



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***“Aula escénica alternativa.
Hacia un espacio escénico en Secundaria”***

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

Denisse Zúñiga Gómez

Director de Tesis: **Victoria Eugenia Morton Gómez**

**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)**

AGRADECIMIENTOS

A Aníbal, mi proyecto de vida.

A Roberto, mi plataforma.

A mi Madre, mi soporte indispensable.

A mi Padre, mis sueños materializados.

A mis hermanos, suegros, cuñados, sobrinos, mis anhelos y porras.

A mi asesora, Mtra. Victoria E. Morton, mi confianza y paciencia.

A mis compañeros de la línea, mis aventuras y aprendizajes.

A mis profesores y lectores, mis inquietudes y herramientas.

A la UPN, mi oportunidad.

Al profesor Cipriano y a la Escuela Secundaria 181, mi entrada y oído.

A los alumnos del 1°C, mis convivientes.

A mis amigas, Ismene Mercado y Teresa Avedoy, mis buenos comienzos.

A la cafetería Ghandi, mi cálida oficina.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. Descripción del proyecto alternativo	4
2. Las preguntas de investigación	6
3. Referencias teóricas para la investigación	8
4. Metodología de la investigación.....	11
1. EL ESPACIO INSTITUCIONAL Y LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES ESCÉNICAS EN SECUNDARIA.....	15
1.1. La Reforma de Educación Secundaria en México	24
1.2. El Modelo pedagógico por Competencias: la enseñanza de las artes.	27
1.3. Plan de estudios de Secundaria 2011.....	33
1.4. Programa de Teatro en Secundaria (2006-2011).....	36
1.5. El espacio escénico una propuesta de ambiente de aprendizaje.....	41
2. LA CONSTRUCCIÓN Y CONCEPCIÓN DE UN ESPACIO ESCÉNICO EN SECUNDARIA.....	44
2.1. El espacio escénico: Brook, Boal, Dubatti	44
2.1.1. Hacia un espacio escénico alternativo	52
2.1.2. El teatro convivial o de experiencia de Dubatti	58
2.2. La imaginación y los procesos imaginarios: Vigotsky, Sartre, Lapoujade	60
2.2.1. La imaginación creadora: Vigotsky	61
2.2.2. La fenomenología de la imaginación: Sartre.....	65
2.2.3. La filosofía de la imaginación y la reivindicación de la fantasía: Lapoujade.	68
3. METODOLOGÍA INTERPRETATIVA A PARTIR DE LA EXPERIENCIA VIVIDA DE MAX VAN MANEN	74
3.1. La noción de experiencia vivida	75
3.2. La búsqueda de la esencia de lo escénico	77
3.3. La pregunta fenomenológica en la búsqueda de una experiencia escénica	80
3.4. La recolección de datos: las técnicas de la experiencia vivida	82
3.5. El análisis temático: la noción del espacio vivido	85
3.6. El aula escénica alternativa: la traducción física del espacio	87
3.7. El diseño del aula escénica alternativa	88
3.8. Aula escénica alternativa: la mancha voraz o tienda de campaña	93
3.9. El medio ambiente influye en mi diseño y en mi manera de crear	94
3.10. El anclaje de concreto: ¿seguridad o permanencia?	97
3.11. Descripción de un aula que resguarda un mundo oculto.....	100
3.12. Intervención del aula escénica alternativa: el pre, el durante y el pos.....	101
3.12.1. Etapa de observación, del teatro, expectativas del espacio y algo más: el pre	102
3.12.2. Etapa de intervención: el aula escénica alternativa en el patio, el durante	109
3.12.3. Etapa de recolección de la experiencia vivida: el pos.....	112

