

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“Aprender a enseñar teatro.

***Construcción de saberes docentes de egresados del Colegio de Literatura
Dramática y Teatro de la UNAM.”***

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo

Presenta

Pablo Sierra Heredia

Director de Tesis: **David Ortega Camarillo**

**Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística, misma
que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes de
CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002)**

México, D.F.

Noviembre 2016

A mis padres, por el saber ético.

A Marien, por el saber afectivo.

Agradezco a:

David Ortega por la paciente y amable guía.

Alejandro Cárdenas, Claudia Mendoza y Diana Pinedo por la amistad, confianza y sabiduría.

Carlos Díaz, Óscar Armando Ortiz y Aimeé Wagner por la atenta disposición.

Alma Dea Cerdá, Alejandra Ferreiro, José Huerta, Norma Muñoz, Juan Claudio Retes, Gabriel Tona y Rosa María Torres por la generosa lectura y sugerencias.

Guadalupe Millán y Guadalupe Olivier por abrir nuevos panoramas.

Cristina Barragán, Mayra Ibarra, Francisco González, Victoria Morton, Alma Ochoa, Alejandra y David por la rica orientación en las experiencias artísticas (*dixit* Dewey).

Los compañeros de generación por cada momento compartido, y particularmente a *las postres* por el afecto, la risa y la música.

CONACYT y CENART por posibilitar el estudio de la Línea de Formación en Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN.

Tabla de contenido

Introducción.....	6
1 Cómo investigar a quienes enseñan	10
2 El docente de Teatro egresado de la UNAM	18
2.1 Los maestros que forman.....	18
2.2 Convertirse en profesor	23
2.3 ¿Se aprende a enseñar teatro?.....	27
3 Enseñar a enseñar teatro en México.....	36
3.1 Breve recorrido por la enseñanza teatral universitaria en México	36
3.2 Planes de Estudio de la Escuela Nacional de Arte Teatral.....	40
3.3 Planes de Estudio de la Facultad de Teatro de la Universidad Veracruzana	44
3.4 Planes de estudio del Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la UNAM	47
3.4.1 Didáctica del Teatro	51
4 Aprender a enseñar.....	57
5 Construir saberes para enseñar teatro	79
5.1 Saber originado en lo afectivo	79
5.1.1 Experiencias significativas.....	82
5.1.2 Modelamiento docente	87
5.1.3 Afectos en el aula: el tacto pedagógico	92
5.2 Saber originado en lo ético.....	97
5.2.1 Valores, Ética y Moral en la enseñanza teatral	99
5.2.2 Posicionamiento del docente.....	104
5.2.3 Construcción del sentido de la enseñanza teatral	109
5.3 Saber originado en lo pedagógico.....	111
5.3.1 Creencias sobre la enseñanza del teatro	112
5.3.2 Vínculo con teóricos educativos	116
5.3.3 Construcción de la práctica de enseñanza teatral	121

5.3.3.1	Improvisación e intuición	121
5.3.3.2	Juego y Humor	123
6	Conclusiones	127
7	Referencias	132
8	Anexos	137

Lista de tablas

Tabla 1.	<i>Categorías preliminares</i>	13
Tabla 2.	<i>Nuevas categorías emergentes</i>	16
Tabla 3.	<i>Categorías</i>	177

Lista de figuras

<i>Figura 1. Forma en que suceden los procesos aprehensión de la práctica docente.</i>	77
--	----

Introducción

El trabajo titulado: “Aprender a enseñar teatro. Construcción de saberes docentes de egresados del Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la UNAM”, se constituye como una investigación de tipo cualitativo, a partir de la cual se busca la comprensión del proceso de construcción de saberes de egresados de la especialidad de actuación, de la licenciatura en Literatura Dramática y Teatro de la generación 2000 – 2003, que los posibilitó e influyó para la realización de su práctica docente.

El carácter cualitativo del presente estudio, tiene origen en la flexibilidad, apertura y recurrencia con las cuales se analizó abductivamente la realidad subjetiva de la experiencia personal del autor y la de sus colegas, a partir de entrevistas realizadas y de la consulta de diversos autores, para así poder entenderla, compararla y vincularla.

El interés proviene de la pertenencia a esa cohorte generacional y el cuestionamiento del propio quehacer como maestro a lo largo de casi diez años; la necesidad de entender cómo el autor aprendió a enseñar teatro y cómo mejorar su práctica docente en la actualidad, así como también, la curiosidad de conocer cómo lo hicieron sus compañeros.

Es preciso mencionar que los interrogantes que dieron origen al presente trabajo, los cuales, intentaron responderse mediante encuentros cara a cara y revisión de múltiple bibliografía, y que además, se complejizaron conforme su realización y examen, fueron los siguientes: ¿Qué experiencias vividas en la licenciatura resultaron significativas para la formación del futuro docente de teatro? ¿De qué manera la práctica docente de los maestros del colegio de Literatura Dramática y Teatro modeló a su vez la manera de enseñar de los egresados? ¿Qué recursos aporta el plan de estudios para comenzar a formarse como docentes? ¿Cuáles son los saberes que se involucran en la conformación del ser docente especialista en teatro?

En la búsqueda de respuestas, se exploraron los bancos de información de las bibliotecas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de la facultad de Filosofía y

Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y se encontró con la inexistencia de estudios desarrollados sobre el proceso de ingreso a la docencia de los profesores de teatro. Si bien existen múltiples publicaciones (informes académicos, tesis, manuales, libros, revistas) que versan sobre la práctica en sí misma, proponiendo ejercicios, clases muestra o montajes de espectáculos, a la fecha no se ha hallado algo sobre cómo se construyen estos conocimientos.

Debido a lo anterior, es posible afirmar que la investigación de procesos formativos teatrales en México está en ciernes; por lo tanto, para lograr una verdadera profesionalización de los mismos, es ineludible una propuesta de organización de las nociones e ideas que se tienen sobre la enseñanza del teatro, a partir de reflexiones compartidas de los docentes y su posterior socialización.

Frente a tal perspectiva se emprendió el desarrollo de esta indagación; iniciando, tal vez ingenuamente, con la idea de obtener respuestas inmediatas, concisas y directas a los cuestionamientos que se habían planteado. Sin embargo, resultó un proceso mucho más complejo, que condujo a varias reuniones con compañeros y maestros para intentar aprehender lo implícito en su práctica, así como también, para revisar la enseñanza teatral en México y su relación con la formación docente para identificar los orígenes académicos de los conocimientos; a buscar algunas concepciones provenientes del ámbito pedagógico sobre el aprendizaje y enseñanza para entender cómo suceden, y finalmente, a resolver en el concepto de saberes la inquietud que dio pie a la investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, el escrito producto de tal itinerario, quedó integrado de la siguiente manera:

En el capítulo “Cómo investigar a quienes enseñan”, se describen brevemente las características de la investigación cualitativa y la entrevista cualitativa en profundidad; además de elucidar el proceso de recopilación de la información y su posterior análisis.

En el capítulo “El docente de Teatro egresado de la UNAM”, se comparte la experiencia propia del autor, como alumno de la licenciatura en Literatura Dramática y Teatro, y posteriormente como maestro egresado. Luego se elabora un reconocimiento de la problemática de la disciplina docente a partir de las ideas que tres educadores entrevistados del Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la UNAM, tienen sobre el tema en relación con su experiencia.

En el capítulo “Enseñar a enseñar teatro en México”, se hace un breve recorrido por la enseñanza teatral universitaria en México; y se revisan los planes de estudio de las primeras Instituciones de Educación Superior, que implementaron programas educativos de teatro en su oferta académica, para identificar la presencia de asignaturas relacionadas con la enseñanza teatral. Estas son: la Escuela Nacional de Arte Teatral (ENAT), la Universidad Veracruzana (UV) y la UNAM. El apartado de la licenciatura en Literatura Dramática y Teatro de la UNAM es el más extenso, pues incluye un análisis de las repercusiones de la materia de Didáctica del Teatro en la conformación del ser docente de los egresados entrevistados.

En el capítulo “Aprender a enseñar” se definen sucintamente los conceptos de aprendizaje y enseñanza a partir de las posturas de cuatro teóricos a lo largo del siglo XX y XXI: Piaget, Vigotsky, Dewey y Schön, dado que, son incluidos en algunos planes de estudio y fueron a la vez, parte del recorrido curricular de la maestría; y el concepto de saber docente, puesto que, engloba algunas de las características identificadas en el trabajo de investigación efectuado.

Finalmente, en el capítulo “Construir saberes para enseñar teatro”, se detalla el resultado del estudio de las entrevistas realizadas, y se distribuyen en tres categorías, que a su vez están conformadas por tres más: Saber originado en lo afectivo (experiencias significativas, modelamiento docente, y afectos en el aula: el tacto pedagógico); Saber originado en lo ético (valores, ética y moral en la enseñanza teatral, posicionamiento del docente y construcción del sentido de la enseñanza teatral); y el Saber originado en lo pedagógico (creencias sobre la enseñanza del teatro, vínculos

con teóricos educativos, y construcción de la práctica de la enseñanza teatral). Cada categoría y sus subdivisiones, dialogan con los testimonios de los entrevistados, de los teóricos que fueron consultados y de las reflexiones propias del autor.

Cabe destacar que, el presente trabajo propone un acercamiento inicial a un campo lleno de posibilidades de exploración y mejoramiento: la investigación de procesos formativos teatrales. Razón por la cual, puede ser de utilidad para los egresados del Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la UNAM y para cualquier egresado de las escuelas de teatro de nivel superior del país, que piensen dedicarse o se dediquen a la docencia en ámbitos profesionales y no profesionales. También, resulta útil para los investigadores en educación que tengan interés en profundizar en la materia, en tanto que, conocer el pensamiento de los profesores, su acción en el aula y sus motivaciones, pone de manifiesto lo implícito que existe en la práctica educativa, y posibilita su reconceptualización y reestructuración para futuras indagaciones y aplicaciones.

1 Cómo investigar a quienes enseñan

La elección del enfoque cualitativo para la realización del presente trabajo, provino del interés por los significados que dan los individuos al origen de su práctica docente, los relatos que hacen en torno a ella y los elementos que incorporaron para la docencia en su proceso de formación. Este enfoque utiliza la recolección de datos (perspectivas y puntos de vista de los participantes), para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. Hernandez, Fernández, Baptista y Lucio (2006) postulan que es un proceso recurrente que analiza la realidad subjetiva de forma no lineal, abierta y flexible; y que tiene por resultado la obtención de información de gran riqueza para el propio investigador y los participantes.

El gusto por escuchar al otro, dialogar, entablar relaciones interpersonales significativas, sensibles e íntimas, junto con la practicidad de su procedimiento; posibilitaron la elección de los fundamentos de la entrevista cualitativa en profundidad para obtener los datos necesarios y así poder responder las inquietudes que dieron origen a esta indagación: una manera de investigarse a sí mismo al investigar a los otros.

La entrevista cualitativa en profundidad, consiste en frecuentes conversaciones flexibles y dinámicas entre el investigador y los informantes, en un contexto particular, para penetrar en las ideas que tienen de su vida y sus experiencias; y en este caso particular, sobre cómo aprendieron a enseñar teatro. Taylor y Bogdan (1994) explican que se componen de repetidos encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, siguiendo el modelo de una conversación entre iguales, flexible y dinámica, en una situación preparada específicamente para ello. Su objetivo es comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, con sus propias palabras; por lo que los datos que se recogen en ellas consisten en enunciados verbales o discurso: “Mediante las entrevistas el investigador hábil logra por lo general aprender de qué modo los informantes se ven a sí mismos y a su mundo, obteniendo a veces una narración precisa de acontecimientos pasados y de actividades presentes” (Taylor y Bogdan,

1994, p. 108). Aunque cabe la posibilidad de que tales narraciones no resulten completamente veraces o discrepen de las acciones reales, hicieron posible en este caso el conocimiento de la percepción que los entrevistados tienen de su formación como docentes y el significado que le dieron a algunas experiencias relacionadas con ello.

Los participantes en la investigación fueron tres compañeros de la cohorte generacional (2000 – 2003) que ejercen la docencia desde hace varios años y que accedieron a involucrarse en este proceso de reflexión e investigación de su quehacer profesional.¹ La selección de la muestra inició con una convocatoria abierta a conocidos de generación con los que tenía contacto en la red social de Facebook para obtener información sobre quiénes se dedicaban a la docencia; además de otros tantos mensajes personales a quienes de antemano se sabía que lo hacían. Se obtuvo solo una respuesta afirmativa, a la que se sumó la participación de una amiga cercana y la de un colega con quien se compartió seminario de tesis durante la maestría. De esta manera, la definición de la muestra se dio por la disponibilidad e interés de los participantes con el perfil deseado, que junto con la cercanía afectiva existente, resultaron beneficiosos al trabajo. Además de la viabilidad, la colaboración de los colegas fue valiosa, pues ellos representan tres recorridos académicos diversos dentro de la misma licenciatura. Al poder elegir las materias y los profesores (dentro de las materias seriadas), de acuerdo con los horarios que fuesen más convenientes, cada uno tuvo una experiencia distinta del plan de estudios. Existen algunas coincidencias de asignaturas a lo largo de los semestres, pero lo que todos compartían es haberse especializado en el área de actuación. En la duración de los estudios de la licenciatura también hay distinciones, porque una se tituló meses después que el autor de la presente investigación, uno tardó un par de semestres más en terminar y titularse; y una está en proceso de escribir la tesis de grado.

Baz (1994) fue la primera guía en referencia a la formulación de las preguntas antes y durante el encuentro con los sujetos entrevistados: “La entrevista exige plasticidad,

¹ Ver el apartado *Anexo 1* para las descripciones de los sujetos de investigación.

sensibilidad y creatividad en la aplicación del método y de sus recursos técnicos, ya que se trata de enfrentar una situación singular, única, definida desde el campo de la intersubjetividad” (p.89). La actitud esencial del investigador para que la situación de la entrevista suceda de manera airosa fue sugerida por la lectura de Galindo (1987), la escucha atenta, sin juicio y sin prisa: “El oficio del investigador como entrevistador es en buena parte el arte de preguntar, escuchar y observar. El que escucha promueve el diálogo, la expresión del otro, su interés en comunicarse” (p. 179). Finalmente Taylor y Bogdan (1994), ofrecen claves para mantener el hilo del rastreo y no perderse en discursos ajenos o diferentes a lo que se busca: “Durante la entrevista se debe continuar indagando para obtener clarificación hasta que se esté seguro de lo que el informante quiere decir exactamente: reformular lo que dijo y pedir confirmación; pedir al entrevistado que proporcione ejemplos; señalar lo que no está claro para nosotros” (p. 124).

Las tres primeras entrevistas que se realizaron, dos al primer sujeto (Claudia) y una al segundo (Alejandro), correspondieron a un primer nivel de exploración de las preguntas de investigación. El registro fue de audio, además de contar con un cuaderno de notas personales en el que se anotaron detalles sobre la expresión no verbal de los participantes. Las entrevistas sucedieron en lugares con un contexto informal (cafeterías) durante hora y media aproximadamente cada una; con algunos minutos previos y posteriores de saludos y despedidas, necesarios para establecer el *rapport* adecuado. Al final de cada transcripción se apuntaron unas notas contextuales breves en las que se describe el ambiente previo y posterior al intercambio, coincidiendo en que hacia el final fue más relajado y sensible, a diferencia del inicio, en que las intervenciones fueron serias y formales.

Los resultados generales de este primer encuentro versaron sobre los antecedentes escolares y laborales. Resultan útiles estos datos porque la formación adquirida anteriormente, junto con su experiencia en escuelas públicas y privadas, definen de alguna manera cómo conceptualizan el teatro y su enseñanza, y si era cercano a sus afectos primarios.

Como resultado de un primer nivel de análisis, surgió una disposición en tres categorías preliminares (pautas destacadas o recurrentes). Los conceptos clave para realizarlo fueron identificados a partir de las repeticiones y coincidencias que se hallaron en la lectura de las transcripciones de las entrevistas: “El investigador, más que fundamentarse en la revisión de la literatura para seleccionar y definir las variables o conceptos clave del estudio, confía en el proceso mismo de investigación para identificarlos y descubrir cómo se relacionan” (Hernández, Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p.44). Es a partir del repaso de las entrevistas que se estableció una categoría preliminar más, dando por resultado cuatro:

Tabla 1. *Categorías preliminares*

Dos entrevistas a Claudia y una a Alejandro			
Categorías Preliminares			
<i>Experiencias significativas</i> en el desarrollo formativo	<i>Práctica docente de maestros que modeló la propia</i>	<i>Influencia de Didáctica del Teatro</i> y otras materias	<i>Creencias sobre la práctica docente teatral: qué se enseña, forma en que se aprende</i>
(convivencia, cursos, ensayos, viajes)	(a partir de la repetición, imitación o negación y reflexión de actitudes y estrategias)	(asignaturas agentes de una base teórica reflexiva)	(propuestas metodológicas y pedagógicas y el rol del docente)
Situaciones que de alguna manera reflejaran trascendencia emocional en su historia de vida en relación con el teatro.	Experiencias de enseñanza aprendizaje vividas por los sujetos que se relacionaban con las experiencias de enseñanza aprendizaje que llevaban al cabo en su propio ejercicio docente.	Efecto que tuvieron asignaturas específicas cursadas durante la formación profesional.	Frases que se consideran sustanciales para entender la práctica de los compañeros.

Fuente: elaboración propia

En este momento fue necesario complementar la información sobre las características de los profesionales de teatro egresados de la facultad. Entre otros cuestionamientos que surgieron, interesaba conocer si se promueve la docencia desde los planes de estudio; si la práctica docente de los maestros modela la manera de enseñar de los egresados; y definir cómo enseñan a enseñar teatro.

Para ello, se elaboró una nueva guía de preguntas para maestros que participan en la formación académica de los estudiantes del Colegio. Esta correspondió a la entrevista semiestructurada, y como mencionan Taylor y Bogdan (1994), la guía trató de una lista de áreas generales que se cubrieron con cada informante y sirvió para recordar las preguntas que necesitaba abordar sobre ciertos temas.

Seguidamente, se hizo una entrevista al actual coordinador de la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro (Óscar Armando), otra a uno de los profesores de Didáctica del Teatro y Actuación (Carlos), y una más a una maestra decana de Actuación e Historia del Teatro (Aimeé)²; en un contexto académico (la coordinación del Colegio de Literatura Dramática y Teatro, la Sala de Maestros y un salón de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM respectivamente) durante 50 minutos aproximadamente; también con minutos previos de introducción al tema de investigación, y posteriores para establecer una posible continuidad en la exploración del mismo.

La información obtenida, brindó un panorama más amplio sobre las características del Colegio de Literatura Dramática y Teatro y sus egresados, y reafirmó en varios aspectos los datos que se tenía de las entrevistas previas:

- los egresados poseen una base sólida en diversas áreas, espíritu crítico y preocupación por la investigación;

² Véase el apartado *Anexo 2* para mayor información de sus perfiles.

- las experiencias formativas propiciadas por la licenciatura se relacionan con la actividad educativa posterior, mediante el modelaje de maestros a partir de la selección, práctica e imitación de contenidos;
- la asignatura de Didáctica del Teatro es necesaria y a la vez insuficiente para el acercamiento inicial con el hecho educativo;
- y la formación continua es de gran importancia para la profesionalización de la práctica educativa.

Las siguientes tres entrevistas que se hicieron a los colegas egresados, cubrieron temas más específicos, puesto que las preguntas estaban planteadas para clarificar dudas y profundizar en los temas emergentes que aparecieron al tiempo que se releían las anteriores transcripciones. Esto permitió tener más elementos conceptuales para realizar el acercamiento con mayor profundidad y de forma más directa. En este bloque se incluyó a Diana, quien ha seguido el proceso de la investigación y de manera informal ha colaborado en la reflexión sobre los temas de la misma.

El siguiente paso del análisis consistió en reconocer si las mencionadas categorías preliminares se mantenían o se modificaban (quitando o añadiendo alguna); y en descubrir elementos recurrentes y nuevos emergentes. Taylor y Bogdan (1994) mencionan que en los estudios cualitativos, los investigadores le van dando gradualmente sentido a lo que estudian, combinando perspicacia e intuición y una familiaridad íntima con los datos.

Fue así que se identificaron nuevos temas emergentes que fueron integrados a las categorías preliminares: el componente emocional, el componente ético, la repercusión de la educación inicial en la formación de públicos o vocación, y la noción de sentido del teatro o para qué enseñar teatro.

Tabla 2. *Nuevas categorías emergentes*

Una entrevista a Diana, una a Alejandro y una a Claudia			
Nuevas categorías emergentes			
Componente emocional	Componente ético	Repercusión de la educación inicial en la formación de públicos y / o vocación	Sentido del teatro / para qué enseñar teatro
(Emociones de los entrevistados, como la sensación de seguridad, el reconocimiento, y la autoestima en el docente y el alumno).	(Aspectos que regulan las interacciones del profesorado y el alumnado)	(Consecuencias del desarrollo de interés en el alumno en la disciplina teatral)	(Razón de ser o finalidad de la docencia disciplinar)
Surge como una distinción de la cuarta categoría, <i>Creencias sobre la práctica docente teatral</i> .	Nociones relacionadas con la búsqueda del respeto humano y bien general, como la escucha y la observación activa de los alumnos y sus procesos personales; y el compromiso o sentido de responsabilidad ante la propia práctica docente.	Efecto de la educación teatral en la formación de público de artes escénicas y / o futuros profesionales de las mismas.	Sentido que le dan los entrevistados a su práctica docente.

Fuente: elaboración propia

Baz (1994) postula que las categorías de análisis le son sugeridas al investigador por la lectura que hace de su material de campo. Como resultado de esto y de la bibliografía relacionada con las categorías preliminares mencionadas, se llegó a la conclusión de que algunas se referían a lo mismo pero con distintos matices; y que lo que posibilita al docente aprender a enseñar teatro es la recuperación reflexiva de estos conocimientos y experiencias. Entonces de ocho categorías se regresó a tres, pero con un enfoque más completo e inclusivo a partir del término Saber. Éstas fueron Saber afectivo, Saber ético y Saber pedagógico:

Tabla 3. *Categorías*

Experiencias significativas	Modelamiento docente	Componente emocional	Repercusión de educación en públicos o vocación	Sentido del Teatro / Para qué enseñar	Componente ético	Influencia currículum	Creencias
SABER AFECTIVO			SABER ÉTICO		SABER PEDAGÓGICO		

Fuente: elaboración propia

Tres aspectos que complementaron el entendimiento de este proceso fueron la búsqueda de una definición que pudiera integrar la información obtenida en el trabajo de campo y su análisis; el rastreo de materias que estuvieran relacionadas con la docencia en el Plan de estudios correspondiente a la generación del autor (Mendoza, 1985a); y el esclarecimiento de los conceptos de aprendizaje y enseñanza, con base en los teóricos que fueran nombrados en la educación artística de manera recurrente, eligiendo para ello a Piaget, Vigotsky, Dewey y Schön.

A partir de un proceso de análisis y reflexión, y la posible relación que los teóricos visitados tuvieron con la enseñanza teatral, se llegó a la especificidad planteada en cada apartado de la construcción de saberes para enseñar teatro, y que se desarrolla en los capítulos que corresponden. A continuación se presenta el apartado relacionado con las características de los docentes de teatro egresados de la UNAM, hablando de experiencias tanto personales como de algunos de otros profesores.

2 El docente de Teatro egresado de la UNAM

2.1 Los maestros que forman

La carrera de Literatura Dramática y Teatro de la UNAM, es una de las menos conocidas en su oferta académica: aún en la actualidad la gente se refiere al Centro Universitario de Teatro (CUT) como “la escuela de teatro de la UNAM” y se sorprende al saber que hay una licenciatura en la facultad de Filosofía y Letras con teatros incluidos. Al estudiar en un Colegio de Ciencias y Humanidades particular (incorporado) no se tiene pase reglamentario, se hace examen para ingresar y en el caso del que esto escribe, se logró pasar gracias a un acierto, con todo y que la cantidad de solicitantes (se supone por la cantidad de habitantes de la Ciudad de México) era exponencialmente menor a la que es ahora.

Antes de iniciar el semestre, vino la huelga estudiantil del año 1999 y organizaron clases extramuros en la Casa del Teatro en lo que se normalizaba la situación; lo que modificó el calendario de la generación (2000 – 2003); por lo cual, se empezó meses tarde y se compensó reduciendo las vacaciones a dos semanas entre cada periodo escolar. En extramuros, el autor del presente trabajo, fue muy tímido en sus interacciones sociales, pero en las clases, siempre preguntaba y participaba, lo cual es una característica interiorizada del modelo educativo Montessori³ aprendido durante la primaria. Esto le permitió empezar a reconocer el ámbito teatral en el que se desarrollaría por los siguientes años, involucrarse emocionalmente con los contenidos y que los maestros (el entonces director de la carrera y un profesor de Dirección) lo identificaran y estuvieran atentos a sus inquietudes y necesidades. Al iniciar estudios en la facultad de Filosofía y Letras, se tuvo el sentimiento de “haber salido al mundo y

³ Creado por María Montessori (1870 – 1952, educadora, pedagoga y científica italiana), propone que los niños sean los constructores de su propio aprendizaje a través de la utilización y manejo de materiales y mobiliario producidos acorde a su nivel de desarrollo, con la observación y orientación de un guía que les propone retos conforme a sus necesidades y potencia sus capacidades. La relación que se establece con el guía posibilita que al niño Montessori no le de miedo preguntar y opinar porque no es una figura autoritaria, sino que está muy atento a los procesos individuales de forma no invasiva y respetuosa. El conocimiento entonces se adquiere a partir de la curiosidad y de los intereses personales; y el trato con los compañeros de diferentes niveles es de pares.

de adentrarse a lugares extranjeros y a la vez anhelados desde la separación de la primaria”:

Me sentía cómodo (dentro de la incomodidad de lo nuevo) de manifestar mis sentimientos y compartir mis inquietudes; había una gran diversidad de compañeros que enriquecían mis perspectivas; y las clases trataban de experimentar individualmente y junto con los otros, a partir del cuerpo, voz y emociones, situaciones de imaginación, expresión y creación escénica.

La clase de Actuación I y II con Aimeé Wagner representó el reencuentro con el cuerpo y sus capacidades, después de haberlas encerrado por años por una sensación de rechazo y de no pertenencia constante; y constituyó una introducción formal al teatro. La maestra es recordada como una persona que siempre era amable, brindaba confianza y permitía explorar con libertad. Su trato era respetuoso y a la vez dulce: “aunque nos hablaba de “usted” se sabía nuestros nombres y el trato era cercano y atento; y también se reflejaba en el contacto físico que había para señalar alguna corrección de postura o de posición en el espacio”

En contraposición emotiva estaba la clase de Expresión Verbal I y II, a la cual el autor le temía pues lo hacía sentir enfermo antes de entrar. En ella, la profesora era muy exigente: “si no llevabas la tarea o te equivocabas en un trabalenguas te reprendía irónicamente, te sacaba del salón; tenías derecho a tres faltas, por lo que de un grupo de aproximadamente 45, quedamos 10 o 12 al final del año” Continuamente se burlaba de los alumnos mientras hacían los ejercicios de voz que ejemplificaba y que a la vez pedía no fueran una imitación suya. Las frases: “¡Me duermo! ¡Me aburro! ¡Qué flojera me dan!” eran escuchadas continuamente durante la sesión, además de ronquidos fingidos y risas. Se hacía lo posible por entregar las tareas (grabar ejercicios de dicción y escribir reportes) y aprender los ciento y tantos trabalenguas que revisaba al inicio de cada sesión sin falla alguna. Al final del año, cuando preguntó qué se pensaba sobre el proceso, se le dijo:

Agradezco lo que aprendí de voz, pero no estoy de acuerdo en que te burles de los alumnos. Estudié en una escuela Montessori y aprendí a través del amor, no de los insultos. Creo que es mucho más constructivo y que aporta más. Yo padecí tu clase, y espero no volver a tomar ninguna así

No se recuerda bien cuál fue su réplica, tal vez algo como: “Qué lástima, llevo años enseñando de esta manera y puedes ver los resultados: ahora se expresan mejor”, la cual, en ese entonces generó insatisfacción e indignación.

En el segundo año, la clase de Actuación III y IV con Marco Novelo, posibilitó una reconciliación aún mayor con las capacidades corporales y brindó seguridad para dar saltos mortales, hacer malabares y caminar en zancos; siempre con la confianza de que el profesor le podía atrapar en el aire o levantar del suelo, puesto que mencionaba con mucha ternura y convicción: “Aquí lo único que no se puede es decir que no se puede”. De nueva cuenta, experimentar un “estilo Montessori” permitió y potenció el desarrollo en aspectos como fuerza, elasticidad, control, determinación y seguridad (elementos indispensables para la “presencia escénica” según su aproximación); en un ambiente de creatividad y vigor.

En el tercer año, el maestro de Actuación V y VI, representó un reto nuevamente a través de la burla y la exigencia, haciendo la clase una experiencia muy similar a la Expresión Verbal. Era un profesor que parecía estar siempre despeinado y de mal humor; y aunque aparentaba una edad avanzada, ejemplarizaba casi todos los ejercicios de acondicionamiento físico que proponía al inicio de cada clase. Curiosamente, al igual que la maestra de Expresión Verbal, tenía por primera profesión la medicina: ella era odontóloga y él médico general, y luego estudiaron teatro. Es probable que de alguna manera, interiorizaran el modo en que aprendieron sus disciplinas y las trasladaron a sus clases sin haber existido una adecuación a la sensibilidad indispensable para el ámbito artístico.

Su contraparte fue Acondicionamiento Físico para actores I y II (danza contemporánea) con Gustavo Montalván, que seguía una línea muy parecida a la de Wagner y Novelo: explorar el cuerpo a partir de sus propias capacidades e intentar llevarlas más allá, siempre respetuoso y cuidadoso con las características de cada uno de los alumnos. De sus clases queda como recuerdo un contacto físico muy cercano y natural con él y con los compañeros, pues, el acercamiento era a través de la anatomía aplicada al cuerpo, y muchas indicaciones y dinámicas sucedían a través del tacto. El ambiente era de camaradería, vitalidad y alegría; y se puede decir que, junto con los contenidos y los ejercicios realizados, ayudó a mejorar exponencialmente la expresión corporal.

En el último año aparecieron Jean Frederic Chevallier y Rodolfo Valencia. Compañeros del autor de esta investigación, habían insistido en que tomara Actuación VII y VIII con el maestro Héctor Mendoza, pero, había que audicionar, y le parecía fuera de lugar en una escuela pública. Chevallier cambió la visión de lo que hasta ese momento se había entendido que era el teatro: proponía que los actores hablasen de frente y muy cerca hasta casi tocarse; no existía una cuarta pared y tampoco personajes, sino “presencias compartiendo un momento único e irrepetible construido entre todos”; y el espectador era un partícipe activo, no sólo físicamente sino como constructor de significados. Con él se tomaron talleres en los que “parecían tomar forma sueños”, y en los que la resistencia y capacidades físicas se expandieron. Se recuerda un trabajo físico y mental intenso, en dónde la emoción surgía como consecuencia natural. Valencia compartía esta visión del teatro de personas y momentos, sin historia ni personajes (“teatro posmoderno”); pero su acercamiento era a partir de la bioenergética, la respiración y el estar presente. Ambos maestros compartían un carácter fuerte y políticamente incorrecto, un habla la mayoría de las veces ruda, junto con una capacidad de romper esquemas corporales y emocionales preestablecidos. Valencia además era un adulto mayor que perdía la paciencia con frecuencia, se molestaba y provocaba a los alumnos con cierta dosis de violencia. Al igual que en otras materias de los primeros años, el que narra sentía náuseas antes de las clases de seis horas “del maestro”, pero se mantuvo, por el hecho de tomarlo como

un desafío directo hacia él; pensaba: “no me va a decir nada porque no puede decirme nada, todo lo estoy haciendo tal cual lo indica; Si me reta, yo le contesto, faltaba más”. En algunas clases en las que su acercamiento fue más cordial, le dijo que “pensaba demasiado las cosas y que debía de accionar más”, “estar presente en el momento”; y recomendó la meditación como una herramienta para lograrlo. De momento, sus comentarios no tuvieron mayor trascendencia; pero más adelante, su influencia, junto con la invitación de un compañero conocido en un taller de Chevallier, lo acercó al estudio y la práctica del budismo por varios años, y aún la continua.