4.	EL ESPACIO ESCÉNICO EN SECUNDARIA: LO ESPECTACULAR, LO ESCÉNICO Y LO IMAGINATIVO DESDE LA EXPERIENCIA ESCÉNICA VIVIDA	118
4.1.	El espacio del espectáculo: Lo espectacular	119
4.1.1.	Lo educativo del espectáculo	121
4.1.2.	Características del espectáculo	124
4.1.3.	Un salón de teatro para un tipo de teatro	126
4.2.	El espacio escénico: Lo escénico	135
4.2.1.	El teatro alternativo en la enseñanza del teatro	140
4.2.2.	El teatro de la experiencia desde el aula escénica alternativa	149
4.3.	El espacio imaginario: Lo imaginativo	154
4.3.1.	La conciencia imaginaria para representar una pastorela	156
4.3.2.	Un espacio escénico para una imaginación transgresora	161
5.	ENSAYO VISUAL: EL AULA ESCÉNICA ALTERNATIVA.....	I
5.1.	Observación del medio (Secundaria 181)	I
	(Foto A) Entrada principal	I
	(Foto B) El recreo. Patio principal.....	I
	(Foto C) Segundo patio y edificio	II
	(Foto D) Montaña de mobiliario en desuso	II
	(Foto E) La casa del conserje.....	III
	(Foto F) Un lugar para el aula escénica alternativa	III
5.2.	Espacios escénicos en la Secundaria 181	IV
	(Foto 1) (OB) Salón de segundo grado	IV
	(Foto 2) (OB) Ejercicio escénico con títeres en primer grado	IV
	(Foto 3) (OB) Trabajo en el pasillo de segundo grado	V
	(Foto 4) (OB) Las mujeres de un lado y los hombres de otro	V
	(Foto 5) (OB) Auditorio en el tercer piso	VI
	(Foto 6) (OB) Espacio en arena en el salón de clases.....	VI
	(Foto 7) (OB) Relajación en la sala de cómputo	VII
	(Foto 8)(OB) Exposición por representación en la sala de cómputo.	VII
	(Foto 9) (OB) Trabajo escénico en clase de prueba	VIII
	(Foto 10) (OB) Nadando en la playa	VIII
5.3	El auditorio: el espacio frontal.....	IX
	(Foto 1a) (POS) El telón en el espacio frontal.....	IX
	(Foto 2a) (POS) La lluvia y el árbol en el espacio frontal.....	IX
	(Foto 3a) (POS) En espera de su entrada.....	X
	(Foto 4a) (POS) Adornando el árbol.....	X
5.4.	Aula escénica alternativa	XI
	(Foto 1b) El anclaje.....	XI
	(Foto 2b) La instalación	XI
	(Foto 3b) El telón principal.....	XII
	(Foto 4b) En construcción.....	XII
	(Foto 5b) El aula escénica alternativa	XIII

(Foto 6b) Dentro del aula escénica alternativa	XIII
(Foto 7b) Dentro del aula escénica alternativa	XIV
(Foto 8b) El acordonamiento	XIV
(Foto 9b) El resguardo	XV
(Foto 1ae) Colocación	XV
(Foto 2ae) (INT) El telón principal	XVI
(Foto 3ae) (INT) Postes, resolver en equipo	XVI
5.5. Práctica escénica en el Aula escénica alternativa	XVII
(Foto 4ae) (INT) Primer momento	XVII
(Foto 5ae) (INT) Personajes múltiples en clase muestra	XVII
(Foto 6ae) (INT) Personajes múltiples en clase muestra	XVIII
(Foto 7ae) (INT) Caos. Trabajar al mismo tiempo	XVIII
(Foto 8ae) (INT) Los espectadores	XIX
(Foto 9ae) (INT) Representar en equipo. Otros son los protagonistas.	XIX
(Foto 10ae) (INT) Representación libre	XX
(Foto 11ae) (INT) Creación de personaje en coro	XX
5. CONCLUSIONES	166
El espacio escénico en Secundaria: del espectáculo a la imaginación múltiple.....	166
BIBLIOGRAFÍA	177

INTRODUCCIÓN

El espacio es nuestra vida; nuestra vida crea el espacio, nuestro cuerpo lo expresa.

Adolphe Appia, 1921

Los espacios educan.

Tenti Fanfani

Yo fui una adolescente escénica en la Secundaria. Comencé por aprenderme un monólogo de Emilio Carballido pero en la escuela no me tomaron en serio, no hubo maestro que me diera la oportunidad de presentarme, no existía ni el tiempo ni el día para que los demás vieran mi inquietud y mi capacidad. Mi madre me pagó una escuela de arte escénico para niños y adolescentes en la que tuve por primera vez una experiencia escénica, fue en el ámbito no formal, que determinó de alguna manera mi inclinación para estudiar teatro. La Secundaria para mí fue el momento donde conocí un texto dramático pero no se sabía por dónde y cómo se enseñaba, yo ni siquiera intuía que eso escrito podía representarse, hasta que mi madre me regaló mi primer libro de teatro. Hoy es diferente, los alumnos conocen más de teatro que yo en aquella época, ahora existe un crecimiento de la oferta teatral en el ámbito cultural que permite a la palabra teatro incluirse en el vocabulario corriente del adolescente. Para este estudio, aproveché la coyuntura de la apertura del curriculum escolar para insertar mis propuestas escénicas en la educación, que aunque utópicas, permiten imaginarme el día en que ningún alumno con inclinaciones escénicas como yo, se vea limitado u obligado a abandonar su sueño de presentarse en un escenario.

La práctica escénica dentro de la escuela se define como todas aquellas actividades de carácter artístico que se contemplan para un escenario, y que en la escuela pública se utilizan como recurso de convivencia en festivales y cierres de curso, y como herramienta para la enseñanza de otros saberes dentro de aulas comunes, patios o auditorios. Las disciplinas más utilizadas

dentro de la práctica escénica son las corporales, como la danza y el teatro, por considerarse atractivas para el divertimento del público. También sirven para comunicar ideas o mensajes educativos, por lo que las obras de teatro que se realizan en las escuelas son del género didáctico y con temáticas alusivas a los valores sociales y culturales.

La enseñanza artística dentro y fuera de la escuela se da a través de talleres o cursos aislados y, muchos de ellos, representan verdaderos espacios para la expresión de niños y jóvenes¹. (Pérez, 2007; Ortega, 2009) Desde 2006, la Escuela Secundaria en México cuenta con la asignatura de Artes que incluye las disciplinas corporales como Teatro y Danza, lo que representa un avance en materia de educación artística a nivel oficial, ya que desde principios del siglo pasado (s.XX) sólo se ofrecía enseñanza musical a los adolescentes, que entre muchos otros factores, se consideraba más noble y acorde a una enseñanza “religiosa”. Hoy en día, y gracias al laicismo, las disciplinas corporales se comienzan a considerar dignas de practicarse dentro de las escuelas e incluso existen lugares donde la danza, por ejemplo, es la forma artística de manifestación de su cultura².

Gracias a que se tiene una mayor apertura hacia las artes corporales en el ámbito educativo formal existen investigaciones sobre el aporte de ellas al desarrollo de los estudiantes; pero aún no se contemplan las condiciones espaciales para la impartición y la práctica de dichas disciplinas por las reminiscencias ideológicas que guarda la escuela. Quizás también a que los profesores, aunque muestran inconformidad por las condiciones espaciales con

¹ Basta tomar como ejemplo las investigaciones realizadas por maestrantes de la línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional como la de Leticia Pérez Hernández, *El taller teatral y las significaciones de un grupo de adolescentes de escuela secundaria*, del 2007 y la de David Ortega Camarillo, *Interdisciplina en la educación artística escolar. Propuesta didáctica para la generación de experiencias integradoras de aprendizaje artístico*, del 2009. Cuyos resultados demuestran la importancia y pertinencia de abrir espacios de expresión en la búsqueda de una enseñanza integradora, y la construcción social de la participación de niños y adolescentes en actividades artísticas, específicamente, el teatro.

² Me refiero a la experiencia que tuve como conferencista “Competencias artísticas” en el Estado de Yucatán en el 2010, donde observé una mayor cantidad de profesores de Danza, frente a otras disciplinas, por contar con la enseñanza dancística desde pequeños como una actividad común y tradicional en las escuelas. La mayoría de profesores enseñan y bailan “la jarana” como baile típico de la entidad.

las que trabajan, valorizan la actividad artística por encima del espacio físico, considerando que pueden enseñar en “cualquier parte”, en un “espacio limpio y amplio”, o en “donde se pueda”.

Lo anterior me lleva a cuestionar, si los espacios escénicos en donde se llevan a cabo la práctica escénica -templetes, auditorios, teatros convencionales o patios escolares- que existen dentro la escuela Secundaria en México, ¿son realmente espacios de expresión?, ¿el adolescente se siente cómodo y entusiasmado al momento de expresarse ante los demás en esos espacios?

La experiencia escénica como práctica integral y básica de los adolescentes en la escuela me despierta el interés por diseñar espacios de expresión donde se estimule la imaginación y la creatividad de los alumnos a partir de una propuesta de convivencia teatral. La experiencia escénica –entiéndase ésta como la exhibición del resultado de un proceso artístico con mira a representarse ante los compañeros o ante la comunidad escolar- es, en muchas ocasiones, un recuerdo tortuoso, incomprensible y traumático por el que el estudiante se le obliga a cruzar ante una exigencia institucional, ante esto, el supuesto del que parto, es que si condicionamos el espacio con miras a la convivencia de los elementos: espectador y actor dentro un espacio escénico, los alumnos adquirirán herramientas de convivencia y la práctica escénica evolucionaría de una práctica tradicional a una muestra de vínculos sociales puestos escénicamente. En ocasiones, los profesores dejamos de lado la escenificación o la práctica escénica y se responde con la idea de que importa más el proceso que el resultado. En este estudio considero que la presentación del proceso es la práctica escénica, ya sea que responda a un programa o a una tradición dentro de la escuela, en este sentido, el proceso y el resultado son inseparables.

A mi consideración, la práctica escénica, utilizada como adorno con el uso de representaciones imitativas y tradicionales, limita a los alumnos en sus procesos imaginarios. La visión de este estudio es generar otras disposiciones espaciales para la creación y práctica escénica de los alumnos que estimulen

su imaginación, en favor de la creación de representaciones imaginarias hacia una realidad fecunda de posibilidades.

1. Descripción del proyecto alternativo

El proyecto de investigación *Aulas escénicas alternativas. Hacia un espacio escénico en Secundaria* se trata de una investigación educativa con base en una metodología fenomenológica, que busca reflexionar acerca de la práctica escénica a partir del uso del espacio y los procesos imaginarios de los alumnos de Secundaria, y que contempla la construcción de un espacio físico como recurso pedagógico para observar la práctica escénica.