Las materias teóricas también movieron al que escribe de sus espacios de comodidad. En el primer año, en el contexto de Historia del Teatro, se hizo una mini gira a Querétaro con pequeños cuadros medievales, gracias al apoyo incondicional de Alejandro Ortiz Bullé – Goyri. En ellos, se cantó sin juicio alguno y con total libertad en plazas y calles frente a diferentes públicos. A partir de un estilo excéntrico y humorístico de enseñar, Alejandro promovía la reflexión, el estudio y el interés de su materia. En Teatro Latinoamericano, se obtuvieron aprendizajes sobre lo que se había hecho y se hacía, dramática y escénicamente en América, de la mano de Oscar Armando García. También siempre amable, de buen humor y con preguntas que detonaban reflexiones que duraban varias sesiones, hacía que la lectura que pedía para sus clases nunca fuese engorrosa sino disfrutable y memorable. Y en Didáctica del Teatro con Cristina Barragán, se cuestionaron paradigmas “hasta los cimientos” a partir de las lecturas, preguntas y dinámicas que proponía, las cuales, siempre llevaban más allá de lo establecido, de lo convencional, de lo seguro. Esto provocó “un terremoto y una conmoción interna” que duró varios meses. Cuando el autor se logró recuperar y rehacer una parte de su estructura, organizó lo que había aprendido durante esos años para proponer un pequeño programa de voz, que más adelante daría estructura a su primer temario de Expresión Oral. Durante el último año de estudio, Valencia, Barragán y Ortiz (en Seminario de Tesis) lo sacudieron “hasta no querer saber más de la escuela, ni de preguntas, ni de sus múltiples posibilidades de respuesta” por un buen rato.

Con el paso del tiempo, se pudo ver que lo que quedó de cada profesor, desde el inicio de la licenciatura, fue la forma en que se relacionaron con los alumnos; los ideales de los que partían; y la manera en daban su clase. Mucho del conocimiento fue olvidado, más no los sentimientos que despertaron y lo alcanzado física, intelectual, emocional y éticamente en sus asignaturas, mientras se practicaba lo que compartían.

Es preciso mencionar que al inicio de la licenciatura, el autor quería ser un gran actor y cantante, idealmente de musicales; y luego *performer* de cosas híbridas *off Broadway* como las hechas en el último año con Chevallier. Dar clases era lo último que quería hacer. Valencia alguna vez le dijo (tal vez de manera premonitoria o percibiendo alguna disposición natural) que por qué no daba clases, y la respuesta fue que era “la responsabilidad de mundo”. A lo cual respondió: “¡Vaya peso el que carga en sus espaldas, el del mundo entero! Deshágase de esa pesada carga y haga lo mejor que pueda. Comparta lo que sabe y eso es suficiente. No se puede responsabilizar de todo lo que les pasa a sus alumnos.” Al igual que la mención de que practicara meditación hecha en alguna sesión, de momento no tuvo sentido, pero quedó como holograma en la memoria.

2.2 Convertirse en profesor

El que relata tomó clases de yoga como parte de su formación y algunas veces suplió a la maestra, imitando o siguiendo al pie los ejercicios que se hacían con ella. También, en la asignatura de Canto, sustituyó al maestro un par de veces, pero sólo repasando contenidos previos y cantando con sus compañeros. Y en el Centro Budista al que asistía, también impartió algunas meditaciones repitiéndolas tal cómo las había escuchado.

Tuvo que asumir esa gran responsabilidad, “la responsabilidad del mundo”, cuando al terminar un proceso de montaje de un año con Chevallier, se presentó la necesidad de solventar los gastos personales en una proporción mucho mayor a lo que lo había hecho durante casi toda la vida. Después del shock emocional, la oportunidad inmediata fue entrar a una universidad particular, el Colegio de Consultores en Imagen

Pública, en el que estrenaban la Licenciatura en Imagología, con Expresión Oral como una de las materias del segundo semestre. Conocía lejanamente al director, por lo que se dirigió a llevarle el currículum y en la entrevista le encantó que fuera de Teatro (“siempre quise ser actor y nunca me atreví”, confesó). Desde ese momento, brindó total libertad para hacer el temario y dar las clases como considerara necesario. Ante esto lo primero que mencionó, y que iba en contra del protocolo de la escuela, era que para la efectividad de los ejercicios de respiración los alumnos debían usar ropa deportiva, y le dieron permiso. Se tuvo el periodo vacacional para ir a la Biblioteca Central a buscar y consultar libros para completar el esbozo de programa que tenía de Teatro y Voz (que había hecho en Didáctica del Teatro) e iniciar el semestre. Llegó a darles clase a 12 alumnos mayores que él por varios años y no entendían que hacía un “niño” diciéndoles como relajarse, respirar y emitir la voz. ¿Cómo era posible que alguien de menor edad les enseñara algo? Cada intercambio era una lucha constante por reafirmar conocimientos, convenciéndoles de que sí sabía lo que hacía y que confiaran. De lo único que estaba seguro era que los ejercicios que les proponían servían, porque al autor le servían; que los repetía técnicamente como los había aprendido en la carrera y en clases particulares; y que no repetiría ni propiciaría las sensaciones desagradables que experimentó en el curso de Expresión Verbal I y II durante sus estudios universitarios.

Entró a la Ollin Yoliztli, una institución dependiente del gobierno del antes llamado Distrito Federal, ahora Ciudad de México, al terminar ese “semestre del terror”. La subdirectora lo contactó porque necesitaban con urgencia un suplente para una maestra de teatro que había hecho destrozos emocionales con sus alumnos bailarines, mermando su confianza y provocando quejas y descontento generalizado. Llevó su currículum, que se adornaba con las actividades extracurriculares y el semestre ya dado de Expresión Oral, y entró de golpe a dar clase de Introducción al teatro aplicado a la Danza, y Teatro aplicado a la Danza I y II a más de ochenta alumnos entre los tres grupos: “Siempre que digo que me quedé calvo por esas experiencias la gente se ríe, pero es verdad por el nivel de estrés que experimenté en el afán de cumplir con las expectativas que habían depositado en mí”. En Imagen Pública luchaba contra la

apatía y en la Ollin no daba abasto con la demanda y necesidad de conocimiento de cada alumno; en uno apenas tenía que informar sobre lo que hacía y en otro llenaba formatos semanales por cada grupo con actividades especificadas por hora. Una institución era privada y otra pública, y eso determinaba de manera contundente los intereses, estilos e interacciones que sucedían en cada una; aunque en ambos lugares tenía que defender una y otra vez el bagaje de conocimientos y habilidades que había aprendido a lo largo de los años de estudiante y que les intentaba compartir.

En la Ollin decidió que, en el primer año daría algo como lo de Valencia y Chevallier, en el segundo una parte más teórica con énfasis en la voz, y en el tercero, improvisación; basado en un año de talleres que había tomado en el Centro Cultural Helénico con Pilar Villanueva y José Luis Saldaña. Los alumnos tenían muchas reservas, a veces le ignoraban y la mayor parte del tiempo, exigían saber “quién lo había dicho”, “por qué lo hacían” y “para qué lo hacían”. Se les contestaba lo poco que sabía teóricamente (a veces lo investigaba), que fuesen pacientes, que ya se había probado su efectividad y que esperaran al final el resultado; aunque en realidad no se tenía tampoco muy claro cómo era qué se llegaba a donde llegaba. Afortunadamente el año que estuvo en la Ollin Yoliztli funcionó, pero no aguantó las exigencias burocráticas ni la cantidad de alumnos que tenía que atender. Curiosamente, en uno de los exámenes finales que eran abiertos, apareció la maestra de Expresión Verbal, con la que sentía malestar antes de iniciar la clase, y lo saludó de manera muy cariñosa y felicitó por lo logrado con los alumnos.

En Imagen Pública, se quedó por nueve años, creciendo junto con los alumnos, repitiendo lo que funcionaba y modificando lo que no; y cada vez con una mayor libertad de experimentar y hasta inventar ejercicios en el momento. Y también padeciendo la apatía de no pocos que tomaban la clase únicamente porque era obligatoria y que no tenían el menor interés por expresarse mejor o lograr un desenvolvimiento más natural frente a otras personas, que eran los objetivos centrales de la asignatura.

Hubo dos puntos en su trayectoria docente que lo marcaron: uno, tomar un Diplomado de Voz del Centro de Estudios para el Uso de la Voz (CEUVOZ), en el cual, comprobó que lo que les estaba enseñando era pertinente, y que su temario no estaba nada mal fundamentado; y dos, cuando superó la edad de sus estudiantes y los empezó a ver con “ternura en vez de con miedo”. Ambos repercutieron en la seguridad con que llegaba a cada sesión y en la libertad que tomaba para experimentar con los contenidos que preparaba; además de reflejarse en una disposición más relajada y cercana con los estudiantes.

En el momento actual, el autor de la presente investigación continúa dando clases que le gustaría tomar; prepara y comparte los ejercicios que le ha gustado realizar y que cree y ha probado que a otros también les gustan, les mueven o propician su desarrollo. Procura establecer una disposición a jugar y a abrir nuevas posibilidades, a veces con seriedad y otras con gracia.⁴ Valga decir que, no se ha estado exento de momentos de autoritarismo (“porque lo digo yo”), desinterés, cansancio rutinario y mal humor. Y ahora, con lo aprendido en la línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, se ve otra vez que había carencias, y que podría regresar a la docencia de manera más gozosa y enriquecedora al tener un sustento teórico – práctico más completo e incluyente: “aunque algo que me queda claro es que siempre voy a preferir volver al aula, en educación formal o informal, con alumnos realmente interesados en el aprendizaje artístico... Estoy convencido que el arte en general, y el teatro específicamente, tiene la posibilidad de cambiar la perspectiva del mundo y la manera en que te mueves y relacionas en él. Todo se vuelve más profundo, más sensible, más conectado, más comprometido”

⁴ Otras características del aprendizaje y práctica docente del autor han sido permeadas por el método Montessori: preguntar y participar sin pena, exteriorizar los sentimientos, establecer relaciones horizontales, buscar e ir más allá de lo conocido, y descubrir y probar una y otra vez. Como explica Narváez (2006) hay tres principios que sobresalen en este método: “en primer lugar, a partir de una posición vitalista, se asume la libertad como necesidad de expansión de la vida, y no como necesidad de adaptación social; en segundo término, se concibe que la libertad ha de identificarse con la actividad, para el trabajo, a contracorriente de la educación para la pasividad o la sumisión; por último, el respeto de la individualidad, pues se considera que no se puede ser libre sin personalidad propia, sin la afirmación del carácter individual.” (Narváez, 2006, p. 635)

La docencia es un asunto complejo y delicado, ¿Cómo dar clases si no se sabe cómo hacerlo? Se suele decir que “La práctica hace al maestro”, o “Echando a perder se aprende”; pero lo que se puede echar a perder es la psique de un estudiante, su autoestima o las capacidades aun no desarrolladas. La preparación para la docencia (que en el caso descrito fue más intuitiva y experimental que teórica) debería darse antes de iniciar su ejercicio, para poder tener mayores y mejores herramientas y no sufrir tanto ante las exigencias y necesidades de quien está al frente, captando con todos sus sentidos lo que se hace o se deja de hacer. Es necesaria una formación docente previa a la docencia, y una formación continua para responder dignamente al desafío que implica el estar frente a un grupo de seres humanos que ponen su confianza en nosotros. Sobre ello, se comenta un poco más en el capítulo de *Aprender a enseñar*.

2.3 ¿Se aprende a enseñar teatro?

En las páginas anteriores se relata desde la historia del autor, algunos aspectos relacionados con la construcción de su práctica docente, colocándose en una posición de profesional en formación. En el proceso de investigación, se buscó el encuentro con otras voces implicadas en la educación de los futuros docentes de teatro egresados del Colegio de Teatro de la UNAM, puesto que, las instituciones formadoras no existen de manera aislada, sino que desde su entramado influyen en las prácticas de enseñanza de los profesionales del teatro.

Como el trabajo se concentra sobre todo en la voz de los docentes, se quiso incorporar la posición de la institución ante la pregunta ¿Cómo aprenden a enseñar teatro los egresados de Literatura Dramática y Teatro? Es por ello que, a continuación se presenta el punto de vista de tres profesores del colegio, a partir de la construcción de una conversación imaginaria, para responder a la pregunta desde diferentes perspectivas. La manera en que se articuló el diálogo que sigue, fue seleccionando los fragmentos de las entrevistas realizadas que tuvieran que ver entre sí, y que parecieran

momentos de escucha y réplica.⁵ Los diferentes matices que cada interlocutor mostró a partir de las respuestas a los cuestionamientos planteados, dieron pie a la propuesta de que cada entrevistado simbolizara un punto de vista particular, como si fuese el personaje de una obra clásica. Los tres interlocutores representan la voz de la experiencia teatral o Veteranía (Aimeé Wagner); la voz de la docencia crítica o Crítica (Carlos Díaz); y la voz de la institución académica o Academia (Óscar Armando García).

Academia: *durante cuatro años dentro de la carrera negamos profundamente que afuera haya una demanda atroz de profesores y le damos la vuelta porque en nuestro ego está el que nos llame Alejandro González Iñárritu⁶ la próxima semana. ¿Por qué? Porque nos fomentamos la idea de que queremos ser actores, queremos ser el director que México esperaba. Y si vas así vas a contracorriente porque lo que ha sucedido en el paso de los años, de las décadas, es que en lo que hemos trabajado los egresados del Colegio en un ochenta por ciento calculo, es en ser profesor de teatro.*

Crítica: *sí, y creo que es un gran problema, porque siguen saliendo muchachos que tarde o temprano van a llegar a la docencia sin saber nada de la docencia ¿no? Desde mi época es un primer trabajo al cual se acercan muchísimos, y los de teatro no se diga; y más cuando la educación artística en la educación básica es parte del currículum.*

Veteranía: *resulta que unos dicen: “Empecé dando clase porque no había de otra”. Y después, se entusiasman, y sienten esa necesidad de transmitir, de hacer teatro; porque además el docente hablando a nivel secundaria – preparatoria, está trabajando como director, como actor, como adaptador, como escenógrafo: está aplicando todo.*

⁵ La idea fue inspirada por el texto de Marie – Laure Bachmann, *La Rítmica Jaques - Dalcroze. Una educación por la música y para la música*, revisado durante el Seminario especializado II de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo.

⁶ Cineasta, guionista, productor y compositor mexicano, ganador de cuatro premios Óscar.

Academia: exacto, es una labor que exige determinados conocimientos o saberes. Yo creo que los profesores de teatro en general, sean profesores en bachillerato, o en nivel superior, o en cualquier nivel, en la medida de lo posible tiene que estar al día de la práctica.

Crítica: y no sólo de la práctica teatral, también hace falta una serie de conocimientos, de habilidades, de destrezas, incluso de actitudes, para ser docente; es decir, de cierta ética que tiene que ver con la docencia y que me parece que eso ya lo hace toda una profesión: no un oficio, no una técnica, no es algo por hacer mientras encuentro otro trabajo; sino que es una verdadera profesión que requiere de varios saberes para realizarla. El saber de una sólo área del conocimiento no es suficiente. Es más, diría que para nada es suficiente. La SEP tiene un montón de cursos sobre la formación de profesores; las universidades, aquí mismo en la UNAM, hay toda una serie de cursos, pero los que no llegan son los del área artística, y creo que eso a las escuelas todavía no les preocupa. Pero tarde o temprano les tendrá que preocupar, porque las condiciones actuales están pidiendo profesionales de la docencia; no maestros que vayan y dicten una cátedra, sino profesionales de la docencia.

Veteranía: en efecto, uno puede ser buenísimo actor, director, dramaturgo, investigador, y no saber transmitir. El problema con las clases de teatro es que estamos trabajando con seres humanos, con su cuerpo, sus emociones, su vida interna; entonces se necesita de una gran sensibilidad para no lastimar tanto física como emocionalmente al alumno. No puede uno ser insensible si se dedica a cualquier rama del arte.

Crítica: a veces siguen enfrentándose a la práctica con la idea de “echando a perder se aprende”, y el gran problema es que lo que están echando a perder no son cosas, sino seres humanos. La primera imagen que tiene el profesional en

formación de ser docente es de sus propios profesores, y en muchos casos esto puede ser un problema.

Academia: *el asunto es que ha sido todavía muy complicado hacer ver a muchos profesores de la práctica escénica, que la práctica escénica no es lo principal. Sino que necesitaríamos una temporalidad bastante fuerte con respecto al aprendizaje, en cuanto a todo lo que tendría que ser el instrumental didáctico. Porque tenemos el tesoro: el teatro en sí mismo es un recurso didáctico maravilloso.*

Crítica: *creo que ahí habría una característica general hacia cualquier teatrero de cualquier escuela ¿no? y sería que el teatrero tiene más la posibilidad de enfrentarse a un grupo por los recursos que le brinda la misma disciplina.*

Academia: *efectivamente. Además pienso que lo que nos distingue y nos diferencia de otros centros es una formación integral del conocimiento teatral; una lectura profunda de tópicos teóricos teatrales; una conciencia de cómo se maneja el teatro en México; una percepción muy especial que no la encuentras en profesores egresados de otras escuelas; y un gran deseo de actualización. Hay siempre esa preocupación por no quedarse en lo mismo.*

Veteranía: *así es, primero: una base muy sólida en diversas áreas, no exclusivamente en un área; luego, un espíritu crítico. Creo que eso es muy importante; en otras escuelas de teatro hay áreas: por ejemplo en Bellas Artes: Actuación y Diseño; o en la Veracruzana creo que tienen también Dirección y Actuación; pero nosotros tenemos un abanico muy amplio de posibilidades, incluso desde el primer plan de estudios.*

Academia: *También una preocupación por la investigación que creo que es muy saludable. ¿Por qué? Porque el teatro actualmente se está haciendo a partir de investigación.*

Veteranía: lo importante de éste plan de estudios, el de 1998, es que tiene Teatrología, que es la investigación. Sin embargo, con los otros planes, salió Miguel Sabido, que es investigador; Josefina Brun que se dedicó a la investigación. El actor, el director, todos tienen que ser investigadores, quieran o no; si no, son imitadores. Ahora, lo que yo insisto mucho con los muchachos es en el trabajo de búsqueda, y parafraseando a Héctor Mendoza: “Sin importar si encuentras o no encuentras: el chiste es que busques”.

Crítica: en el terreno positivo creo que los egresados del Colegio tienen una visión amplia de lo que implica el fenómeno teatral; y en el terreno negativo, creo que salimos como “maestro de nada” y sabiendo un “poquito de muchas cosas”: con una visión más o menos amplia, pero con cierta ambigüedad.

Veteranía: cuando fui miembro de una Comisión Dictaminadora de las prepas, en el área de Teatro, lo que veía era la gran cultura que tenían los que estudiaron teatro aquí: el conocimiento de muchísimas obras teatrales, de movimientos teatrales y demás. Ahora, el entusiasmo lo tenían todos: todos eran simpáticos y eran divertidos; yo creo que además tiene uno que ser divertido ¿sí? Ya la palabra de “actuar” pues es en inglés “play”, en alemán “spielen”, en francés “jouer”: es algo muy lúdico, con sus reglas porque todo juego tiene reglas y tiene disciplina y es muy preciso.

Academia: por otra parte, me entusiasma mucho que está viniendo una nueva oleada de profesores jóvenes con una nueva mirada que hay que estimular y fomentar; una mirada mucho más conectada con su realidad teatral

Crítica: pero me atrevería a decir que algunos simplemente se dejan llevar por la idea de que voy a dar clase, y entonces “yo soy el maestro” y no hay una reflexión acerca de su propia práctica, que creo eso es lo que a maestros de todas las edades, en la actualidad, les hace tanta falta... En el plan en el que yo

estudié, el de 1976, Didáctica del Teatro era optativa; en el siguiente plan de 1985, era obligatoria, y eso hacía que por lo menos los estudiantes se acercaran a una introducción de lo que es la Didáctica del Teatro y todas las implicaciones que tiene la educación. En éste nuevo Plan del 2008, Didáctica del Teatro volvió a ser optativa; por tanto, los que llegan a tomar la clase de Didáctica son los menos de los menos, y ese es un gran problema.

Academia: *el plan de estudios es un proceso ideológico. Y un proceso histórico. Y tiene como referente, por supuesto, la actualización a los tiempos en los que se vive: esa es la gran virtud de una revisión o un cambio de plan de estudios. Pero coincido en que sigue haciendo falta en el Plan actual una intención clara en relación con la docencia. Afortunadamente lo que me sucedió cuando empecé a dar clases en preparatoria, fueron los cursos de actualización obligatorios que te dan como profesor*

Veteranía: *pero no todos tienen esa posibilidad. Generalmente uno se fija en tal maestro y dice: “cuando yo de clases ¡no voy a ser como fulano!” o “voy a tratar de ser como él y superarlo”. Pero eso creo que no se enseña. Yo puedo decir que aprendí docencia siendo adjunta de Enrique Ruelas, porque Enrique Ruelas con todas las fallas que le puedan achacar muchos, era un súper buen maestro, en el sentido de que era gente que sabía enseñar y que conocía; era un gran psicólogo, conocía la personalidad de cada quien, y sabía qué metodología aplicar con uno u otro alumno: no era siempre lo mismo, él sabía con quién qué.*

Academia: *finalmente tú ejerces un aprendizaje, curso tras curso, de cómo dar clase. Porque nuestro instrumento más inmediato es acordarte de cómo daba clases fulanito: los que son malos maestros, ni te acuerdas de ellos. Creo que pasa ese fenómeno: haya o no haya, exista o no exista la presencia de una materia específica, si tu tendencia es ser profesor; tienes ese instrumento de aprender cómo lo hacen tus maestros.*

Veteranía: *no se aprende: se aprehende –con hache-. A nadie le van a enseñar a enseñar, pero uno puede hacer propios una serie de conocimientos y luego, inculcarlos.*

Academia: *no creo que aprendamos a enseñar en la formación, creo que aprendemos a aprender, y eso va muy ligado a cómo aprendes como estudiante; cómo vas seleccionando lo más oportuno, o lo más relevante de tal o cual profesor. Y eso a mí me ha pasado como alumno y como profesor; y no precisamente sólo de mis alumnos, sino de otros colegas. Claro, lo ideal sería que hubiera una lectura e investigación constantes, pero no hay mucha difusión sobre Pedagogía Teatral, no es tan citado.*

Crítica: *yo observo que estamos en un momento de transición en donde las cosas están cambiando muy lentamente. El que alguien nos haya puesto a dialogar es un ejemplo de ello. Incluso creo que hoy hay una cierta preocupación por lo menos por hablar de la cuestión pedagógica, por un lado; y por el otro también creo que los profesores jóvenes están imprimiendo una nueva forma, incluso, también un nuevo modelo de dar clase y valdría mucho la pena voltear a mirarlos.*

En la conversación imaginaria entre los profesores que se presentó anteriormente, Aimeé Wagner (*Veteranía*) representa la experiencia teatral por una razón, que tal vez resulte obvia: es hija de uno de los fundadores del Colegio, Fernando Wagner, y esto la implica directamente en la historia de la licenciatura. Desde muy joven se involucró en la docencia al ser adjunta de otro de los fundadores, Enrique Ruelas (después de cursar con él *Teatro Escolar*), y tiene más de 45 años dando clases. Además participó en la creación y revisión de los planes de estudio 1985 y 2008 de la carrera. Por su parte, Carlos Díaz (*Crítica*) se relaciona con la docencia examinadora por su trabajo de investigación sobre la pedagogía y especialmente sobre la pedagogía teatral, a partir de la reflexión y la autorreflexión de la práctica. Es docente de Didáctica del Teatro desde hace años y su trabajo doctoral versa sobre las implicaciones y complejidad del

ser docente y el cuerpo del docente. Finalmente, Óscar Armando García (*Academia*) encarna la institución por ser el portavoz del Colegio en su posición de director del mismo. En ese sentido, tiene la misma libertad que los otros entrevistados al compartir sus puntos de vista e inquietudes, pero a la vez, forma parte de un discurso académico establecido.

Esta conversación permitió encontrar una base desde la postura institucional, que deja ver algunos supuestos sobre la práctica docente y pone en cuestión otros relacionados con la pregunta central. El primero, consiste en que la docencia generalmente es el primer trabajo al que acceden los egresados (80% calcula el director del Colegio), lo cual, responde también a la demanda de especialistas que hay en la educación formal e informal, y que coincide con la experiencia personal del autor y la de los entrevistados. El segundo, tiene que ver con la carencia de herramientas docentes que existen en el plan de estudios y que se ve reflejada en las asignaturas que tratan sobre ello (sólo dos, y ahora optativas); así como también, que el profesional en formación las adquiere de primera mano, a través de sus propios profesores. El tercero, es que la docencia exige diversos saberes y no resultan suficientes los conocimientos adquiridos con un solo maestro o en una sola área; por lo que es necesario mantener una formación continua y desarrollar una capacidad de reflexión y un espíritu de investigación, para complementar la educación universitaria. El cuarto, es que la propia disciplina teatral brinda recursos y saberes para enfrentarse a grupos, sobre lo cual, se comenta un poco más en el apartado de *Saber originado en lo pedagógico*.

Una de las más contundentes afirmaciones que se hacen, es que no hay nadie que enseñe a enseñar, sino que es un proceso autónomo. Entonces, ¿cuál es la función de una asignatura como Didáctica del Teatro? Si no enseña a enseñar ¿cómo se aprende a enseñar teatro? Al iniciar la investigación, se creía que Didáctica del Teatro definía la manera de dar clases de los futuros egresados; de ahí surgió la necesidad de entrevistar a compañeros y a profesores, así como también, indagar en la propia experiencia.

Es preciso mencionar que para identificar la presencia y pertinencia de la asignatura y su posible repercusión en el ejercicio docente, fue necesario hacer una revisión histórica de los planes de estudio de la licenciatura y de otras licenciaturas. Si existe la intención institucional de que los egresados sean docentes (es decir, que lo incluye en el perfil de egreso), sería lógico o consecuente que apareciera en el recorrido curricular que se propone los estudiantes realicen; y si fuese el caso, que dotara de instrumentos para la práctica profesional.

En las transformaciones que sufrieron los planes de estudio de la licenciatura de Literatura Dramática y Teatro, la asignatura de Didáctica del Teatro, pasó de manera alternada entre ser obligatoria y optativa: ¿Qué ocasionó tales cambios? ¿Por qué en ciertos periodos históricos reconocen desde lo curricular la necesidad de la formación docente y en otros lo dejan al albedrío del alumno? ¿Había más opciones de desarrollo profesional? ¿Una mayor demanda de actores, directores o dramaturgos? ¿O la docencia siempre ha sido el reducto de los egresados? ¿Responde a políticas educativas gubernamentales? Las respuestas a estas interrogantes se relacionan con información proveniente de otros ámbitos, como la historia, economía o sociología; y tal vez estimulen la curiosidad de alguno de los lectores para indagar sobre ello.

En ese orden de ideas, el trayecto que se hace en el siguiente apartado, describe sólo la parte académica; pero a partir de este y de las respuestas de los entrevistados, se pueden ir advirtiendo los complejos matices que tiene el paso entre la propuesta institucional, el contenido de la materia y la apropiación del conocimiento del alumno. Se continúa con el recorrido histórico – curricular, para intentar dilucidar el asunto.

3 Enseñar a enseñar teatro en México

3.1 Breve recorrido por la enseñanza teatral universitaria en México

La incursión de la enseñanza teatral a la educación superior en México, cuenta con menos de 100 años de existencia y surge de manera preponderante en la capital del país, en la década de los cincuenta del siglo pasado. Los precedentes fueron definidos por el ambiente post revolucionario que vio aparecer movimientos y grupos teatrales con maestros e influencias del extranjero y dio relevancia a la educación y al arte nacional.

Haciendo un poco de historia, podríamos decir que los antecedentes de la formación de actores, escenógrafos y directores en este siglo en México, fueron todos los movimientos y grupos teatrales que a partir de 1928 marcaron una línea en el trabajo teatral; entre los grupos que destacaron tenemos: El Teatro Ulises, El Teatro Orientación, Escolares de Teatro, Proa Grupo, etc. De estos grupos surgieron un gran número de maestros como: Salvador Novo, Xavier Villaurrutia, Celestino Gorostiza, Julio Bracho, José de Jesús Aceves, Clementina Otero de Barrios, que con su entusiasmo fueron motivando al público teatral y, sobre todo, a los jóvenes de la época. (Evelia Beristain como se citó en Franco, Vázquez, y Chavolla, 2007, p. 79)

En 1946, se creó la Escuela de Arte Teatral (ahora Escuela Nacional de Arte Teatral - ENAT), que administrativa e ideológicamente se erigió como portavoz del teatro nacional, respondiendo al proyecto oficial del gobierno con los representantes mencionados en la cita anterior. En 1959, la Licenciatura en Arte Dramático se estableció en la organización académica de la UNAM, correspondiendo a los movimientos estéticos literarios que se experimentaban en la época. A su vez, en 1976, se abrió la Facultad de Teatro de la Universidad Veracruzana (UV) con la Licenciatura en Actuación, siendo la primera escuela superior con estudios teatrales en el interior del país.

En lo que quedó de los años setenta, la formación teatral se extendió a la zona central y durante las siguientes décadas hacia el resto de la República. A partir de los años noventa, acorde con las transformaciones económicas y tecnológicas, y con la tendencia masificadora de la educación superior de la política neoliberal del gobierno, se abrieron varias carreras en instituciones públicas y privadas en varios estados⁷. García y Alfonso (2012) describen que la característica que distingue a la mayoría es “la focalización en la figura del teatrasta – intérprete - creador; en detrimento de otras posibilidades formativas y ocupacionales del profesional del teatro” (p. 18). También detallan que los planes de estudio de teatro en el país revelan una propensión al egreso de profesionales en actuación.

En la última década del siglo XX y en los primeros años del XXI, se reestructuran los planes de estudio de la mayoría de las universidades y son los que tienen vigencia en la actualidad.

Los años noventa entraban con ímpetu en las transformaciones económicas y tecnológicas. Se inició la cultura de la evaluación como requisito indispensable para las instituciones de educación superior que pretendían acceder a los fondos de apoyo para la modernización. Los planes de estudio fueron objeto de negociación entre las autoridades y los colegiados académicos de la EAT, la UNAM [y] la UV [,] obteniendo distintos resultados. Se evidenciaron los

⁷ De acuerdo con Campesino (2014), hasta el año 2013 existían: la *Licenciatura en Teatro* de la Universidad de las Artes de Aguascalientes, la Universidad de las Américas en Puebla, la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Autónoma de Chihuahua, la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Escuela Superior de Artes de Yucatán y la Universidad Veracruzana; la *Licenciatura en Artes Escénicas* de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universidad Autónoma de Querétaro, la Universidad de Guanajuato y la Universidad de Sonora; la *Licenciatura en Actuación* de Casa del Teatro, el Centro Universitario de Teatro, la Escuela Nacional de Arte Teatral y de la Universidad de Londres; la *Licenciatura en Arte Dramático* de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y la Escuela Estatal de Teatro de San Luis Potosí; la *Licenciatura en Teatro y Actuación* de la Universidad Anáhuac México Norte; la *Licenciatura en Artes Teatrales* de la Universidad Nacional del Estado de México; la *Licenciatura en Arte Teatral* de la Universidad Autónoma de Nuevo León; la *Licenciatura en Artes Escénicas para la Expresión Teatral* de la Universidad de Guadalajara; la *Licenciatura en Artes Escénicas y Producción de Espectáculos* de la Universidad de León; la *Licenciatura en Artes Escénicas y Circenses Contemporáneas* de la Universidad Mesoamericana Plantel Sur, Puebla; y la *Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro* de la Universidad Nacional Autónoma de México.

problemas de la actualización disciplinaria, pedagógica y en general de los cuerpos docentes, dificultándose los consensos para renovar los modelos académicos y la pedagogía. (Fediuk, 2008, p. 192)

En ese sentido, es posible mencionar que, las modificaciones curriculares deberían responder a una actualización constante frente un futuro impredecible y abierto a múltiples posibilidades y no a una extensión del pasado (como suele suceder en la práctica tipo conservatorio, en la que el conocimiento “pasa” del maestro al alumno), o a políticas capitalistas internacionales.