En un principio, el proyecto de investigación se trató de una intervención educativa que intentaba favorecer las condiciones de espacio físico para la práctica escénica en la Secundaria, a través de una instalación móvil, accesible y autogestiva con la que ambicionaba la entrada de lenguajes escénicos contemporáneos, sugestivos y que provocara una actitud activa del alumno. La experiencia vivida dentro del campo fue transformando las preguntas de investigación, los objetivos y propósitos iniciales pero la inquietud reflexiva acerca del espacio escénico siguió siendo el eje conductor.

“Bajo una observación ordinaria, hay cosas materiales por todas partes, dispuestas en una especie de orden métrico en el espacio físico. Hay cosas que entendemos en términos de su valor práctico y de uso: los asientos, las puertas, la luz. Es posible ahora cambiar nuestra perspectiva conforme miramos alrededor, [...] a los murmullos o al eco, a las oscuras y largas tablas detrás del escenario. Al hacerlo, nos volvemos sensibles, [...]”
(Greene, 2004: 25)

El proyecto de investigación entonces contempló el diseño y la creación de un *aula escénica alternativa* para la escuela Secundaria pública y tuvo la perspectiva de tomar conciencia del espacio como Maxine Greene nos lo sugiere, es decir, que la creación de un espacio para la representaciones teatrales de la Secundaria es un punto de partida para hablar de aquello que

sucede en la naturaleza escénica del adolescente³ dentro del contexto escolar que lo rodea, en el marco de su clase de teatro bajo las características institucionales y la oferta de enseñanza que se le ofrece.

“Una vez que esto ocurre, habremos situado el teatro mismo en una especie de espacio estético, un espacio determinado por las intensidades o valores de los colores, de los sonidos y las formas de las que repentinamente empezamos a tomar conciencia.” (Greene, 2004: 25)

El *aula escénica alternativa* es un espacio físico creado en un patio dentro de la escuela, pero habrá que entenderse que el aula no es lo importante, es lo que sucede con ella, desde que se emprende la aventura de crear un espacio flexible (*aula escénica alternativa*) dentro de otro espacio rígido (la escuela); hasta lo que se está aprendiendo durante su construcción a través de diseñar estrategias para la inclusión de ese espacio y el tránsito de emociones experimentado tanto por la investigadora como por los participantes. Así, el *aula escénica alternativa* se convierte también en una construcción imaginaria que va más allá de la descripción de la experiencia al volverse una invitación para pensar otras formas de representar.

El proyecto adquirió otras dimensiones en su inclusión en la escuela donde me encontré que es casi nula la práctica, que sí existe la clase y el profesor de teatro, existe un programa y sus objetivos, pero nada ahí que pareciera a lo que yo conocía como teatro. Así que la necesidad de construir un teatro y un espacio escénico era imperante para mi investigación. La necesidad operativa se volvió una oportunidad para el descubrimiento.

La palabra “necesidad” aparecía todo el tiempo durante la intervención: no era necesario para el profesor mucho menos para los alumnos, ni para la escuela, incluso a nivel institucional no se discute sobre infraestructura para la

³ La naturaleza escénica a la que me refiero y en la que ahondo en el presente estudio, resulta del descubrimiento de que los adolescentes, por una parte niegan el gusto por actuar, de asumir el rol de actor, pero cuando se enfrentan a la mirada del espectador en tareas específicas, es decir, cuando se le da la oportunidad de actuar sin enfrentarlo al juicio estético tradicional (como se concibe el juego dramático), lo hacen sin problemas, lo que me lleva a determinar que el adolescente en sí contiene una naturaleza escénica, que tiene que ver con la necesidad de saberse vivo y dar cuenta de ello.

impartición de las materias artísticas. Existen quejas a nivel particular sobre las condiciones laborales, y en una primera etapa, ésta era mi justificación: “no hay un espacio destinado para la enseñanza de las artes escénicas en Secundaria.” Sin embargo, me di cuenta que no eran los espacios, sino el uso de ellos, las significaciones de los usuarios ante sus metas y deseos, que hacen o no aparecer las condiciones espaciales, las modifican o las hacen suyas.

El *aula escénica alternativa* como construcción física fue un pretexto para pasar de una supuesta necesidad de un espacio físico para la enseñanza de teatro en Secundaria, a la necesidad de construir espacios para que los alumnos escenifiquen y así observar qué sucede en ese proceso; qué sucede con ellos al experimentar un “espacio vivido”⁴ con una propuesta espacial distinta a la común, y reflexionar en la naturaleza propia o esencia⁵ del acto de escenificar en los adolescentes.

2. Las preguntas de investigación

Para dar respuesta a mis inquietudes como: ¿de qué manera los espacios físicos destinados a la enseñanza de las artes escénicas influyen en los procesos imaginarios de los alumnos en la Secundaria Pública General?, y, ¿cómo debería de construirse un espacio escénico, bajo las condiciones físicas de la escuela pública, para una práctica escénica que estimule la imaginación y la participación de todos los estudiantes dentro de la asignatura de Teatro en Secundaria?, me di a la tarea de generar un dispositivo de carácter experimental que enlazaba las ideas de teatro alternativo como propuesta didáctica, y a su vez, permitiera narrar la experiencia vivida en ese espacio

⁴ Con “espacio vivido” me refiero a los temas existenciales del mundo de la vida de la metodología de la experiencia vivida, donde Max van Manen identifica como guías para reflexionar en el proceso de investigación: la espacialidad, la corporeidad, la temporalidad, y la relacionalidad.

⁵ Con *esencia* me refiero a la característica fundamental que hace diferenciar una cosa de otra, según Max Van Manen, “la esencia no es una propiedad única y estática por la cual conozcamos algo, sino que se trata más bien de un significado constituido por una compleja multitud de aspectos, propiedades y cualidades [...] El término “esencia” deriva del verbo ser, que, por definición, es una noción profundamente existencial [...]” (Van, Manen, 2003: 14)

rodeado de las diversas condiciones institucionales.

La hipótesis de esta investigación en la modalidad de intervención educativa fue que la inclusión de las artes escénicas en el curriculum debe tener correspondencia a las condiciones espaciales que favorezcan nuevas prácticas docentes, así como la estimulación hacia la construcción de espacios imaginarios de los estudiantes; una respuesta a ello, es la forma alternativa de distribución espacial para las creaciones escénicas en pro de la inclusión artística⁶. Por lo que el propósito del proyecto queda redactado así:

Propósito del proyecto:

Proponer una alternativa de enseñanza para la práctica escénica en Secundaria a través de la implementación y experimentación de un *aula escénica alternativa* como recurso pedagógico, en la búsqueda de un espacio escénico que favorezca los procesos imaginarios y las formas de participación de los alumnos.

Preguntas de investigación:

- ¿De qué manera los espacios físicos destinados a la enseñanza del teatro en Secundaria Pública General influyen en los procesos imaginarios de los alumnos dentro de sus experiencias escénicas?
- ¿Cómo generar experiencias escénicas a través de la generación de un espacio aúlico con fines escénicos, para estimular la imaginación y la participación de los estudiantes dentro de la asignatura de Teatro como materia obligatoria del curriculum escolar?

De esta manera, se establecen tres niveles de indagación, el primero

⁶ Por inclusión artística me refiero a la idea de promover la participación de los adolescentes en el hecho escénico, no sólo a través de la participación de los distintos roles creativos como Eines y Mantovani (2008) proponen en la didáctica de la dramatización, es decir, a la división del trabajo por equipos: actores, escenógrafos, director, promotores, etc., sino a la manera de incluir a todos dentro del *espacio escénico* como actores y/o espectadores. Dicha idea amplió en el análisis de resultados y las sugerencias para la concepción de un espacio escénico.

tiene que ver con el espacio institucional, como espacio de apertura e inclusión de las artes en la educación básica que a nivel discursivo existe pero que a nivel espacial físico –el edificio escolar- no se refleja; el segundo, con el espacio escénico en relación con el espacio escolar, es decir, aquellos espacios físicos o ambientes que rodean los espacios destinados para las escenificaciones, en su mayoría, el aula común, el patio y el auditorio; por último, el espacio imaginario, y con ello me refiero a la actividad imaginaria que los alumnos generan a partir de su trabajo escénico. La finalidad es descubrir, de manera experiencial, la relación que existe entre el medio físico y los procesos imaginarios que generan. El espacio escénico en relación con la actividad imaginaria que promueve.

3. Referencias teóricas para la investigación

En el presente estudio se enlazan dos discursos teóricos que convergen en la concepción de *espacio escénico*; por un lado, el punto de vista desde la disciplina teatral, la historia de los edificios teatrales que dan cuenta del paso de las diversas necesidades sociales y artísticas que han determinado las formas de hacer teatro. (Cruciani, 2005). El teatro visto como actividad humana. (Brook: 1994; Boal: 2004; Alcázar: 2011) Y por el otro, los planteamientos pedagógicos con respecto a la inclusión de las artes escénicas en la educación básica, en la búsqueda de una congruencia entre lo determinado por la institución pública mexicana y lo que sucede en el ámbito cotidiano escolar desde una perspectiva espacial y ambiental (González: 1993; Heras: 1997; Gutiérrez: 1998;), en tanto costumbres, hábitos y usos de los espacios escolares para fines de la enseñanza escénica.

La noción de espacio escénico me permite el diálogo entre el teatro como historia de la representación humana y la pedagogía teatral aplicada a la educación básica con sus características y fines educativos específicos vistos desde el Programa oficial de Teatro del 2011. El punto donde se enlazan estas perspectivas, y que forma parte central de mi trabajo de investigación, son los procesos imaginarios (Sartre: 1979; Lapoujade: 1988; Vigotsky: 2001; Greene:

2001) dentro de la actividad escénica como experiencia estética, es decir, la construcción de un espacio escénico permite descubrir las incidencias del espacio físico en el desenvolvimiento y construcción de los espacios imaginarios de sus practicantes.