Para tener mayor precisión en la lectura de los siguientes apartados, se considera relevante en este momento definir algunos conceptos. En la investigación plasmada en el libro de *Formación teatral y complejidad*, la autora explica los términos de carrera y asignatura:

La carrera, tal como se asentó en la formación actoral desde su ingreso a la educación formal, representa una visión sumativa de la enseñanza. Sigue una lógica lineal que conduce al alumno de un curso al siguiente. Los cursos, llamados también asignaturas, representan los elementos aislados de la información, habilidades y destrezas que se suman en el “perfil profesional”. Organizado por objetivos define lo que el alumno debe saber o hacer al finalizar el mismo. Divide el tiempo de manera que cada alumno debe lograr las mismas destrezas en el mismo tiempo, con el fin de presentar los resultados al concluir el periodo señalado. (Fediuk, 2008, p. 169)

También, contempla dos ventajas de las carreras: una, es que su duración de 8 a 10 semestres, promueve la profundidad y la extensión en la apropiación del conocimiento; y la otra, que su organización mediante un currículo distribuye los procesos de aprendizaje vertical y horizontal, racionalizando el conocimiento. Por otro lado, dos desventajas que observa son: que hay una considerable cantidad de información que el alumno no procesa al estar desvinculadas teoría y práctica; y además, que el entorno

escolar muchas veces imposibilita el reconocimiento de las habilidades en actividades similares y las incapacidades reales para hacer frente al mercado del arte y campo de trabajo.

Se puede decir entonces que, el plan de estudios o currículo plasma el conjunto de los contenidos adquiridos en las asignaturas o cursos, que dotan al egresado de un perfil vasto y uniforme en un tiempo definido y que idealmente garantizan la incursión exitosa en la práctica profesional de su tiempo. A partir de lo anterior surge la pregunta: ¿La práctica docente aparece en los perfiles de egreso de los planes de estudio de las escuelas de educación superior en México? ¿Corresponde con los contenidos propuestos? ¿Posibilita su ingreso a la práctica profesional?

La elección de la ENAT, la UV y la UNAM para responder a estos cuestionamientos, se deriva de la importancia que tienen por ser las primeras instituciones en México que implementaron programas educativos en teatro dentro de su oferta académica y que resultaron modélicos para varias de las otras instituciones que surgieron después⁸. El tránsito por la UNAM es el más extenso, por ser el lugar de dónde se egresó y por corresponder al contexto de los sujetos entrevistados. Valga señalar que también se mencionan los planes de estudio vigentes para dar un panorama completo de su historia, aunque no correspondan con las fechas que encuadran la presente investigación (2000 – 2003).

⁸ Considero importante mencionar como generadores de conocimiento teatral a: la *Asociación Mexicana de Investigación Teatral, A. C. (AMIT)*, con casi cien especialistas, que tienen por objetivo impulsar, desarrollar y apoyar proyectos de estudio profundo del teatro en el país; al *Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli (CITRU)*, con una planta de investigadores permanentes que realizan indagaciones en los campos de la historia del teatro, la sistematización documental y recientemente la pedagogía teatral, además de elaborar trabajos de divulgación de los fenómenos escénicos en México y en el mundo; y al *Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes (CAESA)*, que busca la innovación y la adecuación de las estructuras operativas de los programas educativos en artes mediante su evaluación y reconocimiento, acorde con los lineamientos del *Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES)*.

3.2 Planes de Estudio de la Escuela Nacional de Arte Teatral⁹

El primer Plan fue el de 1946 a cargo de Andrés Soler, el cual, proponía que los estudios duraran tres años; en este, se incluyeron las materias de Actuación, Dicción, Dirección, Historia del Teatro, Estética del movimiento, Danza moderna y Esgrima. Un año después, Fernando Torre Lapham aumentó a cuatro años la duración de los estudios y se agregaron los cursos de Técnica y Análisis Teatral, Biomecánica, Psicología, Literatura Dramática y Maquillaje. La carrera de Escenografía fue creada en 1949 por Julio Prieto y Antonio López Mancera.

Posteriormente, se realizó un reacomodo en el orden de las asignaturas, debido a que, los primeros dos años presentaban una mayor concentración de las mismas y de esta manera se buscó un mejor equilibrio. Sin embargo, en 1951, Torre Lapham propuso que la formación fuera de tiempo completo y la dividió en tres cursos: elemental o principiantes, intermedios y avanzados; con trabajo pedagógico en las mañanas y práctico en las tardes. Seis años después, iniciaron los cursos de invierno para maestros de toda la República, en los que se impartían aspectos básicos del teatro y se daban clases de teatro infantil.

Salvador Novo en 1958, incluyó las materias de Sociología, Composición dramática, Escenografía y Ética y al año siguiente, Dagoberto Guillaumín, quien estuvo a cargo de la Escuela de Teatro de la Universidad Veracruzana de 1953 a 1956, fue designado director de la EAT. Él instauró el Plan de Estudios por Unidad de Aprendizajes, que tenía una duración de cuatro años e incluía prácticas teatrales cada dos meses en el segundo y tercer año, así como la preparación de cinco unipersonales en el cuarto año; además, precisó los cursos intensivos de verano para maestros.

⁹ Los antecedentes del plan académico de la ENAT fueron revisados en el libro *60 años de la Escuela Nacional de Arte Teatral del INBA* de Socorro Merlín (2008) y en el *Plan de Estudios de la Licenciatura en Actuación con enfoque educativo por competencias del 2012* (ENAT / CONACULTA / INBA, 2012).

En 1960, la duración de los estudios se redujo a tres años, los alumnos de Dirección y Escenografía llevaron materias en común con la carrera de Actuación y por eso en los planes no aparece la carrera de Dirección. El Plan de 1965, propuesto por José Solé, creó un tronco común en primero y segundo año y materias diferenciadas en el tercero; se incluyen nuevas asignaturas, pero no aparecía ninguna relacionada con la pedagogía teatral hasta 1966. En este nuevo plan, el alumno podía también optar por las carreras de autor dramático o de profesor de teatro escolar en seminarios específicos; contemplaba el tronco común en los tres primeros años y especializaciones para cada una de las carreras, que eran también el servicio social. No resulta claro el impacto que tuvo en la formación de docentes teatrales, puesto que no se halló documentación que diera cuenta de ello.

En 1974, Dagoberto Guillaumín se encargó de los cursos intensivos de teatro escolar de julio y agosto, a los cuales asistían docentes de toda la república; dos años después, continuó con ellos y promovió actividades teatrales en las escuelas normales del país. Es importante mencionar que, tampoco se encontraron datos sobre sus resultados, pero se puede suponer que tuvieron repercusiones en la docencia artística de los participantes. Por resolución de la SEP, el INBA estableció el Sistema de Enseñanza – Aprendizaje por Objetivos Educativos, en todas sus escuelas, buscando que los alumnos fueran agentes de su propia educación.

En 1979, se obtuvo el grado de licenciatura y se transformó en un Plan de Estudios Modular de cuatro ciclos, organizado de acuerdo a un problema central con distintas disciplinas que intervenían en su resolución.

De un mecanicista plan por objetivos, la Escuela de Arte Teatral emigró en 1979 al sistema de enseñanza modular; un modelo flexible a partir de seis criterios orientadores: 1. Integración de docencia-investigación-servicio 2. Módulos como unidades autosuficientes 3. Relación teoría-práctica 4. Carácter interdisciplinario de la enseñanza 5. Concepción del aprendizaje y de los objetos de

transformación como unidad integradora 6. Relación entorno social y práctica profesional. (García y Alfonso, 2012, p. 10).

Por su parte, la Subdirección de Educación e Investigación Artística (SGEIA), aprobó en 1986 un proyecto de formación magisterial que sólo operó dos generaciones. A principios de los noventa (1992), se realizó por vez primera un seminario para maestros de secundaria de la especialidad de español; éste y los futuros que se realizarían, tenían por objetivo apoyar en diversos aspectos teatrales y en los procesos de creación de los trabajos que se presentan en las muestras de teatro de nivel medio superior, que organiza la SEP cada año desde ese entonces¹⁰.

El Plan Modular es sustituido en 1994 por el Plan de Estudios por Unidad de Aprendizajes, bajo la dirección de Ricardo Ramírez Carnero, y la estructura del nuevo mapa curricular se dividió en tres fases: introductoria, sustantiva y de especialización. En este punto, no apareció ninguna materia relacionada con la pedagogía teatral.

También se puede considerar como un espacio generador de conocimientos relacionados con la enseñanza teatral, al Encuentro Latinoamericano de Escuelas Superiores de Teatro, dado que este busca, desde su primera edición en 1995, entablar relaciones interinstitucionales estables que den por resultado intercambio académico, encuentros artísticos y políticas conjuntas.

Un hecho importante ocurrió en el 2000, cuando a cargo de Ignacio Escárcega, la escuela adquirió el nivel de Nacional, cambiando su nombre a Escuela Nacional de Arte Teatral.

Por último, el plan de estudios más reciente fue presentado por Gilberto Guerrero en el 2012, con un enfoque educativo por competencias y un mapa curricular dividido por

¹⁰ Para mayor información sobre las muestras de teatro de la SEP se puede consultar la tesis de maestría en Desarrollo Educativo de la línea de Educación Artística de Manuel Alejandro Cárdenas Cuevas (sin publicar).

áreas: Movimiento, Voz, Complementaria, Actuación y Pensamiento. En esta última área, aparecen “Introducción a la Pedagogía” y “la Didáctica y Seminario de Pedagogía Teatral” en séptimo y octavo semestres, ambas materias, obligatorias para las dos licenciaturas. No hay bibliografía sugerida, lo que se puede interpretar como una libertad de cátedra del docente frente al grupo; o que se encuentra en algún otro documento interno.¹¹

Se pusieron en práctica diferentes formas de organización académica provenientes, tanto de los movimientos teatrales que imperaban, como de las tendencias y cambios en la política educativa del momento; dichas formas de organización de los estudios no llegaron a consolidarse en modelos educativos curriculares que organizaran los estudios, pero sí resaltaba la búsqueda constante de una definición de las áreas que integraban cada disciplina y sus correspondientes unidades de aprendizaje. (ENAT/CONACULTA/INBA, 2012, p. 12)

Dentro del Perfil de Egreso, en el apartado de campo de trabajo, se menciona que “la inclusión de contenidos para la formación docente, así como un acento en la capacidad autogestiva para la generación de proyectos sustentables, son dos rasgos que amplían de manera particular las posibilidades de inserción en el medio profesional” (ENAT/CONACULTA/INBA, 2012, p. 52). También se puntualiza que los egresados de la ENAT, podrán desarrollarse en instituciones de educación media superior y superior.

Adicionalmente, “Introducción a la pedagogía y la didáctica” plantea un acercamiento a los fundamentos teórico – prácticos básicos que la pedagogía proporciona a la educación artística, enfocándose en las artes escénicas, para darle al estudiante egresado una posibilidad de inserción en el mercado laboral. En el “Seminario de

¹¹ El documento original se puede revisar directamente en la biblioteca de la ENAT sin posibilidad alguna de reproducción o traslado. Si se desea realizar un estudio más detallado se debe solicitar mediante un oficio en la dirección de la escuela.

pedagogía teatral”, se reconocen, reflexionan y articulan algunas de las herramientas necesarias para la enseñanza del teatro a partir de la experiencia del alumno; como son la planeación de contenidos y actividades de una clase teniendo en cuenta el nivel de la educación artística.¹² Los contenidos que desarrollan resultan significativos y acordes con las necesidades actuales de maestros de teatro y coinciden con los saberes originados en lo afectivo (integración, desinhibición, autopercepción) y ético que se identifican como condición necesaria para aprender a enseñar teatro. Sería interesante para una posterior investigación, seguir o medir los resultados del mismo, los objetivos alcanzados y su pertinencia en la práctica dentro del aula. Más, en el tiempo en que el autor estudió la carrera, doce años antes, no había señales de un interés por la investigación sobre la pedagogía teatral en esta institución. En ese orden de ideas, se continúa con el camino visitando la segunda escuela.

3.3 Planes de Estudio de la Facultad de Teatro de la Universidad Veracruzana¹³

Este recorrido resulta más breve que el de la ENAT por las fechas en que inició y porque distingue con claridad cuatro momentos curriculares, desde su formación hasta el día de hoy, en fechas muy similares a las de la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro de la UNAM.

Los planes de estudio de 1976 y 1977 formaron parte del proyecto inicial instituido por Raúl Zermeño y tuvieron vigencia hasta 1985; el diseño del currículo combinó la tradición europea, especialmente la polaca, con contenidos de los planes de la EAT y la UNAM. La duración era de diez semestres con exigencia de tiempo completo, siendo el eje de la carrera la materia de Actuación, que progresaba de Tareas Elementales, pasando por Escenas y Actos y terminando en Puestas en Escena. Además, proponía Técnicas de Voz, Técnicas Corporales, Análisis de Textos, Historia del Teatro, Estética y Sociología del Arte.

¹² Para revisar los contenidos completos véase el apartado *Anexo 3*.

¹³ La información de este apartado sobre la carrera de Actuación de la Universidad Veracruzana proviene principalmente del análisis de Elka Fediuk presentado en el libro de *Formación Teatral y complejidad* (2008).

Luis de Tavira, propuso el diseño “modular”, centrado en la puesta en escena como “objeto de transformación”¹⁴ en 1986 y continuó durante dos años más. Este modelo fue seguido por la ENAT, como anteriormente se ha mencionado, y correspondería a una “etapa de emergencia” o “proyecto emergente”.

Iniciando la década de los noventa, Dagoberto Guillaumín crea un nuevo Plan de Estudios que tiene vigencia por casi diez años, lo que la investigadora Fediuk (2008) relaciona con un “currículo asentado”. El título de “Licenciado en Teatro con opción en Actuación” cambia por el de “Licenciado en Teatro”; la duración se redujo a ocho semestres, ajustando los contenidos teóricos y las horas prácticas, pero se mantuvo la formación actoral como eje de la carrera. A su vez, se conservó la estructura del currículo inicial y se agregaron en los últimos dos semestres Dirección, Dramaturgia, Crítica e Investigación Escénica.

En el 2000 Elka Fediuk plantea el proyecto y currículo semi – flexible que se mantiene por ocho años. Dicha propuesta, se estructura en “Perfiles diferenciados” (Actuación, Dirección, Dramaturgia, Escenografía, Gestión y Producción, Docencia e Investigación) que preparan las competencias de los campos, disciplinarios y laboral, a los que se enfrentará el egresado. La propuesta organizó el conocimiento teatral a partir de la discontinuidad y simultaneidad de formas y estilos, con base en los principios de representación, interpretación, proyección y deconstrucción. Sobre el área de pedagogía, Fediuk (2008) describe que:

Toca el aspecto amplio del fenómeno teatral en su significado social, cultural y psicológico. El teatro, un medio sensible en la formación del hombre, queda abierto a todos los niveles desde la dramática infantil hasta la tercera edad y desde la pedagogía social del teatro pasando por la estrictamente profesional hasta el extremo del teatro como terapia. (p. 292)

¹⁴ La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) es la primera institución de educación superior en México en aplicar en 1974 el *sistema modular*, el cual organiza la enseñanza con base en problemas de una realidad concreta. El *objeto de transformación* es el elemento que fundamenta los módulos o unidades de enseñanza-aprendizaje autosuficiente.

Había una clara propuesta de educación para la enseñanza, pero era optativa; es decir, consideraba que el alumno debía construir su propio recorrido académico. Entonces, podía o no pasar por éstos contenidos, aunque la docencia se incluyera en su perfil de egreso.

Seguidamente, en el 2008, el plan se actualizó y dio paso a las “áreas de integración” que buscan mayor consistencia en la formación del estudiante:

El actual Plan de Estudios no tiene el objetivo de formar actores al servicio del director escénico, propone la preparación de un teatrista integral. Es así que el estudiante es considerado como un sujeto complejo interesado en aprehender el saber teatral para ponerlo al servicio de la sociedad. Con esto, se reconoce, de antemano, la pluralidad social que rechaza la uniformidad y hace de la diferencia el principio rector que orienta el proyecto académico de la Facultad. (Universidad Veracruzana, 2016, párr. 10)

Las Áreas de integración son Actuación, Creación Escénica (dirección, dramaturgia, diseño escénico) y Gestión Teatral e Intervención Socio-Educativa (Gestión y producción, Pedagogía). Dentro de las habilidades adquiridas señaladas en el perfil de egreso, se menciona que, el alumno “contará con bases suficientes para aplicar el teatro en distintos niveles educativos formales y no formales del entorno social” (Universidad Veracruzana, 2008, párr. 8).

Para ello, en el área de formación básica está la asignatura de Bases Pedagógicas. Cursarla supone que brindará al estudiante de los elementos básicos pedagógicos, teóricos y metodológicos, para sustentar y sistematizar procesos de enseñanza aprendizaje en la educación artística teatral. De igual manera, ayudará a que el estudiante aplique dicho conocimiento de manera creativa y responsable, a través de la elaboración de proyectos que atiendan las necesidades concretas del entorno sociocultural. Los contenidos¹⁵ que propone son similares a los de la ENAT (autores y

¹⁵ Para revisar los contenidos completos véase el apartado *Anexo 3*.

temas) y también resultan atractivos y pertinentes con los objetivos y la justificación. Razón por la cual, se considera que una investigación sobre resultados del mismo, los objetivos alcanzados y su adecuación a la práctica dentro del aula, serían de mucha utilidad para la misma escuela y para las demás instituciones de educación superior.

Resulta importante decir que, a diferencia de la ENAT, en el momento en que el autor estudió la licenciatura, en la UV sí había cursos sobre pedagogía, docencia e investigación teatral, pero eran optativos; y no incluyen de manera expresa relaciones con lo afectivo o lo ético. Llama la atención también, la presencia constante de Dagoberto Guillaumín (1924 – 2007) en la ENAT y en la UV como precursor de los planes de estudio, y también, en cargos de dirección y docencia. Es una figura destacada en la enseñanza teatral y hasta la presente investigación, no se le había escuchado nombrar como a Héctor Mendoza o Luis de Tavira, también creadores de planes de estudio y directores de instituciones universitarias.

3.4 Planes de estudio del Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la UNAM

Los inicios se encuentran en la asignatura optativa de Técnica Teatral, dentro del plan de estudios de Letras Españolas que impartía Fernando Wagner en 1935, en la Facultad de Filosofía y Bellas Artes, ubicada en la Casa de los Mascarones, edificio colonial de la colonia Santa María La Ribera. En 1941, se agregó un curso más, el de Análisis del texto teatral, a cargo de Rodolfo Usigli; en 1944, se integró Enrique Ruelas (quien junto con Wagner era iniciador de las actividades teatrales en la Escuela Nacional Preparatoria) y en 1948, añadieron otra asignatura optativa, Dirección de Escena.

Cuando la Facultad se trasladó a la recién inaugurada Ciudad Universitaria en 1953, se incorporaron otras materias: Introducción a la Técnica Teatral, Práctica Teatral, Voz, Historia del Teatro, Teatro Contemporáneo, Teoría y Composición Dramática y Teoría Teatral; constituyendo hasta 1959, la especialización en Arte Dramático de la maestría en Letras (Colegio de Literatura Dramática y Teatro, s.f.) . Ya

en 1959, empezó a impartirse la Licenciatura en Arte Dramático, con un plan de estudios de 42 materias (36 obligatorias y 6 optativas).

Del listado de materias, puede desprenderse una orientación fundamentalmente teórica en la formación del estudiante, con una carga mínima de materias prácticas, aproximadamente 6: Introducción a la técnica teatral, Técnica teatral, Práctica teatral, Dicción e impostación de la voz, Producción teatral, y Seminario de Experimentación Teatral. (Mendoza, 1985a, p. 4- 5)

Posteriormente, en 1964 se inauguró la primera aula – teatro dentro de la Facultad. En 1967, el Plan de Estudios fue reestructurado y se agregaron 18 materias, teniendo en total 60 (44 obligatorias, 16 optativas), con un perfil básicamente teórico. Aparecieron las materias relacionadas con la formación docente, en concordancia con el perfil de egreso que se presentaba desde los inicios: Didáctica de la Representación Escénica (estilos de actuación) y Teatro Escolar (práctica pedagógica).

Luego, en 1972 ocurrió otra modificación que redujo los estudios a cuatro años (en vez de cinco), se otorgó el nombramiento de Licenciado en Literatura Dramática y Teatro (sustituyendo al Licenciado en Arte Dramático) y se crearon nuevas materias optativas incluyendo contenidos de medios de comunicación masivos (Radio, Televisión y Cine). El departamento de Arte Dramático surgió en 1974, cuando el Colegio de Letras se dividió en dos coordinaciones: Letras Hispánicas y Clásicas, y Letras Modernas y Arte Dramático.

En 1975, sucedió una reestructuración más en la que se ordenaron los contenidos en cuatro grupos de materias: Históricas, Teóricas, Prácticas y de Español, propiciando actividades de Dirección, Producción, Crítica, Dramaturgia, Actuación, Investigación y Docencia. Las materias optativas se podían cubrir con asignaturas teóricas, prácticas o teórico – prácticas del Plan de estudios o de otras licenciaturas de la Facultad, con la autorización previa de un Consejo Académico, que daba lugar a una asesoría individual

que era posible por la reducida matrícula. Oscar Armando García, actual director del Colegio, afirma que:

El Plan 76¹⁶ fue modélico incluso para el Instituto de Teatro de Barcelona, para la Universidad de Buenos Aires, para la de Santiago en Chile, y algunos de ellos lo siguen usando. A la semana teníamos seis horas de práctica escénica: Dirección, Actuación y Dramaturgia. Llevábamos Actuación los dos primeros años y Dirección los dos últimos años. Tenías realmente muy buen tiempo para estar en las materias teóricas, en las teórico – prácticas, y en las prácticas. (Comunicación Personal 14-05-15)

Un objetivo principal de la carrera en Literatura Dramática y Teatro que aparece en el Plan de Estudios era:

formar profesores de teatro, para enseñanza media, dado que en todo el país las actividades teatrales han experimentado un notable incremento en las escuelas secundarias y preparatorias, nacionales y privadas. Muy rara vez el egresado se ve ante la necesidad de enseñar materias de literatura general, lo cual ha ido haciendo necesario que los planes de estudio se concentren sobre las distintas ramas que la compleja actividad del teatro debe abordar en su totalidad. Por ese motivo, a partir de las últimas generaciones, los estudiantes hicieron presente la necesidad de incrementar, dentro de los planes de estudios, el número de materias prácticas, que los habilitara para ejemplificar ante sus futuros alumnos todos los aspectos que forman una representación teatral. (Mendoza, 1985a, p. 9)

Con este párrafo, es posible inferir la importancia al campo de la docencia que se proponía desde el Colegio, aunque hasta ese entonces, seguían siendo las materias de Didáctica de la Representación Escénica (Estilos de actuación) y Teatro Escolar (Práctica pedagógica) las únicas enfocadas directamente en la formación del futuro

¹⁶ Se refiere a la reestructuración del 75.

docente, siendo optativas y no vinculadas con otras materias teóricas o prácticas del Plan de Estudios.

Este nuevo plan mostró su pertinencia al lograr que un número importante de sus egresados se desarrollaron como profesores de teatro en el nivel medio superior, así como en los centros de estudios profesionales que comenzaron a abrirse en el resto del país; además se contó por primera vez con profesionales dedicados exclusivamente al campo de la investigación. En la práctica, se consideró al plan de 1975 demasiado general, por lo que en 1985 se aprobó el plan de estudios actualmente vigente que tiene como principal objetivo la formación teatral dividida en tres áreas de conocimiento: Actuación, Dirección y Dramaturgia. Con este cambio se propuso, entre otras cosas, conseguir un equilibrio entre la teoría y la práctica, y atender a un gran porcentaje de alumnos que se inclinaban por el desarrollo de habilidades prácticas específicas. (Facultad de Filosofía y Letras, 2010a, p. 5)

A partir de 1978 la demanda de ingreso creció exponencialmente, dejando el plan de 1975 ineficaz por su enfoque personalizado, a pesar de la apertura del turno matutino y la contratación de nuevos docentes; y en 1985 se aprobó el nuevo Plan de Estudios. La alta demanda y las reestructuraciones favorecieron el crecimiento de la infraestructura para impartir las clases teórico-prácticas, inaugurando en 1986 el Área de Teatros, con las Aulas - Teatro Fernando Wagner, Enrique Ruelas, Espacio Múltiple Rodolfo Usigli, y salones de ensayos, danza y producción (Colegio de Literatura Dramática y Teatro, s.f.). Entre las características generales del graduado que se proponían, están las de:

Comprender la función educativa y transformadora del arte teatral y estar capacitado para impulsarle [;] propiciar desde su actividad concreta, la difusión del arte dramático como apoyo para la elevación del nivel cultural de diversos grupos sociales [; y] contar con una formación metodológica que le permita incursionar en el campo de la investigación literaria para, posteriormente, participar en su enriquecimiento. (Mendoza, 1985a, p. 14 - 15)

La docencia es una de las actividades que puede desarrollar el egresado en “organismos públicos relacionados con la educación y la cultura [y en] escuelas de todos los tipos y niveles” (Mendoza, 1985a, p. 17); respondiendo al objetivo general de “apoyar la formación de docentes dentro del área de la literatura dramática y el teatro para los niveles medio superior y superior” (Mendoza, 1985a, p. 19). Para ello servía el área de Formación Docente, constituida por las asignaturas obligatorias de Didáctica del Teatro I y II, cuya función era “poner en contacto al estudiante con el conocimiento teórico – práctico de la docencia dentro de su especialidad, puesto que es ésta una de las tareas que le demanda profesionalmente” (Mendoza, 1985a, p. 25).

3.4.1 Didáctica del Teatro

La materia ocupa el lugar de las optativas Teatro Escolar y Didáctica de la representación escénica, y aparece hasta el séptimo semestre “puesto que, se considera ése, el momento en que el estudiante puede contar con los conocimientos que le permiten planear y realizar sus prácticas.” (Mendoza, 1985a, p. 25). Se menciona también que “no implica una especialización en la docencia, sino más bien una introducción panorámica al terreno pedagógico que posibilite la práctica del estudiante.” (Mendoza, 1985a, p. 25). Esta es la asignatura, que el autor del presente trabajo, cursó junto con sus compañeros de cohorte generacional (2000 – 2003).

En el programa de Didáctica del Teatro I, el objetivo general es “valorar la importancia de la ubicación, caracterización y aplicabilidad de la disciplina didáctica, como base para la planificación curricular” (Mendoza, 1985b, p. 105). Mientras que, en el programa de Didáctica del Teatro II, el objetivo general es “Aplicar los elementos de la planificación curricular en la elaboración de programas de estudio, como base para la enseñanza del teatro” (Mendoza, 1985c, p. 86).

Es decir, la asignatura tenía por objetivo ser una introducción panorámica al terreno pedagógico, que posibilitara el desempeño docente del futuro egresado. Las acciones que estaban encaminadas a ello eran: situar la educación artística dentro del contexto del Sistema Educativo Nacional; localizar la disciplina didáctica dentro del contexto de

la Pedagogía; analizar los elementos intervinientes en el proceso de enseñanza aprendizaje; y poner en práctica los elementos de la planificación curricular en la elaboración de programas de estudio. Una docente de la materia explica que en ella:

Se realiza un ejercicio de revisión de su saber hacer dentro de la carrera [.] La intención es impulsar la realización de un proyecto que [...] implica la elaboración de una propuesta (programa de estudio) para instrumentar una experiencia educativa. Se trata de que los alumnos aprendan herramientas didácticas para que sean capaces de gestar una situación educativa en la cual se piensen como posibles coordinadores de la misma, a partir del reconocimiento de estos saberes que manejan dentro de su campo profesional. (Barragán, 2004, p. 245)

Al inicio de la investigación, se partió del supuesto de que esta asignatura había determinado la manera en que los profesores egresados enseñan hoy teatro; pero con la información obtenida a partir de las entrevistas y la reflexión de personal, es posible decir que, ayudó a identificar los conocimientos y herramientas con los que se contaban, y posteriormente, a plasmarlos en programas de estudio; pero no definió de manera determinante la forma en que se aprendió a enseñar teatro.

Al lado de la docente con la que el autor cursó la clase, se revisaron teóricamente los conceptos de complejidad de E. Morin, modernidad y posmodernidad y constructivismo para pensar en la realidad del alumno; luego se analizó la formación de sujetos e identidades; y finalmente, se cuestionó la posibilidad de enseñar arte. Es decir, resultó una introducción al contenido pero no a las actividades destinadas a cumplirlo. Comenta un docente: “Yo creo que nadie nos puede enseñar a enseñar. O sea, creo que lo que podemos lograr es reflexionar, y quizá poder intervenir nuestras prácticas educativas. Yo las intervine a partir de equivocarme y de estar probando” (Comunicación Personal 12-3-15).

La asignatura tuvo por resultado un cuestionamiento y una reflexión sobre el recorrido de aprendizajes que se habían vivenciado en la carrera y no un compendio de estrategias para enfrentarse a alumnos en un salón, que al inicio de la práctica docente, hubieran resultado “muy útiles y tranquilizadoras”. Agrega una compañera: “Tal vez Didáctica del Teatro no nos enseñó a enseñar, pero sí nos llevó a reflexionar sobre lo que podríamos hacer como maestros” (Comunicación Personal 7-3-15).

¿Cumplía con los objetivos que proponía? En cierta medida (como realizar planificaciones o programas de estudio), pero no preparaba de manera práctica para el futuro contacto educador – educando. La preparación provino de otro aprendizaje y de la práctica misma. Los testimonios de los egresados entrevistados lo confirman:

La clase de Didáctica del Teatro no define qué tipo de maestro vas a ser: gran parte de eso es intuición. Pero también existe otra cosa: cuando tú, persona especializada en Arte quieres ir a dar una clase, te hace falta la formación pedagógica; debes de tener así como por lo menos una idea, una noción, de por ejemplo, cómo planear una clase. En Didáctica del Teatro sí vi cómo hacer una planeación; incluso como diseñar un taller. (Comunicación Personal 10-3-15)

Al principio Didáctica del Teatro fue un norte de dónde partir para definir este asunto de los objetivos y la pertinencia. No creo que haya marcado absolutamente todo, porque luego tuve otros cursos que me ayudaron a desarrollar esta parte, pero sí fue una noción clara inicial. (Comunicación Personal 16-11-15)

Para que los maestros puedan diseñar los contenidos de proyectos educativos, es necesario conocer opciones metodológicas que permitan estructurarlos. Además, se necesita aprender sobre las interacciones que ocurren en el salón, para así motivar la creatividad, la convivencia, los valores y la adquisición de conocimiento:

Hay que tener por lo menos una noción de qué es lo que vas a hacer en una clase, hacia dónde quieres dirigirla. Esos puntos son muy esenciales, si no los tienes claros, es lógico que vas a vacunar a esas personas, en contra de esto que tú haces. Está bien que tengas pasión y que la quieras compartir, pero sí necesitas, por lo menos, saber la forma básica de cómo hacerlo. (Comunicación Personal 7-3-15)

En ese sentido, si una asignatura no brinda lo que se necesita (idealmente) a partir de la reflexión, esto será buscado en algún otro momento y lugar, como los maestros del Colegio de Literatura Dramática y Teatro entrevistados, que hablan sobre cursos de especialización y actualización pedagógica.

En la experiencia personal del autor como alumno, no existe un recuerdo de haber hecho el recorrido curricular que la materia proponía ni tampoco haber leído a los autores de la bibliografía¹⁷; lo que lleva a pensar que, cada docente toma el plan de estudios como punto de partida, pero cada cual traza su propia ruta de enseñanza – aprendizaje. El objetivo por el cual sí transitó, fue el de generar programas de estudio a partir de los conocimientos adquiridos durante los otros seis semestres de la carrera. En el acercamiento propuesto no se consultaba la obra de investigadores o especialistas en teatro y no involucraba la ética del docente ni los afectos del alumno de manera explícita en algún contenido.

Con la revisión presentada, se pudo observar que la docencia aparece en los planes de estudio vigentes, como una de las primeras alternativas laborales de los egresados de las tres escuelas, y que cada una, coloca en diferentes posiciones a sus alumnos por las asignaturas que configuran los contenidos vistos y la manera de abordarlos.

La UNAM es la que tiene la mayor tradición de materias que buscan impactar directamente en los estudios del profesor de teatro; desde el Plan de Estudios de 1967, aparecen estudios relacionados con ello: Didáctica de la Representación Escénica

¹⁷ Para revisar los contenidos completos véase el apartado *Anexo 3*.

(Estilos de actuación) y Teatro Escolar (Práctica pedagógica); y a partir del Plan de 1985, son sustituidas por Didáctica del Teatro I y II. Esto supondría que los egresados cuentan con las habilidades necesarias para enfrentar la docencia.

No obstante, como ya se ha expuesto, las materias destinadas a ello (específicamente Didáctica del Teatro I y II) no determinan el trabajo en el aula. Tal vez una probable discusión sobre el interés de los estudiantes o la pertinencia en la formación, es lo que ha hecho que su obligatoriedad sea intermitente¹⁸; si enseñar teatro se aprende en otros lugares o se cimienta en otros conocimientos, no es indispensable que todos la cursen. Entonces, ¿Cuál es el factor que ha determinado éste cambio? ¿Responde a políticas institucionales, gubernamentales o es simplemente una apreciación de los encargados de las reformas curriculares?

Al respecto, debe decirse que, es imprescindible reflexionar en torno a los saberes que posibilitan la docencia desde la academia, puesto que, ello permitirá que los trayectos formativos resulten pertinentes con la realidad a la que el estudiante se enfrentará en el mercado laboral:

El pensamiento reflexivo supone un estado de duda, en el que se cuestiona la veracidad de un hecho. Este estado es el origen del pensamiento y apunta hacia la búsqueda, a la investigación que permite esclarecer la duda. Todo acto de investigación orienta una operación reflexiva. Por lo tanto, para pensar

¹⁸ En 1989 se estableció el Colegio de Literatura Dramática y Teatro al desligarse del Colegio de Letras Modernas, y en 2008 se instauró un nuevo plan de estudios con duración de ocho semestres. El nuevo plan consta de cinco áreas de conocimiento: Diseño y Producción, Actuación, Dirección, Dramaturgia y Teatrología; con la integración de nueva cuenta de materias optativas, entre ellas, Didáctica del Teatro I y II. Su objetivo es: “formar nuevos creadores escénicos de calidad, [y] ofrecer una educación completa como profesional del teatro.” (Colegio de Literatura Dramática y Teatro, (s.f.). Historia de la licenciatura.) El temario de la materia (para revisar los contenidos completos véase el apartado *Anexo 3*), aunque más relacionado con el ámbito teatral que el del plan anterior, se lee reducido; pero al mismo tiempo incluye aspectos que atañen directamente a aspectos prácticos y no sólo teóricos como el de 1985. La mayor parte de la bibliografía es antigua (años noventa y anterior) y en inglés, lo que podría limitar su real estudio y aprovechamiento, dado que no se lleva ninguna asignatura de estudio de idioma extranjero (aunque es requisito de titulación presentar un examen de comprensión lectora).

reflexivamente debemos estar dispuestos a indagar este estado de duda, que debe apuntar hacia un fin claro y preciso. (González, 2012, p. 81)

En suma, indagar los orígenes de los conocimientos que se poseen, también permite definir y clarificar la postura que se tiene ante la educación teatral, razón por la cual, resulta impostergable la reflexión de los propios maestros sobre cómo se recuperan determinados saberes para aprender a enseñar teatro; ese, es uno de los propósitos de esta investigación.

4 Aprender a enseñar

“Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender [.] Enseñar no existe sin aprender y viceversa.” (Freire, 2006, p. 25)

Para un egresado de una licenciatura en teatro, cualquiera que sea el área terminal elegida, que piensa dedicarse a la docencia o se dedica a ella, puede resultar sorprendente y abrumador a la vez, la profusión de investigaciones realizadas sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje que existen. También, puede parecer inquietante el desconocimiento y la dificultad para encontrar bibliografía especializada y reciente sobre la formación docente en teatro. Se pueden encontrar reflexiones profundas sobre estética y artes visuales, pero sobre artes escénicas no resulta así.

Parece una obviedad, pero en el transcurso de la investigación se encontró que varias de las ideas sobre enseñar y aprender, que conscientemente se aplican y / o intuyen (y que se comparten con compañeros de cohorte generacional), han sido formuladas y estudiadas desde hace décadas. Estas pueden aportar “información acerca de los factores y los procesos que intervienen en el desarrollo del pensamiento humano” (Trozzo, 1998, p. 60); y también, esclarecer las decisiones pedagógicas que se toman en el aula. Por tanto, se estima que, este reconocimiento sorpresivo de ideas establecidas y nociones de pedagogía, es consecuencia de la laguna en su estudio desde la formación en la educación superior, además, de una mínima relación con la pedagogía teatral.

Por ello, se considera importante clarificar los conceptos de aprendizaje y enseñanza, y presentar de manera escueta algunas de las explicaciones que teóricos hacen sobre el tema, en tanto que, permiten situar el fenómeno de la enseñanza teatral y son “referentes históricos fundamentales de muchas de las ideas y de las acciones pedagógicas actualmente en boga en diferentes lugares del planeta” (Narváez, 2006, p. 636).

La propia naturaleza del fenómeno educativo, siempre cambiante y por realizarse, hace necesaria la actitud del perpetuo aprendiz en el profesor. Esto incluye el conocimiento de las ideas de especialistas en educación y la manera en que abordaron un fenómeno que es gradual en cuanto a la información que se adquiere, las inquietudes y los retos que se viven dentro y fuera del aula; y la necesidad (tal vez natural) de desarrollar cada vez mejores estrategias didácticas y relaciones más significativas con los alumnos.

Es importante decir que el aprendizaje no tiene una definición única, pero la mayoría de los teóricos concuerdan en que, sucede cuando una experiencia (o interacción con el entorno) provoca una modificación relativamente permanente en los conocimientos, habilidades o en la conducta de un individuo. El cambio puede ser voluntario o involuntario, útil o inútil, y consciente o inconsciente. Desde la perspectiva de Hardie (2016): aprender es esencialmente “la habilidad para crear conexiones entre ideas y la capacidad de percibir cosas de manera novedosa” (p. 50). Estas conexiones, también implican a las emociones y los afectos, y son los que determinan que sea significativo o no, como se describirá en el apartado del *Saber originado en lo afectivo*.

A su vez, “el aprendizaje, en el mejor de los casos, además de modificar nuestra comprensión de lo que son las cosas, transforma el sentido que éstas tienen para nosotros” (Miras, 2010, p. 309). Si el aprendizaje es placentero, conmueve y tiene sentido, se vuelve permanente, es decir, un aprendizaje que consigue enlazar emociones, raciocinio, toma de decisiones y memoria, logra consolidarse, pudiendo ser recuperado de forma voluntaria y consciente cuando es necesario (Asociación Ciudadan@s por la Educación Pública, 2015). El aprendizaje también es construido socialmente e involucra interrelaciones dinámicas a través de la coparticipación entre individuos.

Los cambios que son efecto del desarrollo connatural del ser humano, no suelen considerarse por sí mismos como aprendizajes, aunque es posible que sucedan momentos que resulten significativos y que se conviertan en aprendizajes al alterar el

comportamiento o los saberes. Por tanto, se puede hablar de un aprendizaje real, cuando el educando aprehende el objeto enseñado y se transforma en sujeto de construcción y reconstrucción del conocimiento.

Por su parte, Coll y Solé (2010) afirman que, a pesar de que las explicaciones del aprendizaje están dominadas por las ideas conductistas de principios de los años sesenta, los planteamientos de corte cognitivo y los planteamientos socioconstructivistas han ido abriéndose camino a partir de la década de los ochenta y en adelante.

El modelo conductista explica el aprendizaje como los cambios en conductas observables en torno a los sucesos externos. Una conducta está rodeada de dos conjuntos de influencias ambientales: aquellas que la preceden (sus antecedentes) y aquellas que la siguen (sus consecuencias). Las consecuencias de una conducta pueden aumentar o disminuir las posibilidades de que esa conducta vuelva a ocurrir.

A su vez, el modelo cognitivista agrega a la postura del aprendizaje social el interés por factores como creencias, autopercepciones y expectativas, al centrarse en los cambios que ocurren en los conocimientos. Estos son una actividad mental interna, como el pensamiento, el recuerdo, y la resolución de problemas; y delimitan lo que se nota, asimila, recuerda y olvida.

El modelo constructivista considera que la cultura media y modula los procesos de aprendizaje y enseñanza, y enfatiza el papel activo del aprendiz en la construcción de la comprensión y sentido de la información: el estudiante *construye* su propio conocimiento. “Mediante las diversas prácticas educativas que los grupos sociales ofrecen a sus nuevos miembros, se facilitan los encuentros indispensables para el desarrollo, los que permitirán la apropiación activa del individuo y su progresiva inserción social” (Coll y Solé, 2010, p. 359).

Según Trozzo (2007), para promover procesos de pensamiento en el estudiante, el profesor de teatro tendría que poseer conocimientos de psicología evolutiva, tipos de pensamiento del sujeto de aprendizaje, características específicas de las fases sucesivas de apropiación de los saberes artísticos, además del conocimiento disciplinar. Igualmente, debería ser capaz de emplear en sí mismo lo que pretende enseñar, y promover la autonomía, la libertad responsable y el respeto por la diversidad.

Como se observó en la revisión de los planes de estudio y con base en la experiencia del autor al igual que en la de sus colegas, es claro que, la formación que se recibe no incluye todos los aspectos que se enuncian en el párrafo anterior (a excepción de la promoción de la autonomía, libertad y respeto que se observan con más detalle en el apartado de *Saber originado en lo ético*). Por ello, la insistencia en enunciar los principios básicos de algunas de las principales posturas del aprendizaje, puesto que permiten distinguir las estructuras cognitivas y los procesos que se involucran en nuestra práctica; además de identificar las posibilidades que tiene su aplicación en la enseñanza del teatro. Posiblemente, no se puedan relacionar de forma inmediata, pero permiten hacer evidente “la innegable influencia de estas teorías en la formación y el quehacer docente; ya sea como ideologías explícitas, o como modelos de acción implícitamente institucionalizados” (Trozzo, 2007, p. 60). A continuación se comentará un poco sobre los trabajos de Piaget, Vygotsky, Dewey y Schön.

Jean Piaget considera que los sujetos generan activamente los procesos de pensamiento y conocimiento y dotan de sentido al mundo a partir de la experiencia directa con las ideas, los objetos y los otros individuos: “El descubrimiento fundamental de Piaget es que los individuos construyen su propia comprensión, por lo que el aprendizaje es un proceso constructivo” (Woolfolk, A., 2010, p. 62). Estos procesos, son influenciados por la *equilibración* (la respuesta natural del organismo a la necesidad de estabilidad), la *maduración* (los patrones de desarrollo secuenciales e innatos que aparecen en todo desarrollo normal) y la *actividad social* (que permite el

aprendizaje mediado por el lenguaje); generando cambios ordenados, graduales y cualitativos en su organización y en su adaptación.

Los cambios se expresan en el desarrollo de nuevos esquemas, la incorporación en esquemas existentes (*asimilación*) y cambios en los esquemas existentes (*acomodación*). Woolfolk (2010) explica que los *esquemas* son sistemas organizados de acciones o pensamientos básicos que nos posibilitan representar mentalmente o “pensar acerca de” los objetos y los acontecimientos de nuestro mundo. Pueden ser pequeños y sencillos, como tomar un lápiz o reconocer una palabra; o grandes y más complejos, como armar un rompecabezas. Conforme aumentan y se organizan los esquemas, la adecuación al entorno es más eficaz y espontánea.¹⁹

Piaget organiza el desarrollo cognoscitivo en cuatro estadios: sensoriomotriz, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales. En el primer estadio, el entorno es reconocido a través de los sentidos y la motricidad, y las actividades se encauzan hacia metas. En el segundo estadio, se manifiestan el pensamiento simbólico y las operaciones lógicas acerca de circunstancias tangibles, y se demuestran la conservación, la reversibilidad, la clasificación y la seriación. En el tercer estadio, se desarrolla el pensamiento lógico circunscrito al ambiente cercano, colocando cosas y sucesos en un orden determinado. En el cuarto estadio, se incluyen el pensamiento simbólico y las ideas abstractas, y se alcanza el raciocinio hipotético y deductivo. Es importante decir que, en cualquier nivel del desarrollo cognoscitivo, los estudiantes son capaces de integrar información en sus propios esquemas a partir de experiencias activas, como el manejo de objetos o ideas.

Otro concepto del planteamiento piagetiano es el de *sistema epistémico*, que consiste en “la coordinación de la historia del aprendizaje de la persona y su estadio de desarrollo cognoscitivo” (Huerta, 1995). Es decir, el sistema epistémico es la síntesis

¹⁹ Piaget es muy cercano a Montessori: ambos contemplan el uso de materiales y actividades multimodales, y la capacidad del alumno para explorar y entender los elementos que son brindados por el maestro. Además Piaget fue director de la Sociedad Suiza Montessori por muchos años.

de la biografía escolar y el nivel de desarrollo de conocimiento del estudiante, que establecen la perspectiva desde la que se enfrenta a cada tarea y en la que se coordinan los mecanismos intelectuales y la representación del mundo. A partir de los propósitos que se persigan y de la estructura de las tareas propuestas por el docente, se puede construir una comprensión de las mismas, lo que se reflejaría en formas de comportamiento específicos conducentes a la creación de nuevo conocimiento.

Cuando se tienen estudiantes cuyo sistema epistémico tiene antecedentes académicos pobres y un estadio de desarrollo cognoscitivo de operaciones²⁰ concretas (un razonamiento lógico basado en objetos o imágenes y sus agrupaciones), el profesor puede recurrir a la ejemplificación de conceptos y procedimientos de manera concreta, ilustrando cualquier noción y concepto de modo visual o empírico y llevando el razonamiento del estudiante paso por paso. Mientras que, si el estudiante tiene una capacitación previa avanzada y un sistema epistémico de operaciones formales (un razonamiento hipotético o deductivo basado tanto en objetos concretos como en representaciones simbólicas), el profesor puede pedirle que ejemplifique secciones teóricas complejas, para beneficio propio y de los compañeros menos avanzados. Así se logra que los estudiantes rezagados, progresen en su sistema epistémico, para que comprendan los conceptos y teorías, puesto que, la convivencia con los demás puede estimular, poner a prueba y hasta modificar las habilidades de pensamiento.

Por otra parte, Lev Vigotsky creía que las estructuras y procesos mentales podían rastrearse hasta las interacciones con los otros, “que las herramientas de la cultura, especialmente la herramienta del lenguaje, son factores clave en el desarrollo; y que la zona de desarrollo próximo es el área donde el aprendizaje y el desarrollo son posibles” (Woolfolk, 2010, p. 61).

Los procesos mentales se construyen de manera colaborativa durante las actividades de enseñanza formal, y de interacciones informales que comparten con

²⁰ *Operación* entendida como lo que distingue los niveles preoperatorios de los operatorios y definida como los actos reversibles interiorizados que son coordinados en estructuras totales.

compañeros más experimentados o con guías²¹, al intercambiar e interiorizar ideas, actitudes y valores. La interiorización es una actividad reconstructiva a partir de la realidad externa; es decir, es una operación que inicialmente representa una actividad externa y se reconstruye y comienza a suceder internamente. Es un proceso interpersonal (con los demás), que queda transformado en otro intrapersonal (consigo mismo). Puede clasificarse en varios niveles: evolutiva (desarrollo filogenético o genealogía); histórica (desarrollo histórico-cultural); ontogenética (desarrollo personal del hombre); y microgenética (“desarrollo de una función u operación en situación experimental”²²). En las instituciones educativas, el nivel evolutivo únicamente destaca el hecho de que todo ser humano es parte de la especie humana y cualquier característica individual es secundaria. Los niveles, histórico y ontogenético, están vinculados a la nacionalidad y el nivel de escolaridad de cada estudiante, y el nivel microgenético se refiere al aprendizaje puntual de una función u operación en condiciones educativas accidentales o controladas.

Las herramientas culturales están conformadas por sistemas de señales y símbolos que sustentan el aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo, y que transforman el proceso de pensamiento al habilitarlo y moldearlo. El ejemplo más claro es el lenguaje, que construye la estructura cognitiva que origina a la formación de los conceptos y permite el dominio de la conducta.

La *zona de desarrollo próximo*, es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. El docente es el encargado de promover zonas de construcción a partir de métodos de *andamiaje*, que se pueden dividir en: *punteo* (establecer relaciones entre la experiencia personal del estudiante y el conocimiento); *contextualización* (proporcionar contextos que provean

²¹ Los guías Montessori resultan semejantes a la propuesta del docente que plantea Vigotsky.

²² Para profundizar se puede consultar la obra de José Huerta, *La evaluación del sistema epistémico del estudiante de bachillerato*, citada en las referencias.

de significación al contenido curricular); elaboración de *esquemas* (organizar el conocimiento en estructuras o esquemas); y desarrollo de *metacognición* (hacer consciente al estudiante de la forma en que aprende). La creatividad de los docentes es la que permite la formulación de métodos de andamiaje específicos para cada contexto.

Es a partir de John Dewey que se desarrollaron diversos modelos de aprendizaje experiencial; la mayoría cíclicos y con tres fases fundamentales:

La conceptualización de una experiencia o situación problema; una fase reflexiva, en la que el aprendiz realiza importantes aprendizajes con apoyo en dicha reflexión; y una de prueba, en la que los aprendizajes recién logrados se integran en el marco conceptual del alumno y pueden conducir a nuevos problemas o experiencias, y en este sentido, el proceso ocurre en realidad en espiral, pues al final se arriba a una reconstrucción del conocimiento. (Díaz, 2006, p. 7)

Dewey rechazó las prácticas educativas existentes en el siglo XIX, que repetían y reforzaban información y conductas morales y sociales; y propuso un acercamiento democrático en el que el estudiante construyera de manera activa su conocimiento y el contexto sociocultural que le fuera propio: una mezcla equilibrada de pensamiento y acción. Este enfoque se conoce como “aprender haciendo” o “aprender por la experiencia” y se asienta en la idea de que los alumnos se desarrollarán más y serán mejores ciudadanos, en la medida en que logre que los aprendizajes obtenidos activamente en la escuela, se relacionen más con los aprendizajes adquiridos en la vida diaria.

Ortega (2012) describe que para Dewey, la *experiencia* es “un suceso significativo que deja una huella imborrable y surge en una situación de interacción entre el mundo interior del individuo y las condiciones externas del medio en que se encuentra” (p. 25). Tal suceso ocurre continuamente por el intercambio con el ambiente y las condiciones

de resistencia y conflicto que suceden en él; cuando hay distracción o dispersión entre lo que se ve y lo que se piensa, y lo que se desea y los que se quiere, no sucede una experiencia; al contrario de cuando se desarrolla en todo su curso sin interrupciones.

Una buena parte de los sucesos cotidianos son insignificantes por la distracción o por la poca atención o poca relevancia emocional con que los experimentamos (pensamiento cotidiano irreflexivo). “Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 2007, p. 25). El pensamiento reflexivo supone un estado de duda desde el que se produce una acción de investigación que busca encontrar un elemento que clarifique la interrogante: “la exigencia de solución de un estado de perplejidad es el factor orientador y estabilizador de todo el proceso de reflexión.” (Dewey, 2007, p. 29). En ese sentido, mantener de forma permanente dicho estado, constituye el estímulo de la investigación con rigor, así como “no aceptar ninguna idea ni realizar ninguna afirmación positiva de una creencia hasta que no se hayan encontrado razones que la justifiquen” (Dewey, 2007, p. 31).

Paralelamente, Dewey afirmaba que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia, pero no todas las experiencias resultan verdaderas o igualmente educativas. Según Cadrecha (1990), en la experiencia reflexiva hay:

1. Perplejidad, confusión, duda, por estar inmersos en una situación incompleta e indeterminada.
2. Anticipación por conjetura; una posible interpretación de los elementos y las posibilidades de ciertas consecuencias.
3. Revisión de todos los elementos para definir y aclarar el problema.
4. Hipótesis que incluye todos los hechos para precisar y consiste en un plan de acción.
5. Acción directa para producir el resultado anticipado y comprobar la hipótesis.

En consecuencia, la experiencia reflexiva, y por tanto educativa, permite reconstruir y reorganizar la realidad, al desarrollar la capacidad de dirigir las experiencias subsecuentes. Esta relación del contenido de experiencias significativas previas con las subsecuentes, es definida por Dewey como *principio de continuidad*. El principio de continuidad explicado por Ortega (2012) “promueve la curiosidad y la iniciativa, con la finalidad de crear deseos y propósitos que sean lo suficientemente motivantes para llevar al estudiante a la búsqueda de una nueva experiencia” (p. 213). La continuidad y la interacción en su vínculo mutuo, dan la medida a la significación y valor de una experiencia; y conforme se amplía, se organiza de forma más madura y apta, y se acerca a la pericia del experto.

Aprender por experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante en lo que hacemos y lo que gozamos o sufrimos de las cosas como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es, y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión con las cosas. (Dewey, 1982, p. 165)

En este sentido, el papel del maestro es construir la situación de interacción entre la subjetividad de los participantes y los contenidos, los materiales y las actividades en un contexto espaciotemporal determinado. Díaz (2006) explica que, para Dewey los elementos que estructuran el currículo deben ser actividades propositivas y auténticas organizadas en forma de proyectos, que se relacionen con los intereses y necesidades de desarrollo de los estudiantes, y que puedan ser aplicados en experiencias futuras. Entonces, se puede entender al *proyecto* como una construcción conjunta de conocimiento que busca una solución creativa a una situación relevante mediante una producción concreta, y que parte del principio de que “la vida, con toda la riqueza de sus aspectos de acción, pensamiento y sentimiento, debe ser llevada al seno de las clases, en unas condiciones que permitan al alumno realizar un trabajo personal libremente escogido y libremente ejecutado” (Narváez, 2006, p. 635).

Los proyectos no pueden planearse de manera unidireccional, sino que, requieren de la participación negociada, flexible y diversificada entre el educador y los educandos; igualmente, promueven las interacciones sociales responsables orientadas hacia un bien común, y por tanto, a un ejercicio de democracia. Además, se conectan con varias disciplinas, lo que genera un aprendizaje de contenidos transversal y complejo, como sucede en el mundo real.

La visión deweyniana de la educación es la de una educación en la vida presente y para la vida futura, y ello mediante la actividad y el ejercicio de la libertad, que lleven a establecer en el crecimiento y la maduración del individuo una dialéctica de equilibrio entre la individualización y la socialización, que haga capaz al hombre de situarse en la realidad de su ambiente, de su mundo.
(Cadrecha, 1990, p. 87)

Esto expresa como Dewey fue de los primeros teóricos educativos en considerar a los maestros como teóricos reflexivos capaces de ocupar lugares activos en el desarrollo de la educación. Según Zeichner y Liston (1996) “las actitudes de mente abierta, responsabilidad y honestidad, combinadas con el dominio de las capacidades de investigación como la observación y el análisis, definen para Dewey al maestro reflexivo” (p. 4). La mente abierta lleva en sí un deseo activo de escuchar y atender puntos de vista y alternativas diferentes a las creencias; la responsabilidad implica tener en cuenta las consecuencias de la enseñanza en los alumnos en tres niveles: personales (sobre los autoconceptos), académicas (sobre el desarrollo intelectual), y sociales y políticas (sobre las oportunidades); y la honestidad exige un examen periódico de las propias suposiciones y una evaluación de los resultados de sus acciones, manteniendo la actitud de aprendiz en cualquier situación que se presente. El maestro reflexivo inicia su formación cuando es alumno y se cuestiona sobre su propia educación, y luego la pone en juego y la reelabora cuando se enfrenta a un grupo de estudiantes después de haber recibido una formación especializada para ello (en el mejor de los casos).

Por su lado, Donald Schön retoma el pensamiento de Dewey para “destacar la importancia de la preparación o formación *en y para* la práctica, donde el énfasis se sitúa en “aprender haciendo” [y] la “reflexión sobre la acción” (como se citó en Díaz, 2006, p. 7 - 8). *Aprender haciendo* es una manera disciplinada de introducir al alumno en el planteamiento y conclusión de problemas de producción y actuación, contraria a la transmisión unívoca de saberes o reglas mediante instrucciones; esto sucede a través de un diálogo de acciones y palabras entre el tutor y el practicante, que es determinado por el contexto de los propósitos del segundo por intervenir en una situación real y concreta; y en dependencia de reflexiones en la acción recíprocas. Este proceso busca la confluencia de significados y el incremento de la capacidad de accionar del estudiante de manera competente; es gradual, sucede poco a poco y combina fases de decir y escuchar con demostrar e imitar reflexivamente.

Schön descubrió que los profesores y los estudiantes desarrollaban una reflexión sobre la práctica que tenía que sostener su aprendizaje y, en consecuencia, reforzar su práctica [.] No sólo aplicaban lo que habían oído y aprendido en clases magistrales, libros y demostraciones, sino que cuando ejecutaban una acción que formara parte de su futura profesión [.] también aprendían reflexionando [.] Además, “llevaban con ellos” esa reflexión sobre su acción procedente como un elemento del “saber” o de aprendizaje al entrar en acción en la siguiente ocasión. Así, aportan a la próxima acción todos los conocimientos y prácticas adquiridos previamente y pueden reflexionar en la acción a medida que la desarrolla, sobre todo si surge una nueva circunstancia”. (Brockbank y McGill, 2002, p. 88)

Al respecto, Díaz (2006) define esta reflexión como “un proceso de encuadre, exploración y estructuración de problemas dentro de un contexto profesional determinado” (p. 10). A su vez, según Schön, la reflexión puede suceder en dos marcos temporales diferentes: antes y después de la acción, y durante / en la acción. La *reflexión sobre la acción* puede hacerse antes de que el acontecimiento haya sucedido o después de que ha sucedido; y se corresponde con la planeación y a la

evaluación. La *reflexión en la acción* es la reorganización de lo que se está haciendo mientras se está haciendo, y da lugar a la experimentación *in situ*; y se corresponde a la resolución de problemas en los momentos en que surgen. El *conocimiento en la acción* es espontáneo la mayor parte de las veces, simplemente se hace y contiene un factor sorpresa; muchas veces no se puede explicar, pero al hacerlo consciente, se puede observar, investigar, criticar y mejorar.

La contribución de Schön es significativa “al insistir que conocer y el conocimiento se construyen dentro y fuera de la práctica, no derivándose sólo del saber proposicional o técnico que se encierra en la página o en la sala de conferencias.” (Brockbank y McGill, 2002, p. 91). Al tiempo que los docentes reflexionan en y sobre la acción y aprenden de la práctica, pasan por las etapas de apreciación, acción y reapreciación:

Los profesionales interpretan y enmarcan (aprecian) sus experiencias a través de los diferentes conjuntos de valores, conocimientos, teorías y prácticas que ya han adquirido. Schön llama a estos conjuntos los sistemas apreciativos. Más adelante, durante y / o después de sus acciones, reinterpretan y redefinen la situación con base en su experiencia al tratar de cambiarla. Cuando los maestros entran al proceso de redefinición, ven sus experiencias desde una nueva perspectiva. (Zeichner y Liston, 1996, p. 9)

Gracias a la perspectiva que brinda el diálogo entablado en las entrevistas realizadas, se pudo apreciar y reinterpretar la práctica docente que se ha realizado hasta el momento; y en un futuro no lejano, podrá ser redefinida con mayores y mejores elementos.

Por otra parte, la enseñanza es definida por Good y Brophy (1996) como la suma sintética del contenido del currículum, los procesos pedagógicos y la conducción de las actividades en el aula, e incluye la combinación armónica de varios tipos de conocimientos y habilidades. Tal síntesis “no se da en un vacío social, sino en un contexto abigarrado de referencias y demandas heterogéneas” (Mercado, 1991, p. 69),

que median las propuestas de actividades y las acciones de los alumnos. Es decir, los alumnos poseen de facto, conocimientos y habilidades y el profesor se enfrenta con ellos y concilia en cada momento. Esta definición subsume el hecho de que la enseñanza es el control de la ocurrencia del aprendizaje.

Según Maurice Tardif (2004) en estos procedimientos se origina un programa de acciones ejercidas recíprocamente con el fin de obtener objetivos educativos específicos, relacionados a la socialización. Menciona que para enseñar el profesor debería:

1. Tener la capacidad de asimilar la tradición pedagógica manifestada a través de hábitos, rutinas y trucos del oficio;
2. Poseer una competencia cultural procedente de la cultura común y de los saberes cotidianos que comparte con sus alumnos;
3. Argumentar y defender sus puntos de vista;
4. Expresarse con autenticidad ante sus alumnos;
5. Dirigir el aula de forma estratégica conservando siempre la posibilidad de negociar su papel, para alcanzar los objetivos del aprendizaje; e
6. Identificar comportamientos y modificarlos hasta cierto punto. (p. 130)

Es de esta manera que, idealmente sucederá una comunicación y construcción nueva y libre, puesto que “enseñar no es *transferir* conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 2006, p. 24). Enseñar también es una relación entre personas, dado que, “su objeto esencial es un conjunto de sujetos de los que se persigue su desarrollo; su herramienta principal es una relación humana de ayuda y de reflexión” (Laferriere, 1997, p. 39). Tiene que ver con conectarse con el otro, con su subjetividad y con el esfuerzo permanente de entenderla, cuidarla y potenciarla: “todo proceso de enseñanza y formación requiere de actividades de transmisión junto con otras de apropiación, significación, elaboración personal e idiosincrásica que despliega la actividad cognitiva y experiencial de cada individuo” (Alliaud y Vezub, 2014, p. 128).

La participación del que enseña, repercute en la distribución, relación y organización de esas actividades en esquemas cognitivos para los aprendizajes futuros, puesto que, el orden y la jerarquización de los contenidos representan un recorte de la realidad. El orden que elige el profesor para presentar la información obedece a su veteranía, sus conocimientos y creencias, el compromiso con su quehacer, su imagen de los alumnos y los alumnos mismos. El modo en el que lo hace, enseña a su vez formas de hacer, porque los modelos vivos se interiorizan de manera más fácil e inmediata que los discursos: “no existe una manera objetiva o general de enseñar; todo educador traspone a su práctica lo que él es como persona” (Tardif, 2004, p. 106).

Las certezas, representaciones y creencias de lo que es ser profesor y alumno, se adquieren desde el inicio de la historia escolar: “enseñar supone aprender a enseñar, o sea, aprender a dominar los saberes necesarios para la realización del trabajo docente. Incluso antes de comenzar oficialmente a enseñar, los docentes ya saben, de muchas maneras, qué es la enseñanza” (Tardif, 2004, p. 16). Por tal razón, se interioriza una parte del aprendizaje para ser profesor a lo largo de las miles de horas de experiencia como alumnos, y tal contenido, se mantiene casi constante a través del tiempo y no es transformado totalmente por la formación docente universitaria, sino hasta la propia práctica docente:

Es en el trabajo diario del aula y en la reflexividad que éste impone donde los maestros se apropian de los saberes que necesitan para la enseñanza [,] provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales. En ese sentido, los saberes docentes son pluriculturales, históricos y socialmente construidos. (Mercado, 2002, p. 35- 36)

Asimismo, Tardif (2004) plantea que es un proceso que se sigue construyendo durante el recorrido profesional, pues se aprende paulatinamente a conocer a fondo el ambiente de trabajo, al tiempo que se introduce en él y se interioriza; dialogando con

las construcciones propias, las experiencias recientes y antiguas, y los intereses, propósitos y necesidades en el aula.