El espacio no es solo una calidad de la realidad física sino más bien una estructura histórica de la experiencia; el espacio artificial del teatro es una convención cultural que se vuelve elemento activo de la expresión artística, tanto en su construir visión, como en su determinarse como ambiente; un lugar de las posibilidades expresivas. (Cruciani, 2005: 12)

De tal manera que, en este estudio reflexiono en torno al espacio escolar como espacio de expresión para los adolescentes, normado por las características propias de la cultura escolar.⁷

Así, el *espacio escénico* será entendido aquí como el espacio físico dicotómico entre los actores (practicantes o alumnos de teatro) y los espectadores (los mismos practicantes y/o comunidad escolar), pero a la vez contempla el espacio dramático o imaginario tanto de los actores como de los espectadores (Pavis: 1998), es decir, una doble dicotomía: dos espacios, dos tiempos; el real y el ficticio; el del espectador y el del actor. (Boal: 2004) Esta es una característica esencial del fenómeno escénico que dota de movilidad y dinamismo espacial y temporal para partir a la modificación de la práctica escénica en Secundaria.

Indagar acerca de la experiencia escénica en tanto su conformación física e imaginaria en relación espacio-tiempo, me provoca pensar *una forma alternativa de distribución espacial para abordar las artes escénicas en la*

⁷ Un paralelo para la pertinencia de mi estudio lo encontré en la tesis de la española Rosario Gutiérrez Pérez, (1998), *La estética del espacio escolar. Estudio de caso*. Oikos-tau, Barcelona, en la que analiza las condiciones estéticas del espacio escolar como determinante para el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la psicología ambiental para la generación de ambientes de aprendizaje. Y el trabajo del argentino Víctor Pavía, (2005) *El patio escolar: el juego en libertad vigilada: un lugar emblemático: territorio de pluralidad*, Novedades educativas, Buenos Aires. Cuyo trabajo de investigación lo enmarca en el derecho del juego del niño. El espacio escolar en específico el patio en el jardín de infantes se determina como un derecho al juego, de esta manera la creación de espacios escénicos en Secundaria, objetivo de esta investigación, podría enmarcarse en el derecho de expresión de los adolescentes.

escuela, donde lo escénico sea una opción artística posible en el desarrollo de los alumnos, como espacio de significaciones, y no sólo como una actividad que cumple una función social de entretenimiento.

Por otra parte, el discurso de la Secretaría de Educación Pública en México apunta a propiciar entre los estudiantes el desarrollo del pensamiento artístico, por medio del trabajo con las habilidades de Sensibilidad, Percepción y Creatividad, a través de tres ejes: apreciación, expresión y contextualización. (SEP, 2006). A nivel institución se plantea el modelo pedagógico por competencias para favorecer a la educación y resarcir el bajo nivel productivo con respecto a los parámetros de las evaluaciones globales. La dinámica de implementación de la reforma educativa en el país se ha dado de manera paralela a las investigaciones acerca de las artes en la educación, por lo que observar escenarios idóneos para la impartición de las asignaturas artísticas y el cumplimiento de los objetivos, se ha dado de manera aislada y difícil de evaluar en términos generales. Pero aunque las disciplinas artísticas son obligatorias, no se contempla la construcción de espacios para las actividades artísticas, condición que me lleva a hipotetizar acerca de los modelos pedagógicos que operan en espacios creados bajo modelos pasados cuyas necesidades eran otras, y que no hay un crecimiento real de infraestructura al paralelo del desarrollo de perspectivas y nuevos métodos para la enseñanza en la escuela pública.

Por otro lado, la oferta de las disciplinas artísticas en las Secundarias a partir de la Reforma del 2006, queda condicionada a distintos factores, entre ellos, las condiciones espaciales. En el caso de las artes escénicas, si la escuela cuenta con auditorio, aula común o múltiple o patio también puede ofrecer la asignatura de Teatro, ¿pero qué tipo de teatro?, ¿qué escenificaciones sugieren esos espacios?, ¿qué habilidades, conocimientos y destrezas adquiere el alumno a través del tipo de escenificaciones que realiza? Los factores que entran en juego en el tipo de teatro que se hace en la escuela Secundaria son diversos, pero en este estudio sólo se analizan las condiciones espaciales para llevar a cabo una experiencia (Dewey: 1980), y que definen de alguna manera a las condiciones subjetivas (la imaginación).