Como afirman Jarauta y Medina (2012) lo que caracteriza al conocimiento profesional para la enseñanza, es que es situado y contextualizado (se crea y transforma en un contexto social, cultural e institucional determinado), dinámico (se transforma mediante la experiencia), complejo (al ser personal, mutable y variable), y práctico (tácito y construido en el aula). Por su parte, Freire (2006) estima que “cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar – aprender, participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética” (p. 26).

La experiencia laboral se convierte en un espacio en el que el docente “aplica saberes, *siendo ella misma saber del trabajo sobre los saberes*, en suma: *reflexividad*, recuperación, reproducción, reiteración de lo que se sabe en lo que se sabe hacer, a fin de producir su propia práctica profesional” (Tardif, 2004, p. 17). La reflexividad en la práctica, según Avalos (2011), supone un entrenamiento de constante ruptura y deconstrucción, que hace posible un pensamiento articulado y multidimensional de los procesos del aula y la escuela. Además, constituye un espacio de formación en donde es posible generar conocimiento relevante para el campo de las ciencias de la educación. “El profesor reflexivo es al mismo tiempo un investigador. Integra su reflexión y su práctica; explicita la teoría de su práctica, y articula su práctica sobre el pensamiento que la fundamenta” (Laferriere, 1997, p. 38 - 39)

Es gracias a la reflexión a partir de la experiencia y de conocimientos institucionalizados, que se posibilita la construcción de saberes, “lo que convierte a la docencia reflexiva en un espacio de formación donde, por un lado, se borra la frontera entre la teoría y la práctica, pero donde también es posible generar conocimiento relevante” (Avalos, 2011, p. 9 - 10).

El saber docente está constituido por una combinación relativamente razonable de saberes que proceden de la formación inicial, profesional y continua; el currículo y la socialización escolar; y el conocimiento disciplinar. Alliaud y Vezub (2014) señalan que la formación académica tradicionalmente ha buscado reglamentar un saber de “oficio” que es difícil de generalizar, porque al hacerlo se suprimen las particularidades que están en juego en todo proceso de enseñanza. Es hasta hace unas cuantas décadas, que se incorpora el saber producido históricamente en el quehacer cotidiano, por la gran potencialidad que posee de responder a múltiples situaciones prácticas. Mercado (2011) afirma que “es durante los procesos espacial y temporalmente contextualizados que acontece la apropiación de los saberes; lo cual implica una relación activa con ellos en dónde se reproducen, se rechazan, se reformulan y se generan otros” (p. 69 - 70).

Cabe destacar que, los maestros construyen su actividad profesional en distintas formas de saberes: “el saber curricular proveniente de los programas y los manuales escolares; el saber disciplinario que constituye el contenido de las materias enseñadas en la escuela [; y] el saber experiencial procedente de la práctica de la profesión” (Tardif, 2004, p. 219). El saber curricular representa la propuesta de la academia y consiste en reflexiones, doctrinas o concepciones que norman, representan y orientan la práctica docente. El saber disciplinario representa los contenidos que caracterizan a cada asignatura, y se corresponde con los campos del conocimiento de los que dispone la sociedad, y que tradicionalmente se definen, conservan y enseñan en las facultades universitarias. Y el saber experiencial representa las apropiaciones personales, y consiste en hábitos y habilidades que se incorporan a la experiencia individual a partir de la historia escolar y las preconcepciones heredadas.

Pero el profesor también necesita de otros saberes “contextuales, proposicionales y prácticos, y de la habilidad de manipularlos, transformarlos y conectarlos para dar una respuesta adecuada a cada situación de aula.” (Jarauta y Medina, 2012, p. 195). Es preciso entonces, según Alliaud y Vezub (2014) no disociar “el saber del hacer, la teoría de la práctica, el pensamiento de la acción. Y para ello tenemos que apelar y convocar muchas y variadas experiencias de enseñanza que nos impliquen, que den

lugar a un nuevo saber” (p.128); y que insten a los docentes a abrirse a lo que pasa en cada momento, a reflexionar y a descubrir, imaginar y crear.

Explorar y socializar las experiencias de la vida docente, es una manera de hacerlo, puesto que, muestra de forma inmediata la manera en que se incorporan los saberes poseídos a la práctica en el aula. Como consecuencia de la revisión y examen de las respuestas de los entrevistados y de la propia experiencia del autor, se distingue que, lo que está en juego al aprender a enseñar teatro es la creación y recreación de saberes, que se refieren a modos de percibir, concebir, accionar y reflexionar que sustentan y posibilitan la práctica docente²³.

A través de un análisis, hubo un acercamiento a la misma conclusión que varios de los teóricos consultados y mencionados en la presente investigación; y a partir de un proceso abductivo²⁴ se identificaron, nombraron y caracterizaron tres tipos de saberes originados durante la formación y fuera de ella: el saber afectivo, el saber ético y el saber pedagógico. Estas nociones son ejemplos de nuevas miradas inspiradas en las miradas de otros; en este caso, de los autores consultados a lo largo de la Maestría en Desarrollo Educativo que dieron sustento al autor de la presente investigación para su posicionamiento, interpretación y creación personal.²⁵

El *saber originado en lo afectivo*, se refiere a la selección que se realiza de lo que emocionalmente ha resultado significativo de los procesos vividos relacionados con la enseñanza y aprendizaje; es decir, de lo que ha ocasionado un impacto sensible en la psique y que permite una posterior evocación y relación con otros acontecimientos. También, al modelamiento que los maestros tienen sobre los alumnos, dado que parte del gusto o disgusto y el tacto pedagógico; y que se hace patente en la imitación,

²³ La delimitación de los contenidos posibilitaría una o varias investigaciones más, y no es el foco de la presente.

²⁴ Islas (2012), retomando a Pierce, explica la abducción como una inferencia (producción de un nuevo conocimiento a partir de verdades conocidas previamente) que “sintetiza la multiplicidad de lo particular en una interpretación global hipotética cuyo componente fundamental es el posicionamiento y la interpretación que el sujeto hace de los hechos hacia lo que es posible pensar sobre ellos” (pp. 77 - 78), y que permite incidir en la realidad pertinentemente.

²⁵ Los nombres se pueden consultar en el apartado de *Referencias*.

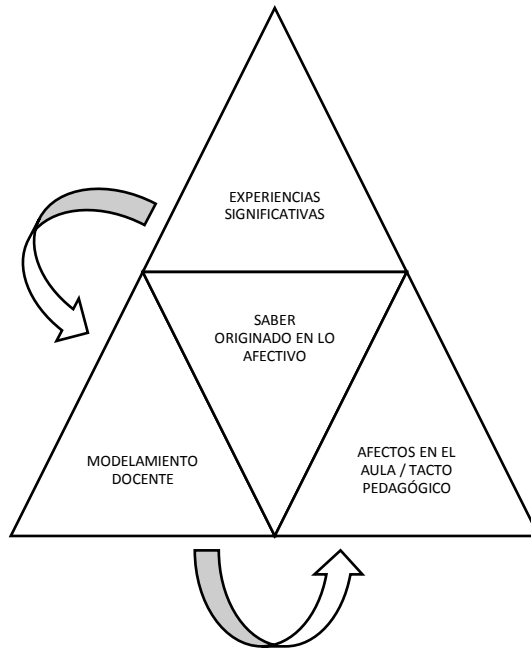
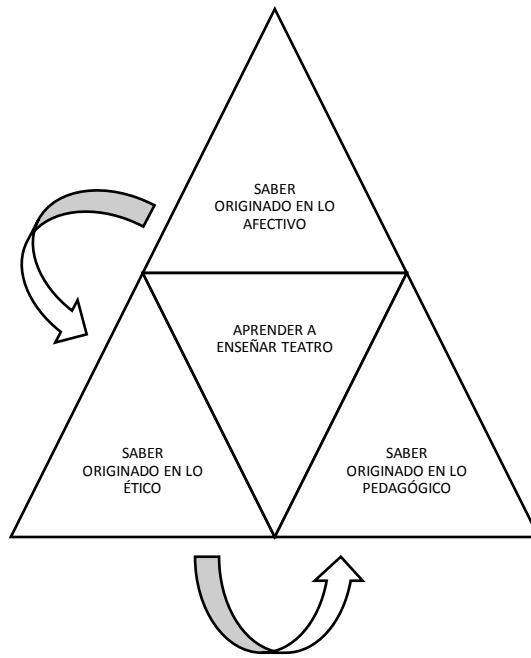
reproducción o adecuación de sus ejercicios, actividades, experiencias, maneras de expresarse y de relacionarse.

El *saber originado en lo ético*, se vincula con la elección de los contenidos que resultan ideológicamente pertinentes y que concuerdan con los propios principios éticos y el papel imaginado y deseado en la sociedad. Además, se relaciona con el posicionamiento del docente frente a los alumnos; y con la práctica reflexiva sobre el quehacer del profesor, pues tiene por resultado la toma de decisiones sobre diversas opciones de actuar y la construcción de sentido de lo que hacemos.

El *saber originado en lo pedagógico*, inicia con las creencias que se tienen sobre la enseñanza y después abarca los contenidos teóricos, las estrategias y las acciones propias que se consideran útiles para fomentar el desarrollo de las capacidades de los alumnos, primero de manera intuitiva y luego de manera experiencial al experimentar, probar y abducir.

En los siguientes esquemas, se intenta plasmar de forma gráfica, la manera en que se estructuran e imaginan los procesos que suceden en la aprehensión de la práctica docente, desde el punto de vista de la presente investigación.

La primera pirámide, muestra los tres saberes mencionados que a juicio personal conforman los saberes necesarios para aprender a enseñar teatro; las siguientes pirámides presentan en el centro el saber y en los extremos lo que lo conforma. Cada flecha representa el proceso de reflexividad que permite el paso entre lo que está por sí mismo (punta de la pirámide), el detonador o punto de inflexión (esquina inferior izquierda) y la parte creativa o consciente de construcción nueva de conocimiento (esquina inferior derecha).



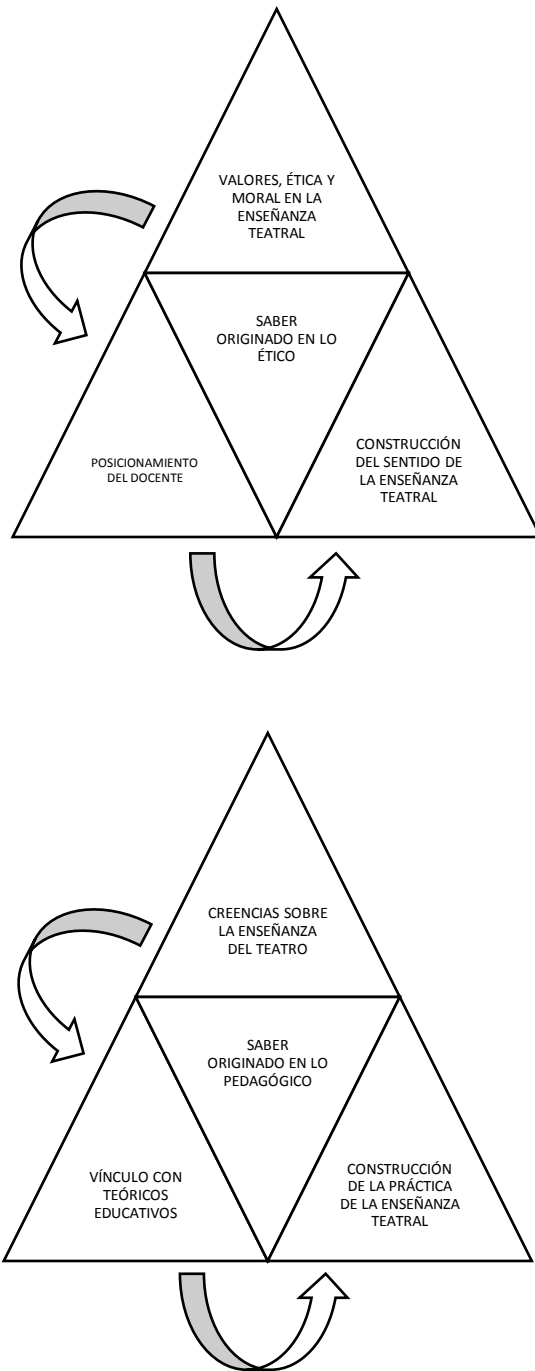


Figura 1. Forma en que suceden los procesos de la práctica docente
 Fuente: elaboración propia

En el siguiente apartado, *Construir saberes para enseñar teatro*, se explicita el contenido de cada triángulo, a partir de la información obtenida de los extractos de las reflexiones de los compañeros entrevistados sobre su historia personal en relación con sus propios procesos de enseñanza – aprendizaje, como alumnos y como profesores; y de un diálogo con autores que consultados (que parecen hablar de lo mismo). Esta aproximación, ofrece una visión actual de la docencia teatral desde la docencia teatral misma.

5 Construir saberes para enseñar teatro

Se utiliza la palabra *Saber* para hacer referencia a una agrupación homogénea de conocimientos amplios, complejos y profundos que se alcanzan por medio de la experiencia. Se llegó a ella buscando una idea que pudiera contestar la pregunta central de la investigación, *¿cómo se aprende a enseñar teatro?*, integrando varios aspectos de lo que se consideraba un mismo conjunto. Esta noción “engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los docentes” (Tardif, 2004, p. 46). Es un constructo social que se produce por las motivaciones, racionalizaciones y decisiones que constituyen el principio de los juicios y opiniones.

Los saberes se usan dependiendo de diversas formas de inferencia y argumentación (como la inducción, deducción y abducción) y manifiestan la maleabilidad de la tarea educativa frente a sucesos que por su naturaleza son complejos, como los afectos, las normas y los objetivos. El término de *dimensión* también fue pensado como una opción, pero la cercanía del saber con los términos de enseñanza y aprendizaje hizo optar por éste vocablo. Además, incluye no sólo los aprendizajes escolares formalizados en el currículum, sino lo aprendido en la experiencia de vida y profesional, que suele quedar implícito, pero marca las actuaciones de los docentes.

Al ser multiasociativos, simultáneos e interrelacionados, su división puede resultar artificial; pero observarlos por separado posibilita su comprensión de manera más clara y directa. Describo en las siguientes páginas en qué consiste cada uno.

5.1 Saber originado en lo afectivo

La disposición del maestro para conocer a sus alumnos como individuos debe estar impregnada de sensibilidad y de discernimiento, con el fin de evitar las generalizaciones excesivas y de sofocar la percepción que tiene de los individuos en un agregado indiferenciado y poco fértil para la adaptación de sus acciones [.]

Esa sensibilidad exige al profesor un interés continuo y a larguísimo plazo, así como la disposición a estar revisando constantemente el repertorio de saberes adquiridos por medio de la experiencia. (Tardif, 2004, p. 197)

El saber originado en lo afectivo, es aquel que permite reconocer, distinguir, valorar y nombrar las emociones²⁶ propias y las de los otros; ayuda a discernir el significado que tienen las experiencias vividas como estudiante que conllevaron a elegir el teatro como disciplina y que orientaron la formación inicial; hace consciente a los docentes de las decisiones que se han tomado a partir de recuperar las maneras de ser y hacer de los maestros con los que se ha vivido el proceso de aprendizaje; y finalmente brinda la posibilidad de tomar decisiones que orientan el proceso de enseñanza–aprendizaje hacia una sensación de bienestar, disfrute o gozo.

El acto educativo implica un gran compromiso y responsabilidad, dado que además de incorporar numerosos factores, involucra los afectos. Lleva en sí un componente emocional que se vive y existe en relación con el otro, donde tiene su pertinencia y trascendencia. Litwin (2013) explica que en el acto de aprender se necesita de la tranquilidad o seguridad de que no se ponen en juego en cada respuesta, actividad o pregunta la capacidad, la inteligencia o todos los esfuerzos desempeñados. Es decir, es necesario un reconocimiento a los afectos para que el proceso de enseñanza aprendizaje pueda suceder. Cuando un alumno se siente amado buscará (idealmente) repetir y provocar esa sensación de bienestar, cuando se encuentre en una situación similar como docente. Por ello, (Freire, 1994) insiste en que la docencia demanda:

Un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ello implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía

²⁶ La emoción definida por Canda (2009), es un estado afectivo asociado a cambios orgánicos súbitos producto de una reacción subjetiva a las condiciones presentes interna o externamente, y que tiene una función de adaptación. Dicho de otra manera, es la reacción repentina de la conciencia a estímulos recibidos por los órganos sensoriales y / o por la mente, que repercute en el físico y en la psique misma. Franco, Vázquez y Chavolla (2007) definen la emoción como la acumulación del conocimiento vivenciado por el sujeto de manera corporal y significativa que resulta de sus relaciones socioculturales e históricas.

de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada, de amar. (p. 8)

Soledad Ruiz y Rodolfo Valencia²⁷ decían que en la cotidianidad había que hablar con claridad, respirar con suficiencia, y conectar conscientemente con los estímulos sensoriales y sus efectos en el ser y en sus relaciones. De lo contrario, resultaría casi imposible hacerlo durante el acontecimiento teatral, y por tanto, las interpretaciones actorales no serían ricas, tridimensionales y complejas como la vida misma. Se puede decir que lo que intentaron transmitir Ruiz y Valencia, en sus clases de dirección y actuación respectivamente, se puede equiparar con la docencia: si históricamente se ha dicho que sentir y expresar emociones en el momento en que se viven es incorrecto; difícilmente se podrán manifestar en el salón de clases cuando sea pertinente hacerlo, y en consecuencia, el estudiante tampoco aprenderá a hacerlo. Para Tardif (2004), “una parte importante del trabajo docente es de carácter afectivo. Se basa en emociones, en afectos, no sólo en la capacidad de pensar de los alumnos, sino también de percibir y sentir sus emociones, sus temores, sus propios bloqueos afectivos” (p. 96). Esto implica que el docente y los alumnos se permitan experimentar su afectividad de manera responsable, cuidadosa y libre; contrario a la idea de que debe ser limitada o restringida a lo socialmente aceptado o correcto.

La práctica docente que el autor de la presente investigación realiza, desde su inicio, se ha cimentado en la convicción de que el contacto humano que se establece en la experiencia artística puede cambiar la manera de percibir y vivir en el mundo. Identificar qué emociones provocan sus acciones, es la base que determina las decisiones que toma en este proceso. En cierta ocasión le preguntaron: ¿Qué es para ti enseñar? Para el autor enseñar, como primera respuesta, es compartir lo que se sabe y lo que se es. Esto se relaciona con la idea personal de que el teatro es un acto de amor, pues se regala a los otros quién se es, tal cual se es en un momento determinado y compartido. Como afirma una colega:

²⁷ Soledad Ruiz y Rodolfo Valencia, creadores escénicos, pedagogos e investigadores teatrales mexicanos del siglo XX.

No hay que tener miedo de compartir... la enseñanza aprendizaje es eso: compartir. Pero no nada más lo que yo quiera, hay que ser generosos. Con la generosidad que tú des, es la generosidad que vas a recibir. (Comunicación Personal 18-11-15)

En estos momentos, al autor le resulta difícil entender la enseñanza si no se identifica, cultiva y desarrolla el saber afectivo en sí mismo y en relación con los demás: un deseo de que la otra persona crezca y desarrolle sus potencialidades, de confiar en sus capacidades y del potencial de que mejore eso que se comparte; respetando y reconociendo emociones y sentires de los alumnos y del docente mismo. Como afirma Abramowski (2014), el maestro cumple roles múltiples: debe estar comprometido, contener, escuchar, tolerar y respetar a los alumnos.

Es aquí donde se encuentra uno de los vínculos de los saberes que se proponen y la especificidad de lo que se asume y se entiende como teatral: docencia y teatro requieren de una actitud de entrega y cuidado por uno mismo y por el otro.

5.1.1 Experiencias significativas

Si recordamos nuestros contactos con maestros que hayan dejado una indeleble huella intelectual en nosotros, nos encontraremos con que, a pesar de haber violado muchas reglas de la pedagogía en su enseñanza, fueron personas capaces de mantener la continuidad del pensamiento y el esfuerzo aun cuando admitieran lo que parecían ser distracciones o incursiones en terrenos marginales; que fueron personas que introdujeron la novedad y la variedad para mantener alerta y tensa la atención, pero que también utilizaron estos factores para contribuir a la edificación del problema principal y al enriquecimiento del tema principal. (Dewey, 2007, p. 61-62)

La distinción de esta categoría surgió del cuestionamiento sobre el impacto o huella de las experiencias ocurridas fuera de la educación formal en el desempeño del

docente en formación, y luego, de las que surgieron a la par de la propia práctica (aunque este tipo de experiencias pueden surgir en cualquier ámbito de la vida). Como se apunta en la mención de las ideas de Dewey del apartado anterior, una experiencia se vuelve significativa cuando presenta continuidad e interacción con una antecedente y otra subsecuente a partir de un proceso reflexivo. Se estima que el aspecto emocional es el que define o establece el vínculo entre ellas; es decir, que la manera en que se recuerda la sensación que hubo cuando se experimentaba la vivencia, determina su posible evocación y posterior integración a la práctica docente.

Se puede ver que las experiencias significativas tienen tal intensidad que incluso pueden determinar la elección de los contenidos de la asignatura, la interpretación del conjunto de ideas que se tienen sobre la educación, y la aprehensión de las necesidades de los alumnos. Las siguientes citas reflejan momentos que definieron la decisión de estudiar de teatro de uno de los colegas entrevistados:

Estaba en la secundaria cuando iba a mi primer acercamiento al Teatro. Teatro musical además... el que nos llevó a eso fue mi profesor de español. No era la gran cosa realmente, pero yo dije: "Yo quiero formar parte de eso, me gusta. (Comunicación Personal 10-3-15)

Se puede inferir que, a partir de una experiencia de gusto o placer, se inicia el interés por la disciplina. Luego continúa:

El profe hacía cada fin de año eventos enormes en el Teatro Ferrocarrilero donde participábamos todos: los bailes, los vestuarios, las luces; toda esta parafernalia teatral maravillosa una vez cada año. Entonces yo estuve en tres ¿no? Y para mí eran los tres días más felices de mi vida. Cuando llego a la prepa hay taller de Teatro, y entonces ¿qué hago? Me meto. En la trayectoria de la preparatoria si no estaba en clases estaba en el Taller. Allí me divertía y era muy feliz. (Comunicación Personal 10-3-15)

En el taller de teatro durante sus estudios de educación media encuentra un estado de felicidad y plenitud que la hacen querer repetir la experiencia (semejante al principio de continuidad de Dewey) y comprometerse con esa actividad. Concluye:

A veces hacíamos un montaje, por ejemplo de pastorela, y durante tres días hacíamos la misma función, y durante esos tres días las mismas personas, que eran las mismas de la preparatoria, nos iban a ver. Teníamos llenos totales, y de pronto en el baño, en la café, nos interceptaban: "Es que ustedes salieron, qué emoción, quedó bien bonito"; o sea, de pronto empezábamos a vivir esa parte de que nos conocían por treparte ahí al escenario, y sabíamos que no cualquiera podía hacer eso; o sea, no cualquiera tenía el valor de hacer eso.

(Comunicación Personal 10-3-15)

En este último fragmento se suma a la experiencia gratificante, la sensación de pertenencia, de reconocimiento y de valor al trabajo realizado por parte de sus pares que potencia aún más la percepción satisfactoria. En el recorrido que tienen las dos mujeres entrevistadas hay un contacto con el teatro a partir del llamado *teatro comercial* que resulta ser una experiencia significativa en la secundaria. Recuerda una de ellas:

Tuve un novio que me llevaba al teatro. Veíamos musicales y me acuerdo de haber visto *Fama*. Y que *Fama* me gustó... me hizo vibrar todo el cuerpo, todo.

(Comunicación Personal 16-11-15)

Luego el involucramiento sucedió también en la educación media, a partir de la búsqueda de continuar con esas sensaciones placenteras:

En la secundaria escribí una obra y la mont e con mis compañeros: fue tan, tan, tan divertido, excitante y divertido montar esa estupidez; llegamos al punto de lo hilarante. Me acuerdo mucho de la experiencia del equipo que éramos a partir de

un guion muy básico intentando hacerla viva, que funcionara, y fue muy divertido. (Comunicación Personal 6-11-15)

Una de ellas recuerda una experiencia vivida durante la formación que involucraba un gusto previamente adquirido (el autor de la obra); la práctica de los conocimientos aprendidos en la asignatura de Actuación, y el reconocimiento del público:

“Así que pasen cinco años” con Mario Balandra. ¡Uy, estuvimos dos temporadas! en la primavera y el verano. Esa experiencia me gustó mucho porque fue un ejercicio de presentar algo muy constante. Yo tenía un micro papel; sin embargo era como un cuadro, como aventar a los personajes a una pared y tenerlos latentes; entonces el ejercicio era estar todo el tiempo ahí. Es una obra que amo con locura; es uno de mis escritores preferidos. Sí, fue una experiencia súper padre; además de que teníamos llenos, la gente decía un montón de cosas. (Comunicación Personal 16-11-15)

Uno de los compañeros menciona talleres de teatro que le resultaron valiosos en tres momentos de su formación: la secundaria, su primera licenciatura y las primeras clases que impartió cuando aún estaba cursando la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro. Sobre el primero narra:

En la secundaria entré a un taller de teatro del Seguro Social que era algo muy ingenuo, pero yo lo disfruté muchísimo. En ese momento para mí era muy serio; trabajábamos con el maestro típicas improvisaciones a partir del sociodrama y una que otra vez del psicodrama; yo no sabía de esas palabras en aquel momento, ya después cuando estudié teatro me di cuenta qué era lo que hacíamos. Puedo decir que fue mi primera experiencia teatral. (Comunicación Personal 12-3-15)

Aunado a la seriedad y el compromiso con el que asumieron las clases, existió un gran disfrute. Durante los estudios de su primera licenciatura, entra al grupo de

principiantes de teatro; y por los conocimientos que tenía del taller previo, es invitado por la maestra a participar con los alumnos adelantados, lo cual le dio mayores aprendizajes y una sensación de realización.

Al siguiente semestre me invita al grupo de avanzados y en ese momento yo me sentía súper realizado. Pude aprender mucho de mis compañeros más avanzados que ya tenían herramientas de trabajo mucho más elaboradas.
(Comunicación Personal 12-3-15)

Luego describe cómo una primera experiencia desagradable siendo maestro también resultó formativa, a partir de un ser un ejemplo de lo que no quería repetir o imitar:

En el último año comencé a enseñar teatro en una secundaria particular, y el ochenta por ciento de mi experiencia fue pésima; la padecí como no tienes idea. En ese momento salí huyendo: lloraba, gritaba, me dolía la cabeza, pero ahora en retrospectiva, creo que fue una experiencia que me ayudó; porque sin ella no hubiera modificado mi práctica educativa. (Comunicación Personal 12-3-15)

Las sensaciones de incomodidad y sufrimiento emocional surgidas durante ese ejercicio docente, que repercutían en su estado físico, fueron los detonadores de la búsqueda de una práctica educativa diferente, lejana al sufrimiento y cercana a la sensación de bienestar.

Menciona (Van Manen, 1998) que “los profesores novatos deben pasar un tiempo descubriendo quiénes son, cuál es su deber, qué hábitos pueden adquirir” (p. 132). El siguiente testimonio coincide con una de las primeras prácticas docentes que también resultó complicada y a la vez fue formativa:

Di unas clases de teatro en una academia en una zona media pudiente de Atizapán; y tras esta experiencia dije “puedo enseñar”: ya había hecho mis pininos. (Comunicación Personal 16-11-15)

En los casos presentados, el descubrimiento inició desde los primeros contactos que los entrevistados tuvieron con el teatro y los estados emocionales que experimentaron durante ellos. “Me gusta”; “eran los tres días más felices de mi vida”; “no cualquiera podía hacer eso”; “fue tan divertido”; “me hizo vibrar todo el cuerpo”; me sentía súper realizado”; dan cuenta de un estado de bienestar que años después se recuerda vívidamente. “Fue un proceso muy feíto”; “Lo padecí como no tienes idea”; “salí huyendo: gritaba, me dolía la cabeza” se relacionan con momentos de malestar físico y emocional que generaron un cambio en la manera de concebir la práctica educativa, puesto que se percibieron y recuerdan como perjudiciales. Los acontecimientos experimentados de forma significativa y placentera que estuvieron relacionados con el teatro, y que fueron percibidos como beneficiosos, fueron definiendo su futura práctica docente y la manera de vivirse como maestros.

5.1.2 Modelamiento docente

El modelamiento docente se puede definir como el aprendizaje que surge de observar a otro, influenciado por las cualidades del desarrollo de quien observa, y la posición, autoridad y efectos de las acciones de quien modela. Woolfolk (2010) plantea que sus características surgen a partir de tres cuestionamientos del que observa: ¿tendré alguna recompensa?, que proviene de las expectativas que se tienen de hacer las conductas observadas; ¿si hago lo mismo recibiré lo que deseo?, que intenta establecer relaciones entre los propios objetivos a alcanzar y la conducta del modelo; y ¿puedo hacerlo?, que se relaciona con la autoeficacia del observador.

Se pueden sintetizar los elementos que conforman el aprendizaje por observación (modelamiento) en atención, retención de información (mental y / o verbalmente), práctica o puesta en acción de esa conducta (que trae por resultado mayor experiencia), y retroalimentación y motivación (a partir de estímulos o incentivos) para mantener o modificar el aprendizaje.

Anzaldúa (2004) postula que “la formación docente se inicia en el momento en que alguien se asume en el rol de profesor y comienza a recuperar aquellos elementos conscientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial” (p.91), y que en el transcurso de la instrucción y de la práctica misma, se aprende a sentir como docente. Como menciona un colega:

Nadie me enseñó directamente a enseñar teatro, sino que en un inicio repetía prácticas educativas, ejercicios, dinámicas, con sentidos internalizados en mí, con significados producidos en mi interacción con aquellas prácticas educativas y artísticas, y que yo repetía y acomodaba de acuerdo a ciertas circunstancias. (Comunicación Personal 18-11-15)

Tal rescate de elementos no consiste únicamente en la imitación o recreación de lo que se observó que hicieron los maestros, sino que hay un intento de resignificar las actitudes, conductas y estrategias que fueron valiosas o importantes para sí mismo, tal como se recuerdan (y no necesariamente como fueron en realidad). Prosigue el entrevistado:

Comencé a reflexionar en torno a ellas cuando me di cuenta que lo que yo había aprendido y la manera en que había aprendido no funcionaba con chavitos de secundaria y niños de primaria y de preescolar; que era necesario poder intervenir esas prácticas educativas. (Comunicación Personal 10-3-15)

Menciona Trozzo (1998) que “cuando damos clase, se evidencian en nuestro hacer los modelamientos internos de quienes han sido nuestros maestros. Es una ardua tarea borrar esas matrices y reemplazarlas por procesos nuevos a partir de nuestra propia investigación” (p. 61). Concluye uno de los entrevistados:

En los talleres universitarios para jóvenes en preparación profesional para alguna disciplina dada no artística, que buscan en el arte herramientas de vida,

mi práctica anterior se acomodaba de manera perfecta; porque yo me podía comunicar con estos estudiantes de manera directa, y las metáforas que empleaba, los sentidos que yo había construido y que tenía muy claro cómo podían servirles a esos futuros profesionistas, funcionaban. Pero no así pasaba ni con adolescentes ni con niños, que no buscan el teatro, que no buscan la danza, que no buscan las artes visuales, sino que tienen la materia de manera obligatoria. (Comunicación Personal 18-11-15)

En el caso del autor de este trabajo, puede identificar momentos de presión a los que ha sometido a sus alumnos (algunas veces con un dejo de autoritarismo, como el tono del maestro Valencia) para llegar a un objetivo que ha considerado importante en la clase, o simplemente para cumplir con lo planeado. También, momentos de seriedad y de poca conexión con sus emociones (de alguna manera similar a las actitudes de los profesores de Expresión Verbal y Actuación). Y a la vez puede reconocer, conforme ha avanzado la práctica docente, la capacidad de soltar y accionar conforme a sus necesidades; una mayor empatía con su afectividad, y el esfuerzo por hacerlos sentir seguros y relajados para experimentar (como los maestros que se mencionaron tenían un “estilo Montessori”: Wagner, Novelo y Montalván).

Esto se asocia directamente con otro aspecto que forma parte del modelamiento docente: la relación que se establece entre maestro y alumno, pues es en ella en la que “tiene lugar una parte de la apropiación de saberes docentes por parte de los maestros.” (Mercado, 2002, p. 91) El vínculo creado no sólo delimita la consecución esperada de la adquisición de los conocimientos, habilidades, etc.; sino que determina la relación del aprendiz con los contenidos: “no es extraño que aprendiéramos con agrado lo que nos enseñó un maestro al que admirábamos, o por el contrario, que aborrecamos los contenidos impartidos por los profesores odiosos” (Anzaldúa, 2004, p.26). Menciona una compañera:

Retomé lo que me parecía agradable de los profesores que me habían marcado: te exigían trabajo y al mismo tiempo eran amables, gentiles, no te hacían sufrir.

Te indicaban qué estaba mal, pero no por eso te apachurraban y te decían que no servías, que te fueras, que buscaras en el CEA o en el CEFAT²⁸.

(Comunicación Personal 10-3-15)

Puede observarse entonces, cómo la sensación de satisfacción y gusto incita el modelamiento de acciones y actitudes; y dependiendo de la disposición del ánimo en la que se base la relación con los futuros profesores, éstos la reproducirán o la evitarán. Habla uno de los compañeros sobre el gusto experimentado con una maestra:

De Muriel Ricard recupero el juego, la relajación que se debe de tener para poder emitir la voz, y que tiene que ver con el gusto por la clase, por las actividades; este nivel de disposición del cuerpo que también me ha servido mucho como docente. (Comunicación Personal 12-3-15)

Si la relación con los futuros profesores se basa en el afecto y el cuidado, la construcción del ser pedagógico será más rica y completa, puesto que “es con amor que las transmisiones ocurren y que los encuentros pedagógicos se consuman” (Abramowski, 2014, p. 167).

El autor recupera, de su propia experiencia, la sensación de pertenencia y pertinencia que sintió con los profesores Wagner, Novelo y Montalván: estar en el lugar indicado con la gente indicada y contar con capacidades que se pueden desarrollar. Lo cual se relaciona con el intento (por lo menos consciente) de no repetir las sensaciones desagradables de las clases de Expresión verbal I y II y de Actuación V y VI.

El vínculo afectivo también depende del ambiente que se genere en el salón de clases. Van Manen (1998), explica que la forma en que los profesores trabajan con la dimensión espaciotemporal del aula, y la relación y el modo en que presentan los contenidos determina un clima propicio para el intercambio. De una de las maestras de dirección, las dos entrevistadas narran:

²⁸ CEA (Centro de Educación Artística) y CEFAT (Centro de Formación de Actores) son las escuelas de actuación de las televisoras mexicanas Televisa y Azteca respectivamente.

Yo recuerdo un ambiente relajado, padre; no tan intenso como por ejemplo la clase de Mario Balandra, la clase de Rodolfo Valencia, que eran como: ¡Ah, no!, cortarte las venas, o quién está más pinche... no sé, con Soledad lo recuerdo como un proceso más feliz, mucho muy feliz. (Comunicación Personal 16-11-15)

Soledad Ruiz decía: “Cuando ustedes llegaron a esta clase y se sentaron así en el piso, y no había bancas, estaban explorando un espacio que no es el espacio normal de una clase: ahí es donde inicia el rompimiento de la cotidianidad. Estás en un espacio que no es el espacio de todos los días: ahí es donde inicia todo, ahí es donde inicia el viaje.” Nosotros somos estos agentes de rompimiento de esta vida cotidiana. (Comunicación Personal 10-3-15)

En su relato, las entrevistadas recuerdan de forma detallada el discurso de la maestra, cómo lo decía y la atmósfera placentera que generaba durante las clases.

En las clases que el autor imparte, procura que la disposición espacial sea inclusiva, ya sea modificando el orden de las bancas e integrándose dentro de ellas o formando un círculo. Intenta trabajar también en el suelo, a veces sin calzado y de preferencia con ropa cómoda. Algunas veces busca que haya la menor intervención de apoyos tecnológicos para hacer una diferencia con la cotidianidad y las otras materias; y otras veces se incluyen los dispositivos que usan en el momento. Y dependiendo del lugar y la actividad, se prefiere que la luz sea natural o que sea cálida y se pueda regular. Afectivamente, procura crear ambientes seguros y propicios para la exploración como los que se han descrito y que le posibilitaron una formación disfrutable.

Van Manen (1998) enuncia que enseñamos maneras de vivir a través de nuestra propia vida y la manera en la que la vivimos. Como ejemplo, una entrevistada comparte:

En el Tec Milenio conocí a una maestra que es una de mis grandes modelos porque es súper coherente, amable, buena vibra, inteligente, si te promete algo te lo cumple; no son palabras en el aire... me encantó. Yo dije: “Un día quiero ser como ella.” (Comunicación Personal 16-11-15)

Es decir, el modo de *ser* de esta profesora también le enseñó modos de *hacer*. En el teatro, el modelamiento involucra de forma muy evidente y directa la manera en que se expresan las ideas y las emociones a través del cuerpo y la voz en el espacio, puesto que son las herramientas con las que cuenta el actor y que ejercita a lo largo de su formación. La mayoría de las veces, los propios docentes lo han ejercitado en su historia profesional y esto tiene por consecuencia que han practicado lo que enseñan y lo pueden incorporar en su forma de enseñar. Algunos ejemplos pueden ser:

- El manejo de las cualidades de la voz para mantener la atención y vincular la emotividad con el discurso;
- La energía empleada en la realización de acciones para dar énfasis a contenidos;
- Los desplazamientos en el espacio, las relaciones visuales y corporales con los demás (mirada, postura, proximidad, contacto) para lograr una comunicación efectiva.

Por consiguiente, el modo de ser profesor de teatro enseña también modos de hacer en el escenario y en el aula. Es decir, brinda recursos y saberes para enfrentarse a grupos.

5.1.3 Afectos en el aula: el tacto pedagógico

Abramowski (2014) explica que los afectos del docente son consecuencia de sentimientos entendibles, pensables y decibles; aprendidos, construidos, y disponibles para ser sentidos y expresados en determinados espacios y tiempos; y por ende,

cambiantes e históricos. En toda su variedad de formas (frialdad, severidad, rigidez, cariño, o ternura) no son universales, perennes, fijos, ni puros. Por sí mismos, no son algo bueno o malo, ni saludables o enfermizos: es sólo en la relación con el otro que adquieren pertinencia y trascendencia. Dice un compañero:

El maestro debe de tener una sabiduría emocional, un control de su mundo afectivo... esto ni implica quedarse callado, ni dejar que las cosas sucedan por sí solas; sino que también el maestro cuando está enojado, tiene que saber expresar su enojo de una manera creativa, de una manera que el alumno sepa que ha tocado un límite por ejemplo. Pero tampoco debe de ser un enojo que ofenda al alumno, que lo transgreda, sino un enojo expresado de manera artística, podríamos decir. (Comunicación Personal 18-11-15)

El asunto es que muchas veces no se cuenta con una preparación intelectual y emocional para generar un intercambio propositivo con el alumno y poder construir la legitimidad que le pertenece a cada cual. La provocación de miedo, la dominación y el autoritarismo son formas de actuar que no se cimientan en la confianza; y “las relaciones entre los adultos y la gente joven que no se construyen sobre la confianza han renunciado, al no hacerlo, a su legitimación pedagógica.” (Van Manen, 1998, p. 167). Sobre ello se ahondará un poco más en el apartado del *Posicionamiento del docente*.

Si los estudiantes ven y viven el medio educativo como seguro y estable, aprenderán mejor, se esforzarán y hasta arriesgarán a probar y a experimentar. “La escuela debería incluso ofrecer la suficiente estabilidad como para poder experimentar problemas y resolverlos, y tolerar que se cuestione, se proteste y se disienta” (Van Manen, 1998, p. 72). Como menciona una compañera, gracias al ambiente de seguridad que genera en su aula, el estudiante puede experimentar y probar el error sin temor a consecuencias graves: “Aquí de lo que se trata es de hacer el ridículo. De hecho es el lema de la clase, y entre más ridículo hagas, es mejor. Porque es ridículo consciente” (Comunicación Personal 18-11-15).

El reconocimiento del otro, desempeña un papel trascendental en el proceso de enseñanza aprendizaje porque está íntimamente relacionado con la autoidentidad, que es “el hecho de percatarse de la tensión que existe entre el ser del yo y el proceso de llegar a ser del yo, entre quienes somos y quienes podemos llegar a ser” (Van Manen, 2004, p.46). En coincidencia con ello, un colega afirma:

La persona en el teatro siempre va a ser vulnerable, y no podemos burlarnos del que está frente a nuestra mirada, porque a lo mejor jamás vuelve a pasar, y si jamás vuelve a pasar, estamos perdiendo una oportunidad de ver algo maravilloso. Necesitamos cuidarnos, el teatro requiere este cuidado.
(Comunicación Personal 18-11-15)

Una manera de tener este cuidado es con el tacto. Canda (2009) lo define como una habilidad que permite discernir con precisión lo que es pertinente o necesario hacer o dejar de hacer, decir o no decir, ante una situación. Involucra la receptividad y la sensibilidad a la subjetividad del alumno para preservar su integridad y seguridad, evitando el dolor y la humillación. “El tacto pedagógico sabe cómo discernir y evaluar la singularidad. El tacto pedagógico pretende realzar la diferencia, esa “diferencia” que marca el crecimiento personal y la evolución”²⁹ (Van Manen, 1998, p. 177). Otra colega evoca lo que tiene por lema en su clase:

Éste eres tú, y sobre de esto que eres tú, y que respeto mucho, trabajamos. No tienes que ser mejor que nadie, no estamos en comparación con nadie. Eres tú y esto es con lo que vamos a trabajar. ¿Qué no puedes? ¿Quién lo dice? ¿Esto no lo puedes? Busquemos la manera de que sí, de que puedes, puedes”; ahí es donde se transforma en gozo. (Comunicación Personal 10-3-15)

²⁹ El tacto es una cualidad que se busca ejercitar durante la formación y la práctica cotidiana de las guías Montessori.

Es necesario entonces entender cómo experimenta cada estudiante la ansiedad, las dificultades, el estrés escolar y las emociones cotidianas para crear actividades de aprendizaje que sean efectivas. Mientras que algunas pueden resultar de gran estímulo y desafío para ciertos alumnos, las mismas pueden ser detonadoras de una ansiedad paralizante o incluso de malestar físico. Un compañero reflexiona sobre la responsabilidad de la actitud del maestro en una formación significativa:

Un maestro que no sea capaz de reconocer las emociones, los sentimientos, las pasiones, los problemas, los gozos de sus alumnos; y que además no se deje ver como persona frente a sus alumnos, es un maestro que pocas veces va a lograr experiencias significativas con ellos. Creo que el rol de lo emocional, y más con niños y adolescentes, es primigenio. (Comunicación Personal 18-11-15)

Observar, comprender y respetar al individuo que se tiene enfrente y su momento de vida, permite establecer una relación con tacto que facilita los procesos que suceden en el aula. Y también observar, comprender y respetar los propios procesos y momento de vida permiten una relación genuina con los estudiantes. Comparte una entrevistada el resultado reflexivo de un taller de resolución de conflictos que tomó después de egresada:

Como maestro es bien fácil que explotes, que te enganches, que te enojas, que les grites, que pierdas el control. Y entonces cuando encuentras que no es personal, sino a lo mejor una reacción del momento; que no es que ellos te odien y si no hacen la tarea no es para que tú no duermas; sino que somos personas y que ellos tienen su propia historia y su propia vida... entonces creo que muchas cosas se facilitan. (Comunicación Personal 16-11-15)

El tacto permite un estado de ánimo positivo y creativo que contrarresta la monotonía que pueden generar las rutinas. Como afirma una colega: "Cuando eres feliz, estás feliz, comprometido con tu trabajo, contagias eso. Eso es una cosa natural. Pero si tú vas a regañadientes, tu trabajo no te satisface, estas por dinero nada más, el

niño está por una calificación y ya” (Comunicación Personal 18-11-15). Es importante evidenciar que el gozo es parte de la esencia del teatro (como se puede rastrear desde sus orígenes históricos, rituales y lúdicos) y si no está presente en su aprendizaje, resultará aburrido, difícil e infructuoso; y desconectado con una característica intrínseca de la propia disciplina.

El reconocimiento y estudio sistematizado de la injerencia de la afectividad en los procesos de enseñanza – aprendizaje, ha estado presente desde hace mucho tiempo en los campos de la educación y la pedagogía, pero en el ámbito de lo artístico ha sido minimizado y no pocas veces ignorado. Resulta una paradoja porque los materiales principales con que se trabaja en el arte, y específicamente en el teatro son las emociones y sus resonancias en el cuerpo. Tardif (2004) explica que tales cuestionamientos acerca del modo de enseñar y relacionarse con los otros, las consecuencias de las acciones y los valores en los que se fundamentan, “exigen del docente una gran disponibilidad afectiva y la capacidad de discernir sus reacciones interiores portadoras de certezas sobre los fundamentos de su acción” (p. 198).

A partir de la experiencia del autor y de lo reportado por algunos colegas, se puede inferir que el profesional del teatro cuenta con la reflexividad y el empleo de la emotividad del momento presente para desarrollar el tacto pedagógico. También posee un entrenamiento en establecer relaciones corporales y afectivas con atención, surgidas en momentos y espacios creados para fines específicos. A diferencia de otras disciplinas, la escucha interesada y curiosa, junto con el respeto a la singularidad, puede determinar directamente la consecución de objetivos, como la comunicación, la comprensión de nuevos contenidos y diversos modos de interactuar. Y finalmente, si se entiende el tacto como una habilidad que permite distinguir lo que es pertinente o necesario hacer y decir ante una situación, buscando preservar la integridad y seguridad del otro; se encuentra una semejanza inmediata con los procesos que algunos de los maestros relacionaban con el *ejercicio actoral* o el *actuar*.

5.2 Saber originado en lo ético

El saber originado en lo ético es el que hace conscientes a los docentes de los valores que orientan al ser social en la vida diaria y en el aula; les permiten elegir los contenidos curriculares acordes a su ideología y papel imaginado, deseado y actuado en la sociedad; y les vinculan directamente con la experiencia educativa, al ponderarla como una relación equitativa entre personas.

Tanto Díaz (2016) como Laferrière (1997), afirman que el acto educativo es primordialmente y ante todo una relación humana. En ella, se establece un vínculo de comunicación entre quien propone el suceso o la experiencia, el docente; y quien recibe y responde a la invitación, el alumno. Es en el docente en quien recae un mayor compromiso y responsabilidad, pues él establece las condiciones para que este encuentro suceda de la mejor y más enriquecedora manera para los participantes.

Menciona una colega:

Somos seres humanos que estamos frente a otro grupo de seres humanos en formación y somos sus guías, y les mostramos lo poco o mucho que sabemos. No lo sabemos todo, y tenemos que seguir formándonos, seguir desempeñando el papel de las personas que están aprendiendo; sólo así estaremos conscientes de las dificultades, o de las facilidades, que podemos proporcionar desde el papel de profesor. (Comunicación Personal 10-3-15)

Es decir, el ejercicio de tomar el lugar del estudiante permite una visión inclusiva y equilibrada del fenómeno educativo. El vínculo docente - alumno implica también reflexividad, recuperación y recreación de los saberes que se poseen en beneficio de los participantes; además de habilidades para distinguir y eliminar cualquier discriminación, y poder atender tanto a los que están capacitados como a los que no. Un entrevistado lo postula de la siguiente manera:

La práctica educativa me remite a una praxis, y toda praxis tiene un sentido ético. Es decir: es un conjunto de actividades, que en este caso tienen como

intención atravesar al educando, pero también al maestro en la interacción maestro – alumno, para lograr un aprendizaje, para lograr la construcción de un sentido, de un significado, y que implica también que el alumno y que el maestro reflexionen acerca de sí mismos, de los otros y del medio que los rodea.
(Comunicación Personal 18-11-15)

Asimismo, el aprendizaje y la adquisición de valores del docente de teatro tienen gran trascendencia en su formación inicial y en la práctica cotidiana. Laferrière (1997) señala que es de importancia contar con una manifiesta disposición de apertura, tolerancia y acogida hacia todos los estudiantes, “un profundo respeto de la dignidad humana, una sensibilidad hacia los valores de los grupos con los que trabajan y una conciencia de las consecuencias de su intervención sobre la evolución de las personas y la sociedad” (p. 28). Una colega menciona: “somos personas. Y yo sostengo que lo que hago, si enseño teatro y ojalá lo aprendan, es formar seres humanos”
(Comunicación Personal 16-11-15). La enseñanza del teatro, entendido de esta manera, repercute en la constitución no sólo de intérpretes artísticos, sino de individuos partícipes de la sociedad.

La ética se manifiesta en la apertura hacia el propio discurso, en la elección de los medios empleados para intervenir en la enseñanza y en la equidad de interacción; esta última constituye uno de los principales retos: trabajar con grupos y actuar también sobre los individuos. No es una acción solamente racional, sino que implica un esfuerzo imaginativo y emocional para situarse en el lugar del otro y poder apreciar y entender su punto de vista y motivaciones, más allá de los propios discursos y narrativas, y así poder entablar una relación dialógica. Actuar éticamente significa estar preparado para responder ante cualquier persona, en cualquier momento, por las consecuencias de mis acciones.

Se puede enseñar significativa, dialógica y reverentemente si se está atraído por las actitudes anteriormente mencionadas. Explica una de las entrevistadas la forma en que realiza su propia práctica:

Tomo el teatro, y cosas de él como el trabajo en equipo, la tolerancia, el ritmo, la creación, la creatividad. Sí les enseño cosas básicas como: el actor, el conflicto, las entradas, las salidas, el nudo, el clímax, el drama; pero no los voy a enseñar a actuar, no puedo enseñarlos a actuar por el tiempo; entonces para mí es muy importante que ellos se enganchen en un proyecto creativo en el que trabajen colaborativamente y que den su disposición, creatividad, escucha, tolerancia y penas. (Comunicación Personal 16-11-15)

Aunque “no les enseñe a actuar” por las limitantes del tiempo y las características de su asignatura, genera oportunidades para que desarrollen otros elementos que considera constitutivos del teatro como son la creatividad y el trabajo colaborativo en la ejecución de proyectos; además de aspectos que se relacionan con la puesta en práctica de saberes originados en lo afectivo, como la disposición, la escucha y la tolerancia.

5.2.1 Valores, Ética y Moral en la enseñanza teatral

Los *valores* son los marcos de orientación del sujeto que “se especifican y expresan en *normas éticas o morales*, como criterios o pautas concretas de actuación” (Bolívar, 2005, p. 95-96). Son practicados por un conjunto de individuos que conviven y se interrelacionan en un espacio en común, como puede ser la profesión; y en el caso de esta investigación, la profesión del maestro de teatro, y su actividad en el salón de clases. Así es como los ejerce una de las entrevistadas:

Es como un microcosmos el teatro. Ahí es donde ejercitas los valores. Te ejercitas como el ser humano en que te estás formando: es un ensayo. Para mí, eso es: hacer teatro con esos niños es como el ensayo de los seres humanos que se están formando. Para eso se hace. Porque ¿en qué otro lugar?
(Comunicación Personal 18-11-15)

Su quehacer docente hace posible el aprendizaje para una convivencia cotidiana armónica. Esto es, la enseñanza teatral que realiza, por sí misma educa en valores.

La ética determina los modos de comportamiento que se pueden justificar a partir de patrones o cualidades de generalidad o universalidad. Dicho de otra manera, brinda argumentos para analizar y probar con razones lógicas y convincentes los comportamientos morales. Freire (2006) apunta que no se puede escapar de la responsabilidad ética del comportamiento en el mundo, que aunque es generalmente condicionado por múltiples factores, no está fijamente determinado:

Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres *condicionados* pero no *determinados*. (p. 20)

La ética profesional incluye las metas, valores y hábitos de cada ámbito de actuación particular. Ser profesional en el quehacer docente implica un “compromiso activo con el servicio a la ciudadanía” (Bolívar, 2005, p. 100); tal como lo asume un compañero al hablar de una de sus alumnas y los resultados que observó al finalizar el periodo escolar:

El teatro cumplió en ella su objetivo. Hacer de ella una chica natural, hacer de ella una chica expresiva, hacer de ella una chica que no le tenga miedo a la vida, reflexiva, y hacer de ella una chica que no le tenga miedo a decir lo que piensa. Eso es lo más importante. (Comunicación Personal 12-3-15)

Esto manifiesta que la educación teatral que ejerce tiene por objetivo lograr en sus alumnos naturalidad, expresividad, valentía y reflexividad; y se puede inferir que las dinámicas que realiza buscan la consecución de los mismos. La enseñanza de la ética

aporta herramientas para poseer criterios personales de elección propositiva dentro de la interacción social. Uno de los objetivos de una entrevistada es que sus alumnos:

Logren apreciar la cuestión del hecho teatral, el quehacer escénico, y que en su vida cotidiana sean capaces de formular opiniones bien argumentadas y formuladas acerca de lo que sucede en su contexto, a su alrededor. Que puedan ser ciudadanos activos, no pasivos que se dejen llevar por la opinión colectiva. (Comunicación Personal 18-11-15)

En este caso, provocar una disposición activa del estudiantado, también habla de una característica observable del hecho escénico: la acción. El teatro acontece en un contexto específico al igual que la práctica educativa. No pertenece o no se queda solamente en el plano del raciocinio sino que aterriza en una acción que involucra la participación respetuosa de sujetos. El respeto se origina en el reconocimiento de la pluralidad, porque da preeminencia a los derechos y a los deberes de los individuos y las comunidades. Tal como afirma Bolívar (2005); los valores necesarios para conformar ciudadanía son el respeto y la preocupación por el bienestar de los demás. Un colega reflexiona que en las clases de teatro:

Lo único que podemos hacer es construir espacios de gozo, espacios donde podamos experimentar las emociones de manera responsable, espacios donde podamos probar relaciones humanas. Y generar conciencia individual. Y ojalá que eso, quizá en algún momento dado pueda construir conciencias de grupo. Y que realmente las personas podamos comunicarnos. No intercambiar información, no intercambiar datos, no intercambiar vivencias: comunicarnos, hacer en común. (Comunicación Personal 18-11-15)

En el taller de teatro, aunque resulte ambicioso, es donde se crea en comunidad y donde se ejercitan naturalmente los valores. Como dice una de las compañeras:

En formación cívica y ética se habla de, se aborda el concepto de; pero en la práctica de las artes se ejercitan. Eres generoso, eres respetuoso, tolerante. Ése es el espacio justo, necesario, para que existan buenos seres humanos.
(Comunicación Personal 18-11-15)

De nueva cuenta, la práctica teatral se presenta como generadora de espacios de ejercicio y fortalecimiento de valores. El desarrollar la capacidad de participar en la vida social también es moral. La moral se puede comprender como el conjunto de normas de una sociedad que indican los “valores y deberes que deben guiar las acciones humanas.” (Bolívar, 2005, p. 95)

Cuatro componentes de la conducta moral son descritos por Bolívar (2005): la sensibilidad, el juicio, la motivación y el carácter. La sensibilidad resulta de la capacidad de identificar situaciones como morales, enfocándose en la manera en que las acciones afectan al ser humano y les afectan a los demás; además de ponerse en el lugar del otro y preocuparse por él (más allá de las diferencias interpersonales), considerar opciones y las consecuencias de elegir alguna. Reconocer al otro es “reconocerlo como *sujeto de sentimiento*, esto es, como un ser que siente, que tiene derecho a sentir y a expresarlo, y que debe ser respetado y reconocido a partir de sus sentimientos” (Abramowski, 2014, p. 140). Se relaciona con el concepto de tacto pedagógico anteriormente explicado. Uno de los entrevistados complementa este reconocimiento con el concepto de respeto que aplica en su quehacer:

Respeto a la diversidad de cuerpos, a la diversidad de personas, desde la apariencia física, pesos, complexiones, colores de piel, etnia, raza, formas de hablar, imaginarios integrados, religiones, creencias, ideologías, visiones del mundo al respecto y restringido a ello. (Comunicación Personal 18-11-15)

El juicio implica elegir la acción correcta, a partir del razonamiento, identificar criterios hábiles y planear las decisiones que se van a tomar. “De esta manera, se le

restituye a la persona el derecho de la autodeterminación en cuanto a su vida, su cultura, sus valores y sus sueños.” (Fediuk, 2008, p. 258)

La motivación responde a la pregunta de por qué ser moral, y da preponderancia a la empatía, ayuda y cooperación sobre los intereses personales. Una entrevistada opina que:

Para hacer teatro hay que implicar emociones, experiencias, recuerdos; es un proceso nada sencillo. Es un ejercicio de comunidad. Es una forma de ensayar. Ensayar que te puedes comprometer, que eres capaz, que puedes tolerar, ser respetuoso con otro, que puedes ser creativo, que tu imaginación te lleva a solucionar problemas. (Comunicación Personal 18-11-15)

El carácter tiene que ver con el desarrollo de la constancia y voluntad para persistir en la elección de decisiones asertivas por sobre los condicionamientos personales. Una de las participantes de la investigación lo explica así:

Entonces en este ensayo, en este taller de experimentación, hay que empezar: ahí hay que ser generoso, hay que ser tolerantes, hay que ejercitar el respeto; hay que hacer todo esto para que estas generaciones que se van empiecen a transformar: somos la pauta para que esto suceda. Por eso es que no hay que detenerse, no hay que ver hacia atrás, no hay que ver lo que te detiene. Hay que continuar, perseverar. (Comunicación Personal 18-11-15)

“Que trabajen colaborativamente”; “que puedan ser ciudadanos activos”; “construir espacios donde podamos experimentar emociones de manera responsable y probar relaciones humanas”; “ensayar que te puedes comprometer, que eres capaz, que puedes tolerar, ser respetuoso”; dan cuenta de los principios que guían la actuación de los compañeros en el aula, y reflejan los valores y el compromiso de su praxis como docente teatral: la responsabilidad de educar a alumnos participativos, comprometidos con el bienestar del otro y de su entorno.

El teatro promueve una conciencia social crítica y reflexiva porque permite a los involucrados:

- Expresar, explorar y desarrollar conceptos morales al practicar el respeto y cuidado propio y del otro (responsabilidad social) y el análisis crítico del proceder (cómo afectan mis acciones al otro).
- Tener una visión de cómo serían las vidas si se condujeran de determinadas maneras al llevar la imaginación a la acción.
- Aprender de forma activa, colaborativa y múltiple.
- Practicar la toma de decisiones y de acción.
- Generar, negociar e interpretar la empatía.
- Expresar pensamientos de forma libre y auténtica.
- Repensar el lugar en el mundo.

Esto sucede cuando el profesor ocupa un lugar humilde, flexible, cooperativo y receptivo, desde y a partir del tacto, ejerciendo un rol constructivo y liberador en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

5.2.2 Posicionamiento del docente

Anzaldúa (2004) explica que cuando el maestro enseña, posee una aspiración ambigua sobre el aprendizaje de sus alumnos, ya que desea que adquieran el saber que les da pero no todo a la vez, porque se quedaría sin nada más que enseñarles; y esto haría que perdiera su figura ideal, el ejercicio de poder y el reconocimiento sobre sus aprendices.

Saber y poder se articulan: el saber, al presentarse como un conjunto de significaciones compartidas y sancionadas como “verdaderas”, induce las conductas de los sujetos, a partir de lo que este saber permite ver y enuncia como “verdad”. A su vez, el poder se ejerce haciendo hablar e incitando a ver lo

que se ha sancionado desde el saber, imponiendo esa versión de la realidad. (p. 360-361)

Es decir, el poder se ejerce al imponer una visión única de las cosas y de la realidad, o al cristalizar los puntos de vista, estrategias o maneras de compartir el conocimiento. No es algo que se posee, sino que se ejercita a partir de acciones que inhiben la libertad, como la dominación o manipulación (control), la exclusión (rechazo) y la prohibición (impedimento).

El profesor que trata con ironía al alumno, que lo minimiza, que lo manda “ponerse en su lugar” al más leve indicio de rebeldía legítima, así como el profesor que elude el cumplimiento de su deber de poner límites a la libertad del alumno, que esquiva el deber de enseñar, de estar respetuosamente presente en la experiencia del educando, transgrede los principios fundamentales éticos de nuestra existencia. (Freire, 2006, p. 59)

Una de las entrevistadas afirma que estar conscientes de que enseñar implica un proceso ininterrumpido de aprendizaje permite una relación más amplia con el conocimiento y más empática con el alumno. Una relación no basada en el ejercicio del poder:

¿Por qué insisto en que si eres docente tienes que tener también una formación como alumno? Porque te pones del otro lado. Porque sigues ejercitando estar del lado de ellos. Cuando eres docente gozas de un mínimo de poder. También corrompe [.] Para eso ayuda seguir formándote y ser alumno: para que no pierdas la perspectiva, la vida es un constante aprendizaje. Entonces si tú sientes que ya llegaste a nivel de doctorado y no hay una cosa más que seguir aprendiendo, pues, no, estás mal. Ser alumno te permite eso, te permite discriminar y te mantiene con esta apertura. (Comunicación Personal 18-11-15)

Otra manera de ejercer el poder en el aula es mediante la disciplina, que se puede definir como la medida de nuestro propio sentido del orden. También como “una forma de hablar sobre qué es lo importante para una persona, cómo se orienta ésta y qué postura adopta en la vida.” (Van Manen, 2004, p.57) Si se instituye mediante intimidaciones y no sobre la voluntad de actuar conforme a los intereses y necesidades que motivan a los alumnos, pierde cualquier utilidad y se acerca al sinsentido militar. Uno de los colegas propone parámetros para definir límites en el salón:

Que no ocurran situaciones en donde los alumnos se lastimen, tanto emocional como físicamente; que no ocurran situaciones de ofensa, tanto entre alumnos, como entre alumno – profesor, y profesor – alumno; y que no sucedan situaciones de burla. (Comunicación Personal 18-11-15)

Los límites así formulados, procuran el bienestar de todos los participantes del proceso que acontece en el aula. Si existe el propósito real de encontrarse con el otro para trabajar en un mutuo intercambio de escucha y aportaciones; de compartir para llegar a acuerdos en común a pesar de las diferencias, la disciplina entendida como sometimiento y sus consecuentes confrontaciones no tendrán lugar. Si “resulta de la armonía o del equilibrio entre autoridad y libertad, implica por necesidad el respeto de la una por la otra que se expresa en la asunción que hacen ambas de límites que no pueden ser transgredidos” (Freire, 2006, p. 86). Lo que acontecerá es un acto de comunicación humano y nutritivo para los involucrados, como lo describe un entrevistado:

Comunicar es poder estar con el otro pese al conflicto, con todo y conflicto. Y creo que eso es lo más importante que puede enseñarnos el teatro: no temer a decir no. O decir sí, también; porque a veces no decimos que sí por puro miedo. Y también entre el sí y el no puede haber un montón de posibilidades. Yo creo que eso es lo más importante que puede dejar éticamente a la persona: canales de comunicación, saber manejar el conflicto en la vida. (Comunicación Personal 18-11-15)

Entonces ¿cuál es el posicionamiento o rol³⁰ que el docente toma al seguir principios éticos? En la historia de la educación, el rol del profesor ha sido entendido como el del transmisor unilateral del conocimiento, el impartidor de disciplina y orden y el reproductor de patrones de comportamiento socialmente aceptables. Ha ido de la mano con las reglamentaciones académicas y las exigencias económicas del aparato sociopolítico que lo circunda, respondiendo a necesidades relacionadas con el capital monetario; respondiendo a una especie de “contrato tácito” en el que las posiciones y comportamientos del maestro y alumno son asignadas y asumidas acorde a lo que “debe ser” (Anzaldúa, 2004)

Es sólo a partir del siglo XX que teóricos preocupados y ocupados por una participación del docente más completa, sensible e inteligente; han propuesto un “deber ser” diferente³¹. En las artes, y especialmente en teatro, el contacto con las intersubjetividades ha propiciado que el rol del profesor sea distinto (aunque claro, hay lamentables excepciones). El contacto y el respeto a la unicidad del otro se vuelve un desafío en ámbitos tradicionalistas, pues requiere de cuidado y atención para discernir lo que es apropiado de lo inapropiado; un proceder sutil y afectuoso; confiar en la percepción de lo sucede en el aula, en los propios saberes e intervenir en ellos cuando es necesario; y dejarse tocar y enriquecer por el misterio del otro. Los compañeros entrevistados asumen esta actitud razonable ante sus alumnos y lo exteriorizan en las siguientes frases:

En mi clase creo en la figura del mediador y que somos los que ponen las pistas o los problemas para que ellos se desarrollen. O sea, es como un coordinador, un guía, un mediador, un escucha. (Comunicación Personal 16-11-15)

³⁰ Rol puede ser entendido como la función que desempeña una persona en una situación determinada en la sociedad a la que pertenece. O también se puede describir como la personalidad pública que se asume con objeto de ajustarse a las pautas de convivencia.