“[El] <<teatro>> es una necesidad humana fundamental, mientras que <<los teatros>>, sus formas y estilos, son sólo salas temporales y reemplazables.” (Brook, 1994: 110). De esta manera, pensar un *espacio escénico* desde las *aulas escénicas alternativas* es pensarlo en términos de “alternativa”, que dé la sensación de una forma y un estilo de enseñanza perenne, susceptible de ser reemplazable por otra; que no determine a los sujetos en términos de conducta y orden con formas de enseñanzas estáticas, sino que los condicione al movimiento y a la función transgresora de la actividad imaginaria.

La investigación cuenta con un interés particular hacia los procesos imaginarios dentro de la experiencia escénica, entendidos estos como aquellas etapas de carácter imaginario que dan cuenta de la construcción de espacios reales y ficticios. Se trata de una dialéctica entre la imaginación reproductora y creativa (Sartre, Vigostky y Greene) en relación con el espacio escolar, a partir de la reflexión fenomenológica de la imaginación. Por lo que devino la idea de caracterizar a la actividad imaginaria desde la *Filosofía de la imaginación* de María Noel Lapoujade (1988) donde contempla otras funciones de la imaginación, a partir de la fenomenología de Jean Paul Sartre, donde plantea la relación de sujeto-objeto y lo centra en el ámbito de lo posible. Sartre plantea dos características como el distanciamiento o negación de la realidad y la identificación, que es el vínculo sintético o elemento de espontaneidad. Las funciones de la actividad imaginaria a partir de la dialéctica de la imaginación son: perceptiva (ante un objeto presente conocido); interrogativa (objeto presente desconocido); memorística (objeto conocido ausente); anticipatoria (objeto ausente desconocido) y propositiva (realidades y mundos alternativos de la fantasía). Lapoujade resume la aportación del método fenomenológico de Sartre con: “la imaginación es una función de libertad. [...] pone de manifiesto nuestra facultad humana de trascender lo humano.” (Lapoujade, 1988: 133-143)

4. Metodología de la investigación

La presente investigación indaga a partir de la vivencia de los alumnos de Secundaria a través de la observación y reflexión de la práctica cotidiana de

una clase convencional de teatro y el trabajo realizado dentro del dispositivo espacial de carácter experimental: *aulas escénicas alternativas*. Tomando como personajes centrales a los adolescentes. Por lo que consideré conveniente seguir una investigación de corte cualitativo y utilizar como método de interpretación de datos una mirada fenomenológica, con la noción de experiencia vivida, entendida como: “una apropiación reflexiva de algo significativo.” (Van Manen, 2003: 56) El interés es reflexionar a través de anécdotas evocadoras de la experiencia vivida dirigida a la indagación pedagógica en términos de la relación ambiente-estudiante como un proceso anímico y significativo.

La metodología interpretativa de la fenomenología hermenéutica de Max Van Manen (2003), aplicada al análisis de datos extraídos de la intervención, permite ahondar en otros cuestionamientos de carácter experiencial al contrario de una interpretación testimonial susceptible de ser encajonada en categorías de comportamiento. Una metodología que permite permanecer sensible a los acontecimientos, y a su vez, provoca una narración evocativa y dirigida a los puntos emotivos e imaginativos de la experiencia. En la búsqueda de un texto que en sus primeras líneas dota de rigidez a la investigación pero la vuelve vulnerable, es decir, da al lector la conciencia de que se trata de un pedazo de vida vivida cuya reflexión tiene la finalidad de volverse una referencia para futuras investigaciones, indagaciones o interpretaciones.

El método (camino) de la investigación tuvo el carácter de intervención en tanto que se intervino físicamente el espacio escolar -el patio- de manera experimental y contó con tres etapas de aproximadamente tres meses cada una:

a) **observación**: se caracterizó por la observación de cerca de la clase de teatro en una escuela secundaria general, así como de conversaciones, fotografías y video, de los tres grados de secundaria. El *raport* con el profesor y la comunidad escolar, así como la influencia del ambiente en el diseño y construcción del *aula escénica alternativa*.

b) **intervención:** contempló la construcción y la instalación del *aula escénica alternativa* en el patio por considerarse un espacio libre y de significación lúdica, fuera del acotamiento de orden y conducta que representa el espacio aúlico. Se decidió trabajar con el grupo de primer grado por cuestiones de tiempo y logística. Dentro del *aula escénica alternativa* se aplicó la propuesta didáctica de actividad escénica por equipos, cuya objetivo es la inclusión en el escenario de todos los participantes.

c) **recolección de la experiencia vivida:** en esta etapa se consideraron las anotaciones, dibujos y conversaciones con los estudiantes que participaron en el *aula escénica alternativa* centrada en la preferencia de los espacios (frontal-múltiple) en relación con sus ideas previas del teatro, y la comparación con el trabajo en el espacio alternativo y la preparación de un montaje en espacio convencional (auditorio).