³¹ Basta dar una ojeada al apartado de *Aprender a enseñar* de esta misma investigación.

Al principio pensaba que era el maestro que todo lo sabe, el detentor, la figura que absorbe todos los conocimientos y que los reparte, que los transmite al otro. Ahora es una persona que facilita el aprendizaje. (Comunicación Personal 18-11-15)

Mi rol es ése: el de ser guía; yo llevo mi proceso, salgo, exploro, me doy de topes con la pared, y eso me ayuda a comprender a mis alumnos; los voy guiando. Ellos tendrán su propio proceso y hay que tener en consideración que no son profesionales. (Comunicación Personal 18-11-15)

Los tres (y el autor) concuerdan en que la figura del guía³² es la más adecuada para los procesos de enseñanza aprendizaje en el teatro; y está en consonancia con el saber afectivo y el saber ético que se adquiere y pone en práctica antes, durante y después de la formación académica.

El guía ideal que se describe en los testimonios y que se busca llevar al aula en la práctica docente teatral, escucha, propone, orienta y comparte sus saberes con los alumnos y permite que ellos le retroalimenten al respecto; logrando así alcanzar los objetivos que se plantea en cada situación de aprendizaje. Es contrario a la coacción y la subordinación implícita en la llamada educación tradicional (*disciplina* mal entendida); y apunta más a la facultad de llevar a cabo acciones o no hacerlo según la propia voluntad, en consonancia con los demás, que sucede en los modelos educativos de parte del siglo XX y del siglo XXI (*límites y respeto*). A la vez la figura del guía se vincula con el lugar que tiene en la actualidad el director en el teatro: el de co - creador y facilitador de procesos creativos, contrario a la posición de dictador que ocupó por varias centurias en la historia escénica.

³² En la revisión de los teóricos del aparatado de *Aprender a enseñar*, se puede leer como las propuestas constructivistas exponen y defienden que el estudiante es un constructor activo del conocimiento. En el método Montessori, la función del Guía es encausar las energías naturales de los individuos para que edifiquen sus propios conocimientos.

5.2.3 Construcción del sentido de la enseñanza teatral

El aula es el lugar idóneo para resguardar al teatro de la mercantilización y la superficialidad, pues es dónde suceden los intercambios con diferentes formas de ser, actuar y convivir. El estudiante adquiere la capacidad de distinguir la complejidad de lo humano y de expresarse crítica y sensiblemente a la vez; y esto permite que haya la posibilidad de cambios reales y la formación de mejores personas: “En las artes eso es lo que ejercitamos: ese conocimiento de algo más, del ser humano. Ese conocimiento de uno mismo” (Comunicación Personal 18-11-15).

Esta esperanza de que las cosas marchen bien y sean mejores cada vez, implica compromiso y trabajo. No es un arranque emotivo, momentáneo, ni un esfuerzo discursivo. Exige que los docentes tengan perspectivas, objetivos, metas y metodologías claras durante las fases sucesivas que conforman el proceso educativo, y esto sólo se logra a partir de una práctica reflexiva; que no sólo sirve para “tomar conciencia del proceso metacognitivo que se experimenta, sino para orientar la acción futura, es decir por una motivación moral práctica y orientada a las alternativas de actuación. (Domingo y Gómez, 2014, p. 60). La reflexión constituye entonces una acción moral que construye el sentido de la enseñanza teatral:

Abordar las prácticas docentes desde la perspectiva reflexiva es ante todo un ejercicio hermenéutico: el docente, con ayuda de otros (interlocutores reales como los compañeros de trabajo, o interlocutores virtuales, como los autores de investigaciones educativas) intenta descifrar con-textos: los institucionales, los que ofrecen la cultura escolar y los de su propia práctica. En esta perspectiva, también existen condiciones para que pueda darse la reflexión. La práctica reflexiva también supone una práctica política: vivir la democracia. (Avalos, 2011, p. 9)

Los docentes también tendrían que poseer una confianza más profunda y más amplia del alcance de la enseñanza y de la maravilla del aprendizaje: “esperar es creer en las posibilidades. La esperanza fortalece y construye” (Van Manen, 2004, p.87). Y

es lo que puede alimentar la tranquilidad y el respeto a los procesos llenos de posibilidades de los alumnos: “Siembras; no puedo acompañarlos todo el camino, pero es el principio. Eso es muy importante: hay que empezar” (Comunicación Personal 18-11-15), menciona una de las compañeras. Existe una relación entre la actitud alegre que se necesita para la actividad educativa y la esperanza: “La esperanza de que profesor y alumnos podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría” (Freire, 2006, p. 70).

Las siguientes citas resultan inspiradoras y reflejan el compromiso de colegas docentes hacia los alumnos y su formación:

El taller que hago es un espacio de experimentación no escénica: es un taller de experimentación de vida. Y utilizamos el Teatro, la puesta en escena, como pretexto. Porque insisto: no van a hacer profesionales de la cuestión escénica. Pero sí van a ser los profesionales de su vida. (Comunicación Personal 10-3-15)

El tema más relevante en la educación no profesional del teatro, no es formar actores, sino, cómo esos ejercicios se convierten en una metáfora de la vida. (Comunicación Personal 12-3-15)

El compromiso que trasluce en estas menciones va más allá de transmitir un contenido disciplinar señalado en un plan de estudios: llega al centro de la naturaleza humana y las constantes posibilidades de su evolución.

Al ser la educación vital, social y directora de las capacidades internas del individuo, en tanto interacción orgánica y dialéctica de la individualización – socialización, la educación se hace una misma cosa con el proceso del crecimiento y maduración de la persona humana, la cual conserva siempre el poder de aprender por experiencia. (Cadrecha, 1990, p. 86)

Comunica que la profesión del que estudia y enseña teatro debe practicarse a partir de la generosidad y no del egoísmo que permea los sistemas socioeconómicos en la actualidad; que debe ayudar a que los profesionales en formación tengan una visión ética que se refleje en su quehacer cotidiano; que debe vivirse de forma poética, estética y sensible y compartirse de esa misma forma; y que debe tener por objetivo el crecimiento de cada individuo.

Lo referido en los párrafos anteriores, evidencia cómo los docentes entrevistados y el autor han construido el sentido de la enseñanza teatral. Se parte de la consideración de que hay que esforzarse por hacer del aula teatral un espacio ético que reconozca y explore experiencias y posturas diversas y contrastantes, para así poder construir espacios democráticos y significativos que formen ciudadanos y artistas comprometidos y responsables. Se observa qué ha sucedido a partir de los valores que se tienen y de un acto reflexivo sobre ellos, lo que a su vez ha conducido a un posicionamiento ante los alumnos y los objetivos que se aspiran alcanzar, más allá de los operacionales referentes al currículum.

Cada cual puede construir su propio sentido sobre la enseñanza teatral, y este último apartado es una invitación para que el lector erija el propio.

5.3 Saber originado en lo pedagógico

El saber originado en lo pedagógico, hace posible identificar las creencias que definen las conductas humanas con claridad y precisión, y que ordenan el conocimiento y la información; y también reconocer la influencia que tuvieron los temas aprendidos en las asignaturas que se cursaron durante la formación profesional en el desempeño docente; también, posibilita ser conscientes de la elección de los contenidos y sus orígenes teóricos; y permite construir las estrategias y las acciones que se creen útiles para el desarrollo de las capacidades de los alumnos.

5.3.1 Creencias sobre la enseñanza del teatro

Las creencias se pueden definir como proposiciones o premisas que mantienen las personas acerca de lo que consideran verdadero. Son los aspectos cognitivos que no están necesariamente estructurados, que responden al sentido común y que cuentan con una fuerte dimensión personal, puesto que dependen de evaluaciones afectivas. Priorizan y definen comportamientos y organizan el conocimiento y la información; y tienen una función eminentemente adaptativa que ayuda a explicar y comprender el mundo y la dinámica que se establece con él.

Marrero (2010) postula cuatro características de las creencias: 1. Son creadas desde la infancia y tienen una propensión a conservarse, superando paradojas ocasionadas por la experiencia, la escuela, el razonamiento o el tiempo. 2. Su naturaleza afectiva, evaluativa y episódica las conforman en un tamiz por el cual se interpreta cada nuevo fenómeno percibido. 3. Las viejas creencias son poco vulnerables al cambio, al contrario de las nuevas. 4. Mientras más viejo se es, más raro es que cambien.

Hay una fase crítica en el inicio de la carrera docente donde las creencias que se tienen se confrontan con la práctica real que sucede en el aula, y entran en crisis (un proceso de asimilación y acomodación). Explica Tardif (2004):

A partir de las certezas y de los condicionantes de la experiencia práctica, los profesores juzgan su formación universitaria anterior [...] Esa fase crítica provoca también un reajuste de las expectativas y las percepciones anteriores. Es necesario revisar la concepción anterior del *profesor ideal*. (p. 64-65)

Es decir, cuando se inicia la práctica docente, se parte de la única (y cuantiosa) fuente de conocimientos con la que se cuenta, que es la propia experiencia como alumno. Este conocimiento “reposa en signos, creencias, experiencias, memoria, emociones, representaciones, utopías, saberes y sentimientos que alimentan a las acciones y a las prácticas y relaciones significativas de los sujetos en sociedad” (Franco, E., Vázquez, L., y Chavolla, A., 2007, p. 249). Ejemplifican los entrevistados

con saberes que recuperaron de sus maestros y que consideran forman parte de lo que se enseña del teatro:

De Valencia utilizo mucho en la secundaria, no con su técnica, sino más bien la idea del valor espacial que tiene el actor en la escena, el uso dramático del espacio creo que es muy importante. (Comunicación Personal 12-3-15)

De Mario Lage esta cosa del dominio de quién eres, de tu cuerpo, que lo vas a usar para actuar, entonces: aprenderte a parar, a hablar. (Comunicación Personal 16-11-15)

¿Qué otro elemento identifican los entrevistados como constitutivo del teatro y que se debe enseñar? Una de las primeras creencias que se tienen es que es un proceso que da cuerpo a las ideas. Dice una colega:

Lo que enseñó del teatro es esta cosa que a mí me gusto hace años de él, que era cómo algo palpable y real surge de algo abstracto y en mi imaginación; y que eso se lo puedan llevar y trasladar a su vida completa: cómo crear un proyecto, cómo crear una empresa. O sea, que la obra es como el micro ejemplo o el micro cosmos de lo que pueden hacer en realidad en su vida, con una idea, que se les cruzó; y con otras muchas, y cómo las tejo, para que en colaboración se vuelva algo real palpable y maravilloso. (Comunicación Personal 16-11-15)

Esto es, que el contenido que se crea en la mente puede materializarse en objetos, acciones o situaciones tangibles y reales.

Otra manera en que las ideas toman forma es a través del propio cuerpo, pues es éste el fabricante y motor de las acciones que construyen el acontecer escénico. A partir del descubrimiento de las posibilidades del cuerpo, es que se puede transformar la recepción pasiva de los conocimientos en un acontecimiento activo y lleno de vitalidad. A la vez, las resistencias que naturalmente pueden surgir al recibir nueva

información, son manifestadas en el cuerpo. Un entrevistado cuenta sobre la saturación de actividades corporales que proponía en su clase y los efectos que producía: “uno, un rechazo en algunos alumnos por miedo o porque simplemente no lo querían hacer. Segundo, se sobreexcitaban. Y un tercer grupo de alumnos se burlaban de las actividades, no le encontraban sentido (Comunicación Personal 18-11-15).

Otro elemento que identifican en la educación básica es el juego dramático que privilegia el proceso por sobre el resultado (como los planteamientos de Dewey y Schön). Los investigadores Ruíz y Abad (2011) explican que constituye un lugar seguro para ensayar la existencia al ejercitar de forma ficticia acciones registradas o imaginadas similares a las reales; lo cual permite enlazar y aumentar las posibilidades de la autorrepresentación en el presente y en las proyecciones futuras. Comentan los colegas:

Se está pensando en Teatro en educación básica como un producto, cuando también se debe considerar el proceso y qué pertinencia, qué especificidad tiene; que desde mi punto de vista no es escenificar obras. Creo que si se da eso que bien, pero lo más importante en la educación básica es potenciar el juego dramático como un elemento que cataliza creatividad, que cataliza imaginación, que cataliza libertad, que cataliza diversión. (Comunicación Personal 12-3-15)

Y en el nivel superior, consideran la inclusión de aspectos formales disciplinares y hasta de otras disciplinas:

En el taller de teatro tengo mucho tiempo y les puedo enseñar más de la actuación, de la escucha, de otros elementos que a mí me hablan del teatro que no son tan básicos como en el caso de las clases. Sí hay tiempo para profundizar en otras muchas cosas; hasta en cosas estéticas, filosóficas, de formación, en muchas otras cosas. (Comunicación Personal 16-11-15)

Conforme se avanza en la práctica, los contenidos que se rescatan de los planes de estudio se modifican, y permiten que se adapten dependiendo de las inquietudes y necesidades de los estudiantes. Dice Tardif (2004): “Es raro que un maestro tenga una teoría o una concepción unitaria de su práctica; al contrario, los enseñantes utilizan muchas teorías, concepciones y técnicas según las necesidades” (p. 194). Como mencionan los entrevistados, los planes de estudio son adaptados dependiendo del contexto en que se encuentra y filtrado por el tamiz de los saberes emocionales y éticos:

El libro para el maestro de teatro en secundaria tiene un montón de sugerencias; yo creo que un 15%, 20% las retomo, pero también me gusta poner de mi creatividad; el otro 80%, 85% es de lo que sé, de lo que he aprendido. Y también de lo que he reflexionado y de lo que he transformado. (Comunicación Personal 18-11-15)

El Plan escolar de teatro diseñado por la SEP realmente es una guía que utilizas a tu conveniencia. No puedes unificar, no puedes hacer la misma actividad con todos los grupos: necesariamente tiene que intervenir tu intuición al momento de dar clase. (Comunicación Personal 18-11-15)

¿Cómo elegir el contenido y la complejidad de los ejercicios que se proponen? Dependiendo de las necesidades de los alumnos y relacionándolas con las necesidades del proceso grupal y las condiciones existentes. Dice una compañera: “Con el programa de la UNAM hice lo que quise, a partir de lo que yo pienso que es más valioso que los chavos se lleven en una hora de cuarenta minutos a la semana” (Comunicación Personal 16-11-15). Lo más orgánico es que se incorporen elementos de mayor complejidad gradualmente, y que el foco esté en el proceso por sobre el producto.

Como afirma Tardif (2004): “Con el tiempo los profesores aprenden a conocer y aceptar sus propios límites. Ese conocimiento los hace más flexibles. Se distancian más de los programas, de las directrices y de las rutinas, aunque respetándolos en

términos generales” (p. 66). Esta flexibilidad y consideración a los programas de manera simultánea es parte de lo que posibilita la construcción de la práctica teatral. Otra parte es la forma en que se imparten los contenidos de la asignatura (el estilo al enseñar), pues refleja el modo en que la se ha entendido e interiorizado. Así lo menciona un compañero:

Ingenuamente, creía que podía enseñar a los niños de secundaria, como si fueran gente de Teatro. O interesada en el Teatro. Con adultos lo que yo enseñaba iba a funcionar porque ya tienen constructos elaborados para poder trabajar de esa manera; pero no con niños, no con chicos de secundaria.
(Comunicación Personal 12-3-15)

De manera muy clara, en las primeras prácticas que realiza intenta reproducir su propio proceso de aprendizaje aunque no correspondía con el contexto, y los resultados no fueron los esperados. El mismo caso es el de una de las entrevistada: “Empecé a enseñar como a mí me habían enseñado, y empecé a sufrir porque no era la forma, porque estos chavos no eran los que yo era cuando me enseñaron” (Comunicación Personal 16-11-15).

Como las creencias afectan toda la actuación del docente dentro del aula, es importante su revisión y reflexión para poder transformarlas y enriquecerlas, y así evitar perpetuarlas y cristalizarlas; una actitud reflexiva que continuamente se disponga a poner en cuestión de forma crítica lo que se hace y su significado. Dos creencias que se han mencionado en esta sección son el involucramiento del cuerpo en el espacio en la realización de ideas (el teatro como vehículo de materialización de ideas) y el juego dramático como proceso catalizador de experiencias y actitudes. Si quien está leyendo tiene un vínculo con la práctica docente teatral, debería preguntarse cuáles son las creencias que tiene acerca de lo que se enseña del teatro y cómo se manifiestan en su aula.

5.3.2 Vínculo con teóricos educativos

A partir de la revisión de las propuestas de los autores del apartado de *Aprender a enseñar*, se encontró que existían concordancias con los testimonios de los entrevistados que ya se han mostrado. Se describen a continuación:

Con Piaget, se encontró relación con la realización de actividades dependiendo del nivel de desarrollo y de lo que se buscará reconocer o modificar: sensoriomotrices (cuerpo / movimiento), de pensamiento simbólico y lógico (elementos que pertenecen a diferentes ámbitos: iluminación, vestuario, utilería), de pensamiento concreto (desarrollo de secuencias: principio, medio, fin) y de pensamiento abstracto (objetos que representan otra cosa / lugares diferentes). El juego dramático es un esquema que permite pensar objetos y acontecimientos.

El juego dramático es esta capacidad de los alumnos de jugar consigo mismos, con el otro, con el medio, con el espacio, con el tiempo, para construir juntos acciones con sentido, con significado... jugar placenteramente a la ficción, crear ficciones con los cuerpos, con las voces, con el alma. Comunicarse con el otro, ese otro es mi compañero de trabajo, pero también es aquello que está en mi interior, y que desconozco, y que puedo darme el gusto de conocer; de descubrir mejor dicho, cuando estoy en una clase de teatro. (Comunicación Personal 18-11-15)

También, en que al identificar cómo se encuentra el *sistema epistémico* del estudiante (al diagnosticar tanto su desarrollo cognoscitivo como su historia escolar), es posible diseñar una situación específica de enseñanza aprendizaje que sea productiva y enriquecedora. Explica un colega:

Intervenir la práctica educativa significa que si yo aprendo una serie de ejercicios, dinámicas, en una secuencia ordenada por mi anterior profesor, para que me produzcan un conocimiento, un saber, una habilidad, una reflexión, una construcción de sentido; no va a funcionar igual cuando yo la aplique con otros

alumnos. Lo que yo tengo que hacer es quizá tomar eso como modelo, y extraer el significado de esa práctica y convertir el ejercicio en otra cosa; o quizá ordenar la práctica de diferente manera, o quizá poner otro tipo de actividades en medio de esa secuencia, o sustituir algún otro tipo de actividades de esa secuencia, que tengan el mismo sentido y el mismo significado pero a través de otro medio. Implica que si yo tengo una secuencia que sé que me funciona muy bien con un determinado grupo de estudiantes, cuando la vaya a practicar con otro grupo, que es otro universo porque es otra configuración humana, tengo que hacerle modificaciones. Implica buscar actividades provenientes de otras disciplinas no necesariamente artísticas que puedan ayudar a que los alumnos expresen, perciban, representen. (Comunicación Personal 18-11-15)

Con Vigotsky, se advirtieron vínculos en que a partir de la interacción con los compañeros y con los docentes, suceden procesos de intercambio e interiorización de ideas, actitudes y valores. Se crea una zona de construcción a partir de la interiorización de andamiajes: puente y contextualización (relaciones entre las experiencias personales del estudiante, su contexto y las ideas de la disciplina, lo cual abarca los saberes que se originan en lo ético), y desarrollo de la metacognición (al hacer consciente al estudiante de sus propio aprendizaje). Dice una entrevistada:

En el Centro Escolar del Paseo aprendí sobre cómo se enseña. O mucho de lo que yo creo ahora de cómo se enseña. Me dieron educación diferenciada, psicología, resolución de conflictos, constructivismo, didáctica de constructivismo, y Power Point (que más bien yo se las di a ellas), y me gustó mucho porque entró este elemento de la computadora y las tecnologías que es una forma de hablarles a los chavos de hoy. (Comunicación Personal 16-11-15)

Trozzo (1998), también encuentra características de una práctica docente teatral a la luz del modelo constructivista, inspirada en los aprendizajes de Piaget y Vigotsky:³³ El

³³ Antes de Esther Trozzo, pedagoga argentina, han habido propuestas de educación teatral en el mundo angloparlante relacionadas con estos teóricos, como la de Peter Slade (*Child Drama*, 1954, London:

profesor fungiría como un promotor de la reflexión y el ingenio crítico, la comunicación, la creación original y colaborativa, y la solución imaginativa de conflictos. Los procesos serían más importantes que los resultados, y corresponderían a las motivaciones e intereses de los alumnos, promoviendo así la libre expresión. Las transformaciones internas surgidas a partir de experiencias individuales y grupales se considerarían productos de aprendizaje, al igual que los resultados de los ejercicios escritos y escénicos. Representar un ejercicio teatral u obra con público externo sucedería como “consecuencia natural de un proceso interno de desarrollo estético – expresivo – comunicativo y socio – afectivo logrado a partir de situaciones de aprendizaje personalizantes, motivadoras e inteligentes” (Trozzo, 1998, p. 68) y no como un objetivo principal. Dice una colega:

El constructivismo me ayudó mucho porque también fue una forma con la que nos enseñaron a hacer teatro. Es decir, Soledad Ruiz nos enseñaba dirección o elementos de la dirección ¿Cómo? Pues haz tu ejercicio. Y a partir del ejercicio comentábamos. Eso de “siéntate y deja te explico” a mí no me funciona; y los chavos de ahora son así, se te pierden en un instante. (Comunicación Personal 16-11-15)

De acuerdo con Dewey, se halla un nexo con el aprendizaje por la experiencia; es decir, que el estudiante haga construcción activa del conocimiento:

Yo ideo el proyecto y el proyecto es esto: de experiencia escénica, que ellos se paren en un escenario aunque hagan el ridículo; para mí formativamente es muy importante, aunque sea el proyecto más fracasado, que se paren y lo hagan. (Comunicación Personal 16-11-15)

También, en la importancia de fomentar el estado de duda y el posterior acción de investigación que la clarifique. En presentarles actividades propositivas y auténticas organizadas en forma de proyectos, que se relacionen con los intereses y necesidades

University of London Press). Vale la pena un acercamiento a su obra ya que es casi desconocida en México, más no es uno de los propósitos del presente trabajo.

de desarrollo de los estudiantes, y que puedan ser aplicados en experiencias futuras: “Tengo muy pocas sesiones con ellos en un año, entonces trabajamos por proyecto, y partir del proyecto voy jalando ejes temáticos, o teorías, o personajes, o que puedan ser pertinentes” (Comunicación Personal 16-11-15). Y en una mente abierta y una actitud responsable y honesta en la interacción con los alumnos.

En el discurso de los entrevistados se pueden advertir relaciones con Schön: la planeación y evaluación con la *reflexión sobre la acción*; la resolución de problemas en el momento, o la improvisación con la *reflexión en la acción*; y la espontaneidad y la intuición con el *conocimiento en la acción*. Dice una colega:

La gente que estamos frente a un grupo debe de aceptar el reto de trabajar con seres humanos, de enfrentarte a que no hay certezas; que tienes una idea en la mente, pero raras veces, lo puedes hacer tal cual lo concebiste. (Comunicación Personal 18-11-15)

Enseñar teatro de acuerdo al aprendizaje experiencial de Dewey y al aprendizaje reflexivo de Schön, acorde con Trozzo (2007); se acercaría al fortalecimiento del rol del profesor de teatro como “promotor del pensamiento divergente y del desarrollo de la capacidad de resolver situaciones cotidianas con procedimientos alternativos y eficaces” (p. 70) Estos procedimientos se basarían en la búsqueda de la autoconfianza de los alumnos, mediante el fortalecimiento de la interioridad y la capacidad de encuentro con el otro dentro del grupo; el desarrollo de las capacidades perceptivas, sensoriales, reflexivas e intuitivas; la libre experimentación de materiales, técnicas y recursos; la aceptación de propuestas múltiples, complejas y diversas; y la conexión inmediata y concreta de los aprendizajes con la realidad personal, escolar, económica y ambiental de los alumnos. Menciona una entrevistada: “El teatro tiene la bondad de ser una multi cara para todas estas cosas que nos hace falta desarrollar: escuchar, tolerar, crear, re crear, volver a jugar” (Comunicación Personal 16-11-15).

5.3.3 Construcción de la práctica de enseñanza teatral

Las creencias sobre la enseñanza del teatro y su vínculo con los teóricos educativos que se han interiorizado, es lo que puede dar lugar, a partir del ejercicio reflexivo, a la construcción de la práctica educativa teatral. Este proceso incluye a los saberes originados en lo afectivo y en lo ético como fuentes para tomar decisiones sobre lo que sucede en el aula; es decir, los filtra para traducirlos en las tareas o actividades que conforman cada sesión.³⁴

Hay dos factores más que se han identificado como determinantes con igual importancia de esta construcción, y que son inherentes a la naturaleza del teatro: la improvisación e intuición, y el juego y el humor. Sobre estos se explica un poco más en los siguientes párrafos.

5.3.3.1 Improvisación e intuición

Marrero (2010) explica que las decisiones conscientes que debe tomar un profesor durante el desarrollo de una clase son incontables, y las rutinas permiten que se reduzca o aligeren, posibilitando la observación y acción en el flujo de los eventos. “Los docentes aprenden más a convivir con los problemas que a solucionarlos, convirtiéndose de hecho en negociadores activos entre intereses contrapuestos con los que se enfrentan constantemente” (Marrero, 2010, p. 230). Este flujo de acontecimientos siempre es cambiante porque ni los alumnos, ni el profesor, ni el ambiente son iguales; y el profesor debe solucionar situaciones imprevistas de la mejor manera posible. “Los maestros trabajan a partir de orientaciones de trabajo a menudo imprecisas, que no sólo les exigen improvisaciones, sino también opciones y decisiones en cuanto a la forma de comprender y realizar sus objetivos de trabajo”

³⁴ Según Zabala (2000) las actividades o tareas son la unidad básica de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje, y sus diferentes variables presentan estabilidad y diferenciación: “una relaciones interactivas profesor / alumnos y alumnos / alumnos, una organización grupal, unos contenidos de aprendizaje, unos recursos didácticos, una distribución del tiempo y el espacio, un criterio evaluador” (p. 15); todo alrededor de intenciones educativas relativamente claras. Dependiendo de su orden y relaciones (secuencia) resultan las características de la intervención educativa. Como ya se ha mencionado, su descripción no es el foco de la presente investigación.

(Tardif, 2004, p. 93). Por su parte, Mercado (2002) entiende la improvisación como algo que debe ser probado o ensayo, lo que implica que se consideró previamente, aunque no se tenga la seguridad de que suceda como se había pensado.

Esto resulta una paradoja: a la par de las planeaciones que se realizan con anticipación y la espera de resultados consecuentes, hay un componente significativo de improvisación. Los maestros entonces tienen que ampliar, sustituir y modificar lo previsto en la planeación durante la misma práctica (*reflexión en la acción*, de Schön) y los resultados son en varias ocasiones imprevisibles³⁵. Dice un colega:

Muchas veces me doy cuenta durante la ejecución de la clase si está funcionando o no. Otras veces tengo que llegar a mi casa, sentarme y reflexionar acerca de lo que ha sucedido en el aula, y hacer las correcciones necesarias. Eso también tiene que ver con el desarrollo de mi percepción como docente frente a lo que está ocurriendo en el grupo. Que no es una habilidad sencilla, es una habilidad que se va desarrollando; y conforme he adquirido práctica, he podido intervenir de manera más rápida en el salón, haciendo modificaciones: veo que algo no está funcionando, detengo y modifico; busco una acción que detone una transformación, y muchas veces ocurre. (Comunicación Personal 18-11-15)

El desarrollo de una capacidad o cualidad llamada *intuición*, puede ayudar a llevar a buen puerto los objetivos previstos de la sesión. La intuición se puede entender como un conocimiento inconsciente, directo e inmediato del presente que permite establecer relaciones no lineales y análogas de sentido a partir de información que alguna vez se adquirió (similar al conocimiento en la acción de Schön). Una compañera la define como: “Esta cuestión de percibir las necesidades de mis alumnos y observarlos a todos

³⁵ El concepto de *estrategia* de Edgar Morin es semejante a la improvisación que planteo. La estrategia encuentra recursos y rodeos, es abierta, evolutiva, afronta lo que no se ha planeado, y usa los obstáculos y el error para alcanzar fines.

y cada uno de ellos; cuáles son sus aptitudes, sus habilidades; hasta la actitud con la que llegan” (Comunicación Personal 18-11-15).

La intuición va de la mano con el hecho de que no existen certezas en los procesos de enseñanza aprendizaje: “La vida del progreso educativo se asemeja más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala” (Marrero, 2010, p. 225). Eines (2011) opina que “la metodología del aprendizaje debe incluir como paradigma la ausencia de certezas. Aquellas que surgen de la tarea van siendo asumidas y ni siquiera deben serlo como certezas sino como interrogantes vivos para ser sostenidos a lo largo del proceso” (p. 33). Los compañeros opinan de manera similar y comparten:

El teatro es vida. ¿Cómo vas a hablar de la vida desde un teorema? Para hacer teatro necesitas vivir, explorar, toparte con pared para que puedas entender el lenguaje de la vida. Y saber cómo darlo a conocer: una cosa es que yo sepa súper bien los niveles del actor, y las áreas del escenario; y otra muy distinta que mi mensaje llegue. Eso sólo se aprende comunicándote con otros seres humanos. (Comunicación Personal 18-11-15).

Lo que sí existe es el conocimiento de saberes que se pueden aplicar para tener resultados más cercanos a lo que se ha contemplado y deseado. La improvisación y la intuición también son elementos de la disciplina teatral. Ambas cualidades son rescatadas y mencionadas una y otra vez en diversas corrientes de actuación; y cualquier actor puede entrenarse en ellas.³⁶

5.3.3.2 Juego y Humor

El juego constituye un proceso intelectual humano. Históricamente está relacionado con aspectos cognitivos, emocionales, sociales y psicomotores; mejora la comunicación oral, la interacción entre pares y potencia la imaginación al no buscar

³⁶ Como en la técnica de improvisación de la educadora teatral norteamericana Viola Spolin, o la del inglés Keith Johnstone.

una utilidad directa; y permite tomar decisiones y expresarse con libertad al hacer a un lado la inhibición por las actitudes de control.

Al mismo tiempo, acentúa el foco de atención en diversas cosas y brinda recompensas interiores; lo que trae por resultados un sentido de control, motivación y responsabilidad. Brinda diversas posibilidades al generar nuevos significados, interpretaciones y combinaciones de acción dentro de un entorno específico; y hace posible recontextualizar y transformar las ideas y les brinda mayor riqueza y complejidad.

La actitud lúdica despierta en el hombre un interés tan vital como el hambre y la sed. Es su forma de explorar el mundo próximo y de descubrir sus propias posibilidades. Es una oportunidad de conocer y de entrar en relación. Es un espacio para expresarse libremente, sentir el placer de crear, probar caminos alternativos para el pensamiento y desahogar dificultades emocionales y sentimientos confusos. Es parte de la salud mental de las personas no dejar nunca de jugar. (Trozzo, 1998, p. 40)

El juego es una actividad generalmente orientada por directrices (dependiendo la edad de los que juegan), que posibilita la exploración de las relaciones con el ser humano en sí mismo, con los demás y el mundo que las circunscribe. Menciona un entrevistado lo que considera los objetivos de jugar:

Jugar con el otro, frente a la mirada y los sentidos de los otros, y saber que lo que estoy haciendo es para esa persona, para su placer, para su displacer, para su dignidad, para su indignación, para su capacidad de reflexión acerca del mundo, para su sentir, para sus pasiones, en fin: estar para el otro, que es generosidad. (Comunicación Personal 18-11-15)

También propicia la interacción y facilita el desarrollo de la sensoriomotricidad. Eines (2001) afirma que es en el juego donde se basa la comunicación con los demás, y es el

maestro quien puede “rescatar la capacidad de juego perdida en la primera infancia y orientar en cada acto hacia la captación de un nuevo despertar” (p. 32). Él es quien puede preparar las condiciones para que el alumno se exprese libre y lúdicamente, y enriquezca su capacidad de relacionarse con la otredad. Así lo practica una colega:

Hago ejercicios donde se diviertan: el calentamiento son juegos. “¿Vienen a jugar o vienen a aprender?” Pues a las dos cosas: el teatro es lúdico. Como teatreros empezamos con teorías, con reflexiones más profundas del ser y se nos olvida que esto es un juego también. (Comunicación Personal 18-11-15)

El juego puede ser empleado como estrategia y contenido a la vez; pues incorpora elementos dramáticos y posibilita la interacción libre y espontánea entre los participantes.

El *humor* es la capacidad de descubrir, expresar y compartir lo que es divertido y ocurrente; lo que no es serio o grave; y lo que es sorprendente y hermoso. Van Manen (1998) lo define como el medio idóneo para:

Aflojar, disolver, liberar o restablecer situaciones que se han vuelto improductivas desde el punto de vista pedagógico [...] Es un mecanismo maravilloso para mantener un ambiente relajado, amistoso, abierto, solidario entre el profesor y los alumnos. El humor es bueno cuando la risa viene del afecto, la compenetración o del amor.” (Van Manen, 1998, p. 206-207)

El humor permite apreciar y dimensionar situaciones, actitudes y conocimientos. “Todo es tan en serio que al mismo tiempo es tan divertido que hay que reírse” (Comunicación Personal 10-3-15). Se logra mirar con humor los acontecimientos cuando se le resta importancia a las imperfecciones de la condición humana. Es una capacidad que se puede ejercitar si se aprecian las imperfecciones propias y del otro, y la riqueza del momento presente.

Así como tomas la decisión de un día ser teatrero, un día tomas la decisión de ser un teatrero feliz ¿no? Y de que sí te diste cuenta que podía haber sido diferente no repitas lo mismo con esas personas que ahora están en tus manos. Ellos vienen a divertirse, a compartir esa alegría contigo; tú decides si quieres que eso siga siendo alegre o de plano no. (Comunicación Personal 10-3-15)

El humor, como el juego, la improvisación y la intuición, contrarrestan la monotonía que puede surgir de la práctica docente consuetudinaria y acerca las afectividades y necesidades de los que están inmersos en ella. Potencian la naturalidad, la expresividad, la valentía y la reflexividad de quienes los practican.

La presencia de estos factores, otorga vida a la cotidianeidad y la refrescan con el momento presente. ¿Qué es el teatro sino la experiencia compartida de un momento de presente? ¿Qué es el teatro sino la combinación simultánea de intuición, improvisación, juego, humor, y los saberes originados en lo afectivo como el tacto, y los saberes originados en lo ético como los valores en acción?

El *Saber originado en lo afectivo*, el *Saber originado en lo ético* y el *Saber originado en lo pedagógico* pertenecen a las actividades de aprendizaje y enseñanza, y a la vez contienen elementos intrínsecos de la experiencia teatral, según el análisis derivado de esta investigación. Es en ellos donde se pueden encontrar características sustanciales de la enseñanza del teatro, y son los que permitirían, en un inicio, determinar, justificar, organizar y dotar de sentido tales intervenciones educativas.

6 Conclusiones

La investigación realizada condujo al cuestionamiento profundo de los elementos que entran en juego en los procesos de enseñanza aprendizaje del teatro a partir de la propia experiencia, y la de amigos y profesores entrevistados.

En un inicio, el camino por recorrer fue guiado básicamente por intuición, curiosidad y el deleite de hacer descubrimientos en sintonía con los compañeros y sentir identificación con lo que relataban. Sin embargo, la falta de certezas también resultó en no pocos momentos de angustia y confusión, lo cual se reflejaba directamente en el propio proceso de escritura (y en la vida académica y personal).

Fue hasta el término de la Maestría en Desarrollo Educativo, después de los últimos comentarios al borrador, que el trabajo tomó un rumbo más definido; siendo los esquemas triangulares con los que se explica la construcción de los saberes, los que le dieron luz y una distribución más clara y definida. La estructura que se encontró en ellos resultó semejante al proceso que se vivió en la investigación: se partió de lo que se conocía, para luego incluir otros contenidos y al final realizar una construcción propia. A la vez, el apartado de los saberes tiene una ruta similar: el afectivo se originó de información que en cierta medida manejaba, el ético de nueva información incorporada o vista de otra manera y el pedagógico fue construido.

Uno de los descubrimientos surgidos de la pregunta de cómo se aprende a enseñar teatro, fue que existen saberes que, en su conjunción, posibilitan e influyen la práctica docente: los saberes originados en lo afectivo, en lo ético y en lo pedagógico.

Estos saberes:

- Están determinados por experiencias significativas experimentadas a lo largo de la formación, puesto que la manera en que se recuerda la sensación que hubo cuando se experimentaba, define su posible evocación y posterior

integración a la práctica docente, en un intento de resignificar las actitudes, conductas y estrategias que fueron valiosas o importantes.

- No necesariamente provienen del currículum propuesto por la academia; y en gran parte se originan en el inicio y desarrollo de la misma práctica docente. Es decir, incluye desde las experiencias como alumno hasta las experiencias como maestro.
- Son multiasociativos, simultáneos e interrelacionados: su integración es un fenómeno que sucede de manera natural y espontánea en el aula; aunque pocas veces se analicen para entenderlos y utilizarlos consciente y hábilmente, pueden ser utilizados de modo pertinente y adecuado.
- Pueden encontrarse en cualquier actividad educativa y a la vez se pueden identificar como característicos de la experiencia teatral: una experiencia viva que privilegia el compartir del momento presente.
- Son el origen de las decisiones sobre lo que sucede en el aula, y se traducen en las tareas o actividades que configuran cada sesión.

La propuesta de saberes originados en lo afectivo se vincula con lo teatral en el tacto pedagógico; entendido como la habilidad que permite discernir con precisión lo que es pertinente o necesario hacer o dejar de hacer, decir o no decir, ante una situación, y que involucra receptividad y sensibilidad a la subjetividad de uno mismo y del otro. De la misma forma, se vincula con el entrenamiento en establecer relaciones corporales y afectivas con atención, surgidas en momentos y espacios creados para fines específicos. Ambos aspectos son afines a los procesos que algunos de los maestros relacionaban con el *ejercicio actoral* o el *actuar*.

Los saberes originados en lo ético, se relacionan con lo teatral en cuanto permiten a los participantes practicar el respeto y cuidado propio y del otro, la disposición, escucha

tolerancia y empatía, y el análisis crítico del proceder; imaginar la vida de determinadas formas dependiendo de la manera en que el docente se conduce en la sociedad; aprender de forma activa, colaborativa y múltiple; y expresar pensamientos de forma libre y auténtica. En estos procesos la figura del guía es la más adecuada, y está en consonancia con los saberes afectivos y éticos (y con el posicionamiento del director escénico en estos tiempos): el guía escucha, propone, orienta y comparte sus saberes con los demás y permite que ellos le retroalimenten al respecto.

En los saberes originados en lo pedagógico, la relación que se encuentra con lo teatral está en las creencias que se tienen sobre la propia disciplina: el uso dramático del espacio o el valor espacial del actor en escena, el conocimiento y control del cuerpo y sus capacidades, llevar ideas a objetos, acciones o situaciones tangibles, y la importancia primera de los procesos sobre los productos. De igual modo, lograr en los alumnos naturalidad, expresividad, valentía y reflexividad a partir de la intuición, la improvisación, el juego y el humor. Y en que la suma de estos recursos y conocimientos posibilita de manera orgánica la experiencia docente con alumnos.

También, se hallaron nexos de los pedagogos que se estudiaron para entender de qué trataban el aprendizaje y la enseñanza, con las ideas y prácticas de los entrevistados, y con la actividad teatral:

Con Piaget, en la realización de actividades dependiendo del nivel de desarrollo del alumno y de lo que se busca reconocer o modificar; en el juego dramático como un esquema que permite pensar objetos y acontecimientos; y en identificar cómo se encuentra el sistema epistémico del estudiante para diseñar una situación específica de enseñanza aprendizaje que sea productiva y enriquecedora.

Con Vigotsky, en la idea de que es durante la interacción con los compañeros y con los docentes que suceden procesos de intercambio e interiorización de ideas, actitudes y valores; en los que se crea una zona de construcción a partir de la interiorización de andamiajes.

Con Dewey, en la importancia del aprendizaje por la experiencia, y el estado de duda que se resuelve a partir actividades propositivas y auténticas organizadas en forma de proyectos.

Y finalmente con Schön en la reflexión sobre la acción (que coincide con la planeación y evaluación), la reflexión en la acción (que coincide con la improvisación), y el conocimiento en la acción (que relaciono con la intuición).

El mayor aprendizaje que dejó haber hecho este recorrido, fue una comprensión y estructura más clara de lo que sucede cuando se practica la docencia, y la posibilidad de aplicarlo en próximas incursiones en el aula.

No es la intención de este trabajo mostrar una propuesta didáctica, sino dilucidar los principios que dan surgimiento a una práctica docente llena de sentido. Voluntariamente, no se profundiza en la parte operativa que falta, la cual correspondería a cómo organizar el tiempo, el espacio, las actividades y los materiales, plasmadas en tareas, secuencias de actividades o en trabajos por proyectos para enseñar teatro. Espero que este estudio sirva como el punto de partida para un diseño de tareas enriquecedor y pertinente con la práctica docente actual. Cómo entrar en acción, cómo organizar y cómo entrar en estos saberes es tarea y aventura del lector.

Más *Aprender a enseñar teatro en México* sí intenta ser una contribución a la investigación sobre la educación artística, y especialmente la teatral en el país; dado que muestra la sistematización de observaciones de algunos involucrados en ella, una categorización de los procesos en los que están inmersos, y una reflexión sobre las características de la enseñanza del teatro. Su principal relevancia radica en su origen, que es la propia práctica, y está íntimamente ligada con la realidad experimentada en el aula y con el contexto sociocultural mexicano actual. Resulta por sí misma una construcción de saberes, puesto que dialogan la teoría, construcciones propias,

experiencias antiguas y recientes, y las necesidades, intereses y propósitos de los colegas y el autor.

Es a la vez una invitación y una oportunidad de que los futuros y actuales maestros reflexionen, problematicen, recreen y profesionalicen los saberes originados en lo afectivo, lo ético y lo pedagógico. Es una propuesta que espera ser detonante de varias más.

La bibliografía que se usó es otra de las contribuciones, y se espera que sea de utilidad para comprender mejor los procesos de los alumnos con los que los profesores tratan día a día, para profundizar en cuestionamientos surgidos de la reflexión de la propia praxis, o para generar nuevos proyectos de manera imaginativa y creativa en la educación artística

Giráldez (2014) afirma que “una educación artística que promueva el disfrute, la apreciación, la crítica, la imaginación sin límites, la expresión y la convivencia es la que debemos defender en nuestras escuelas” (p. 34). La apuesta no sólo es por su defensa, sino por su promoción, creación y recreación porque es compleja y cambiante, y porque vale la pena.

Azar (2004) se pregunta ¿Para qué el teatro, para qué el estudio y para qué la enseñanza? Brecht afirma que en tiempos difíciles cualquier acto de belleza es un acto revolucionario. En suma, la docencia es un acto revolucionario en estos tiempos. Y la docencia de las artes, aún más.

7 Referencias

- Abramowski, A. (2014). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A., y Vezub, L. (2014). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 11(10), enero-diciembre, 111-130.
- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México: UAM.
- Asociación Ciudadan@s por la Educación Pública . (2015). *Neuroeducación: por otra escuela*. Obtenido de <https://youtu.be/QiRqCKUiRDc>
- Avalos, A. (2011). La docencia reflexiva como paradigma emergente para la generación de conocimientos: el caso de los formadores de formadores. *II Congreso Internacional de Investigación Educativa*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Azar, C. (2004). La didáctica del teatro o el teatro en la didáctica. En *Máscara vs Rostro. Setenta años de enseñanza del arte dramático en la UNAM* (págs. 239-241). México: Téxere.
- Bachmann, M. (1998). *La Rítmica Jaques - Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.
- Barragán, C. (2004). ¿Es posible aprender a enseñar? La propuesta de Didáctica del Teatro . En C. Barragán, *Máscara vs Rostro. Setenta años de enseñanza del arte dramático en la UNAM* (págs. 243-247). México: Téxere.
- Baz, M. (1994). Análisis del discurso grupal: una propuesta desde la psicología social. *I Foro Departamental de educación y comunicación: Psicología* (págs. 45-57). México: UAM. Departamento de Educación y Comunicación.
- Bolivar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (024), 93-123.
- Brockbank, A.,y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Cadreja, M. (1990). John Dewey: propuesta de un modelo educativo: I. Fundamentos. *Aula Abierta*, (55), 61-88.

- Campesino, J. [Comp.] (2014). Apéndice A. Catálogo de estudios profesionales de teatro en México. En *Memorias del Encuentro de Pedagogía Teatral 2013* (pp. 167 - 170) . México: CITRU / INBA
- Canda, F. (2009). *Diccionario de pedagogía y psicología*. Madrid: Grupo Cultural. Colegio de Literatura Dramática y Teatro. (s.f.). *Historia de la licenciatura*. Obtenido de <http://teatro.filos.unam.mx/acerca-de-la-licenciatura/historia/>
- Coll, C., y Solé, I. (2010). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Dewey, J. (1982). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, C. (2016). Pedagogía teatral y educación profesional. Paso de gato. *Revista mexicana de teatro*. 65 (15),, 39 - 41.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida* . México: Mc Graw Hill.
- Dewey, J. (1982). *Democracia y educación*. Losada: Buenos Aires.
- Dewey, J. (2007) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Domingo, Á., y Gómez, M. V. (2014). *La práctica Reflexiva. Bases, Modelos, e Instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Eines, J. (2011). *Repetir para no repetir. El actor y la técnica*. Barcelona: Gedisa.
- ENAT/CONACULTA/INBA. (2012). *Plan de estudios mayo 2012. Licenciatura en Actuación con enfoque educativo por competencias*. México: ENAT, CONACULTA y INBA.
- Facultad de Filosofía y Letras. (2010a). *Proyecto de modificación del Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro*. Obtenido de <http://teatro.filos.unam.mx/files/2013/08/62857095-Teatro-Tomo-i-Def-08-08-08.pdf>
- Fediuk, E. (2008). *Formación teatral y complejidad*. Xalapa: Universidad Veracruzana. Xalapa: Universidad Veracruzana.

- Franco, E., Vázquez, L., y Chavolla, A. (2007). *Pedagogía Teatral. Política Cultural: apuntes y Reflexiones*. Guadalajara: Acento.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa (Undécima edición)*. México: Siglo XXI Editores.
- Galindo, J. (1987). Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta. La entrevista como centro de trabajo etnográfico. *Estudios sobre las culturas contemporáneas* 1 (3), 151-183.
- García, C., y Alfonso, S. (2012). Construcción de la profesión teatral en México. En S. Alfonso, C. García, y R. Ramos, *Libro Blanco de los programas de educación superior en artes en México* (págs. 8-20). Mexicali: CAESA.
- Giráldez, A (2014). Artes para educar. Desafíos y perspectivas de la educación artística en Iberoamérica. En *La aportación del Centro Nacional de las Artes a la Educación Básica. Una experiencia interdisciplinar en la formación docente*. Ciudad de México: Dirección de Desarrollo Académico / CENART / CONACULTA.
- González, F. (2012). Seminarios - taller como acciones reflexivas. En F. González, *Reflexiones sobre la Línea de Educación Artística de la Maestría Desarrollo Educativo: una experiencia interinstitucional*. México: CONACULTA / CENART.
- Good, T., y Brophy, J. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. México: Mc Graw Hill.
- Hardie, Y. (2016). Teatro y educación: integrando la vida y el conocimiento a través de la experiencia artística. *Paso de gato: Revista mexicana de teatro*, 65(15), 49-54.
- Hernandez, S., Fernández, R., Baptista, y Lucio, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc-Graw Hill.
- Huerta, I. J. (1995). *La evaluación del sistema epistémico del estudiante de bachillerato*. México: CISE - UNAM.
- Islas, H. (2012). Lo inventivo y lo demostrativo. Alternancia de la creatividad y coherencia en los procesos de investigación educativa. En D. Ortega, *Reflexiones sobre la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo: una experiencia interinstitucional*. México: CONACULTA / CENART.

- Jarauta, B., y Medina, J. (2012). Saberes docentes y enseñanza universitaria. *Estudios sobre Educación*, 22 , 179-198.
- Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena. El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ciudad Real: Ñaque.
- Litwin, E. (2013). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y las profesoras? *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, 221 – 245.
- Mendoza, H. (1985a). *Proyecto de plan de estudios 1985. Facsimilar de la Coordinación del Colegio de Literatura Dramática y Teatro*. México : FFyL-UNAM.
- Mendoza, H. (1985b). *Plan de estudios 1985. Séptimo semestre. Facsimilar de la Coordinación del Colegio de Literatura Dramática y Teatro*. México: FFyL-UNAM.
- Mendoza, H. (1985c). *Plan de estudios 1985. Octavo semestre. Facsimilar de la Coordinación del Colegio de Literatura Dramática y Teatro*. México: FFyL-UNAM.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, (55), 59-72.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.
- Merlín, S. (2008) *60 años de la Escuela de Arte Teatral del INBA*. México: INBA.
- Miras, M. (2010). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En J. Palacios, A. Marchesi, Coll, y C., *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), octubre-diciembre, 629-636.
- Ortega, D. (2012). Condiciones para posibilitar una experiencia de formación teatral. En D. Ortega, *Reflexiones sobre la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo: una experiencia interinstitucional*. México: CONACULTA / CENART.
- Ruíz, A., y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Grao.

- Sampieri, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw – Hill.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós.
- Trozzo, E. (1998). *Teatro como contenido curricular. Encuadre pedagógico. En Teatro, adolescencia y escuela. : .* Buenos Aires: Aiques.
- Trozzo, E. (2007). El perfil profesional del profesor de Teatro. Una construcción compleja. En G. González de Díaz, *El teatro en la escuela: estrategias de enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Universidad Veracruzana . (2016). *Quiénes somos. Historia-Actualidad*. Obtenido de <http://www.uv.mx/teatro/quienes-somos/historia-2/>
- Universidad Veracruzana. (2008). *Facultad de Teatro - Contenido del programa*. Obtenido de <http://www.uv.mx/docencia/programa/Contenido.aspx?Programa=TEAT-08-E-CR>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Ecuador: Paidós.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Grao.
- Zeichner, K., y Liston, D. (1996). *Raíces históricas de la enseñanza reflexiva*. Obtenido de <https://pedagogiasea.files.wordpress.com/2009/11/raiz.pdf>

8 Anexos

Anexo 1. Colaboradores en la investigación

Los colaboradores en las primeras entrevistas son:

Claudia Mendoza Ortega, pasante de Literatura Dramática y Teatro por la UNAM. Imparte el taller de teatro en una secundaria privada desde hace cuatro años. Cuenta con experiencia como docente de teatro en nivel básico (Centro Universitario Oparin, particular), medio (Escuela Preparatoria Oficial 141, pública) y superior (ESIME – IPN, pública).

Manuel Alejandro Cárdenas Cuevas, maestrando en Desarrollo Educativo con línea en Educación Artística, en la UPN y el Centro Nacional de las Artes. Es Licenciado en Comercio Internacional de Productos Agropecuarios por la Universidad Autónoma de Chapingo, y Licenciado en Literatura Dramática y Teatro por la UNAM. Tiene experiencia como docente de teatro en nivel básico (Colegio del Valle, privada; Secundaria 177, pública), medio (Instituto Cultural Renacimiento y Colegio La Paz, privadas) y superior (Universidad de Chapingo; UAM Azcapotzalco, públicas), talleres en ámbito no formal (Comisión Nacional Forestal) y como formador de formadores en el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica (CENART).

Diana Pinedo Ortega, licenciada en Literatura Dramática y Teatro por la UNAM. Cuenta con experiencia docente en nivel básico de creación literaria, metodología de la investigación, literatura, español y teatro (Colegio de Estudios Superiores Anáhuac, Centro Escolar del Paseo, e Instituto Alberto Einstein, privadas); y en educación artística / teatro en nivel medio (Escuela Tomás Alva Edison, privada). En nivel superior ha impartido literatura, taller de lectura y redacción, español y expresión oral (Universidad Tec Milenio, Colegio de Consultores en Imagen Pública, privadas.) Ha dado asesorías en sensibilización (La vaca Independiente) y actuación, oratoria y acondicionamiento físico para diferentes proyectos independientes.

Anexo 2. Docentes entrevistados

Óscar Armando García Gutiérrez, doctor en Historia del Arte por la UNAM, maestro en Historia por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica y Licenciado en Literatura Dramática y Teatro por la UNAM. Imparte los cursos dedicados al teatro mexicano, iberoamericano y medieval en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y en los posgrados en Letras e Historia del Arte de la misma universidad. Ha sido también profesor de la Escuela Nacional de Arte Teatral del INBA, de la Universidad Iberoamericana y profesor invitado del *Institut de Teatre* de Barcelona, Universidad de Perpignan, Francia y del posgrado en Artes Escénicas de la Universidad Veracruzana.

Carlos Díaz Ortega, doctor en Pedagogía por la UNAM, maestro en Pedagogía con especialidad en Educación en Valores por la Universidad de Barcelona, licenciado en Literatura Dramática y Teatro y pasante en Economía por la UNAM. Cuenta con 30 años de experiencia docente en diferentes niveles educativos, de preescolar a licenciatura. Desde la década de los noventa del siglo pasado, imparte cursos de formación docente en diferentes instituciones. Ha publicado diferentes artículos y pequeños ensayos con diferentes instituciones y en diferentes formatos que van desde boletines y revistas, hasta libros con temas de Educación Artística, Educación Teatral, Formación de Actores, Formación de Profesores, Desarrollo Humano, Disciplina en la Educación Escolarizada y Alfabetización.

Margot Aimeé Yadviga Eleonora Wagner Meza, maestra en Letras con especialidad en Arte Dramático, y Licenciada en Literatura Dramática y Teatro por la UNAM. Cuenta con estudios realizados en la *Universität zu Köln*, en la carrera de Ciencias Teatrales. Es profesora titular de los cursos de Actuación I y II e Historia del Teatro V (Isabelino y Jacobino) y VI (Francés), impartiendo clases de forma ininterrumpida desde 1969 en el Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la UNAM. Ha sido miembro de la Comisión Dictaminadora y de la Comisión Revisora de Plan de Estudios del Colegio de Literatura Dramática y Teatro, examinando el Plan de Estudios 1985 y elaborando el Anteproyecto de Plan de Estudios 2008.

Anexo 3. Contenidos de asignaturas relacionadas con la docencia³⁷

a) ENAT

Introducción a la pedagogía y la didáctica.

1. Pedagogía. 1.1. ¿Qué es la pedagogía? 1.2. Conceptos básicos. 1.3. ¿Por qué y para qué hablar de pedagogía teatral? 1.4. La educación artística en México. 2. Didáctica. 2.1. ¿Qué es la didáctica? 2.2. Algunas fuentes para la didáctica de las artes (Vigotsky, Effland, Flanders, Eisner, Gardner, Steiner, Arnheim). 2.3. Construcción del conocimiento y sus procesos. 2.4. Estrategias de aprendizaje. 2.5. Enfoque por competencias. 3. Enseñanza y docencia. 3.1. El campo de la educación artística en los diferentes niveles educativos (preescolar, básico, medio y superior). 3.2. Criterios de organización curricular para la educación artística. 3.3. Pautas didácticas para crear ambientes de aprendizaje para la educación artística. 3.4. Elaboración de planes de trabajo.

Seminario de pedagogía teatral.

1. El origen de la pedagogía teatral. 1.1. Campo de conocimiento en construcción. 1.2. Diferencia entre pedagogía y didáctica del teatro. 1.3. Principales corrientes en la enseñanza del teatro. 2. Modelos educativos. 2.1. Modelos pedagógicos. 3. Planteamientos de metas de aprendizaje. 3.1. Objetivos: la necesidad y pertinencia de su enunciación clara, dirigida y aplicable. 3.2. El plan de trabajo. 3.2.1. Su organización y elección. 3.3. Planteamiento de contenidos. 3.3.1. Diagnostico. 3.3.2. Pertinencia y utilidad de los mismos. 3.3.3. Las actividades en función de esos contenidos. 4. Planeación, diagnósticos y replanteamiento en función de la realidad individual y grupal. 4.1. Plan de clase. 4.2. Evaluación. 5. La práctica de la docencia. 5.1. El rol del docente como guía y propiciador del aprendizaje. 5.2. La ética en el proceso de enseñanza – aprendizaje. 6. Unidades didácticas: una estructura posible. 6.1. Integración. 6.2. Desinhibición. 6.3. Auto -percepción. 6.4. El juego dramático. 6.5. El juego teatral. 6.6. La improvisación (grupal, en parejas, individual). 7. La estructura

³⁷ La numeración de los contenidos es mía para dar mayor claridad a la lectura.

dramática. 7.1. Conflicto. 7.2. Sujeto de la acción. 7.3. Acción psicofísica. 7.4. Entorno. 7.5. Texto.

b) UV

Bases Pedagógicas.

Contenidos. 1. Conocimiento conceptual pedagógico. 1.1. Relación multidisciplinaria de la educación con otras ciencias. 1.2. Investigación de la relación multidisciplinaria de la pedagogía con la filosofía, psicología, sociología, antropología, historia, etc. 1.3. Análisis e investigación del concepto de educación y pedagogía. 1.4. Los fines de la educación para el desarrollo de la persona. 2. Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget: Análisis de los fundamentos básicos de la teoría. 2.1. Las etapas de desarrollo. 2.2. El concepto de aprendizaje. 3. La teoría sociocultural de Vygotsky. 3.1. Análisis de los fundamentos básicos de la teoría. 4. La imaginación y la creatividad. 4.1. Su contribución a la educación. 5. Bases generales de la educación en México. 5.1. La educación formal, no formal e informal. 5.2. Análisis de la enseñanza de la educación artística en los niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria, CEDART, media superior y superior. 5.3. En otros niveles y formas de enseñanza: Academias, Centros Culturales, Festivales, cursos, etc. 6. Guía para la elaboración de programas y proyectos pedagógicos. 6.1. Análisis y desarrollo de los elementos que integran un proyecto pedagógico (descripción, justificación, unidad de competencia, articulación de ejes, saberes, estrategias metodológicas, apoyos educativos, evaluación del desempeño, acreditación, fuentes de información)

Dentro de la bibliografía hay textos de Suárez (*La Educación*); Read (*Educación por el Arte*); Medina (*Dimensión sociocultural de la enseñanza. La herencia de Vygotsky*); Papalia (*Desarrollo Humano*); Gardner (*Educación artística y desarrollo humano*); Palacios (*La cuestión escolar, y Críticas y Alternativas*); Poveda (*Creatividad y Teatro*); Rodríguez (*Manual de Creatividad. Los procesos psíquicos y el desarrollo*); y Savater (*El valor de educar*).

c) UNAM

Didáctica Del Teatro I (plan 1985)

Contenidos. 1. El fenómeno educativo. 1.1. Concepto. 1.2. Características. 1.3. Sistema Educativo Nacional: Niveles y tipos de Educación. 2. La disciplina pedagógica 2.1. Concepto. 2.2. Características. 2.3. Niveles de Estudio. 2.3.1. Filosófico. 2.3.2. Teórico. 2.3.3. Metodológico. 2.3.4. Técnico. 3. La disciplina didáctica. 3.1. Concepto. 3.2. Aplicaciones. 3.3. Objeto de estudio: el proceso de enseñanza – aprendizaje. 3.3.1. Concepto. 3.3.2. Características. 3.3.3. Elementos intervinientes. 3.3.3.1. Institución. 3.3.3.2. Profesor. 3.3.3.3. Estudiante. 3.3.3.4. Planes y programas de estudios.

Didáctica del Teatro II (plan 1985)

Contenidos. I. La planificación curricular. 1.1. Concepto. 1.2. Modelos curriculares. 1.3. Planes y programas de estudios. 1.4. Fases de elaboración de programas de estudios. 1.4.1. Ubicación del programa dentro del plan de estudios. 1.4.2. Diagnóstico sobre las características de los estudiantes. 1.4.3. Formulación de objetivos. 1.4.4. Selección y organización de contenidos. 1.4.5. Selección y organización de actividades de enseñanza – aprendizaje. 1.4.6. Selección de recursos didácticos. 1.4.7. Evaluación. 1.4.8. Desarrollo y Retroalimentación: la micro – enseñanza.

Entre los textos de la bibliografía se pueden distinguir a Gagne con tres textos (*Principios básicos del aprendizaje para la instrucción, Las condiciones del aprendizaje y Especificación de objetivos de la educación*); Latapí con dos (*Análisis de un sexenio de educación en México y Política educativa y valores nacionales*); Skinner (*Tecnología de la enseñanza*); Taba (*Elaboración del currículo, teoría y práctica*); y Tyler (*Principios básicos del currículo*); además de textos de la SEP.

Didáctica del teatro I (plan 2008)

1. Educación teatral en México. Hacia una didáctica teatral. 1.1 La educación teatral dentro del contexto del sistema educativo nacional. 1.2 La disciplina didáctica dentro de la Pedagogía. 1.3 Elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje. 1.4

Elementos básicos de la estructura didáctica. 2. Formular y planear la enseñanza del teatro en edad preescolar. 2.1 El juego dramático. 2.2 Uso de títeres, marionetas y teatro de sombras. 2.3 Práctica docente.

Dentro de la bibliografía sugerida, en su mayoría en inglés, están Ferrández, Sarramona y Tarín (*Tecnología Didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*); Peterson y O'Connor (*Kids Take the Stage*); Rooyackers (*101 drama games for children*); ANUIES (*Didáctica General, Curso Introductorio*); Spolin (*Theater Games for the Classroom, A Teacher's Handbook*); Brestoff (*The Great acting Teachers and their Methods, A Smith and Kraus Book*); Eines (*Didáctica de la Dramatización*) y Wilhelm (*Imagining to Learn. Inquiry, Ethics and integration Through Drama*).

Didáctica del Teatro II (Plan 2008)

1. Filosofía y pedagogía en la formación teatral en la adolescencia. 1.1 Textos teóricos sobre la posmodernidad, poscolonialidad, posfeminismo y globalización. 1.2 Vinculación de estas teorías con el arte y la docencia actual. 2. Elementos de la educación teatral para grupos de adolescentes y jóvenes. 2.1 Objetivos de una educación teatral durante la adolescencia. 2.2 Relación entre el teatro y las situaciones reales a las que se enfrentan en la adolescencia. 3. Ejercicios de creación y presentación de una obra teatral. 3.1 Ejercicios para crear obras propias por parte de adolescentes. 3.2 Bitácora de trabajo con adolescentes para la creación de una obra.

En la bibliografía se encuentran textos de Bray (*Playbuilding. A guide for group creation of plays with young people*); Goodwillie (*Breaking Through. Drama strategies for 10's to 15's*); Hargreaves (*Profesorado, cultura y postmodernidad*); Spolin (*Theater Games for Rehearsal*); Lyotard (*La posmodernidad: Explicada a los niños*); Medina (*Aproximaciones a la diversidad juvenil*).