El trabajo dentro del *aula escénica alternativa* se realizó en compañía del profesor y cuarenta y tres alumnos de ambos géneros. La actividad escénica planteada para trabajar dentro del aula, se centró en la construcción del personaje⁸, con la que se trató de familiarizar y observar los comportamientos y significados que los alumnos dotaban al ambiente, nuevo y alternativo, así como los procesos imaginarios que resultaban de las actividades propuestas. Los alumnos también participaron continuamente como actores y espectadores pero se sometían a la miradas de los demás y a las impresiones verbales de sus compañeros. En la tercera etapa se habló de una presentación ante la comunidad escolar, pero la realidad escolar nos tomó por sorpresa: la jubilación del profesor, entrada de un nuevo director, ajuste de las horas y la exigencia de la agenda escolar entre suspensión de clases y días festivos, volvieron real aquello que se empezaba a imaginar como el término de un proceso. Sin embargo, para fines de la investigación, la experiencia escénica se llevó a cabo tanto en el auditorio como en el espacio alternativo y se pudo comparar las experiencias en ambos espacios.

⁸ Consideré la construcción del personaje como punto de partida para indagar sobre los procesos imaginarios, de tal manera que, me permitió observar la forma en que los alumnos se apropian del espacio para la creación de situaciones y la caracterización, puntos que son centrales en la actividad teatral.

De esta manera pude encaminar mi reflexión a través de tres temas que fueron tomando sentido a partir de las respuestas de los alumnos participantes: lo espectacular, lo escénico y lo imaginativo dan cuenta de lo que consideramos como teatro, independientemente de lo aprendido y repetido por autoridades, es decir, cuando los alumnos más que responder a una respuesta coherente acerca de lo que es teatro, primero lo experimentan y generan su propia definición. Lo escénico cobra otro sentido con el trabajo del *aula escénica alternativa* donde se percibe más trabajo imaginario por romper con las formas conocidas de la representación.

1. EL ESPACIO INSTITUCIONAL Y LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES ESCÉNICAS EN SECUNDARIA

“Si la educación es uno de los objetos capitales del Estado, es necesario que cuide de la educación artística, porque sin ella las facultades estéticas se atrofian y la educación sería incompleta (...) desarrollarlas, vigorizarlas, educarlas, en una palabra, es una obra de interés nacional.”

Justo Sierra, 1948

Para comprender el universo que enmarca a la enseñanza de las artes escénicas en el curriculum de la educación básica en México, como punto de partida de esta investigación, es importante revisar algunos antecedentes de la educación artística, así como rastrear las inquietudes educativas y pedagógicas que a nivel internacional surgen de los debates y las hojas de ruta para la educación artística. De esta manera, busco configurar un sustento discursivo en el plano institucional que permita indagar sobre el lugar que ocupa la educación artística en la Secundaria, sobre la construcción espacial y los espacios destinados a la enseñanza escénica.

En el plano internacional el estudio de la educación artística ha sido tema de revisiones y debates por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) principalmente, quienes a través de reuniones con sus países miembros se proponen el objetivo de llegar a acuerdos para generar programas y rutas en busca de una educación de calidad para niños y jóvenes, lo más completa e integral posible tomando en cuenta los contextos sociales, políticos y culturales de cada país.

La UNESCO plantea que “la educación artística contribuye a desarrollar una educación que integra las facultades físicas, intelectuales y creativas y hace posible el desarrollo de las relaciones más dinámicas y fructíferas entre la educación, la cultura y las artes.” (UNESCO, 2006: 17) Proporcionando las herramientas a los niños para confrontar las problemáticas de este siglo, que cada vez se complejizan más. Frente a esto, la idea de fortalecer el estudio dentro del campo de la enseñanza artística se hace evidente para no sólo crear

estrategias viables de su implementación educativa en la estructura política del país, sino en la caracterización de su enseñanza; resultado de ello han sido los planes y programas de educación artística en Secundaria en México del 2006; su revisión en el 2009 y las adecuaciones de los mismos en el 2011; con ello se establece no sólo la cobertura al nivel de educación básica en cuanto a la enseñanza artística sino que se abre una veta importante para investigaciones y aportes pedagógicos en este campo.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística llamada “Construir capacidades creativas para el siglo XXI”, que se llevó a cabo en Lisboa en el año de 2006, se debatieron los siguientes temas: la “Promoción y puesta en práctica de la Educación Artística a nivel político y gubernamental; el impacto social, cultural y académico de la Educación Artística; la calidad de la Enseñanza en relación a la formación de los docentes y métodos pedagógicos y las estrategias para la promoción de las políticas que favorecen la educación artística.” (UNESCO, 2010: 22) En esta conferencia se creó una hoja de ruta que dio impulso para trazar líneas de trabajo en relación a la educación artística de los países miembros. Un segundo impulso se consiguió con la Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la Educación Artística resultado de la Segunda Conferencia Mundial en mayo de 2010, donde reiteran la función de la educación artística como parte de “la transformación constructiva de los sistemas educativos que se esfuerzan por satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo que se transforma con rapidez, caracterizado, por una parte, por notables adelantos tecnológicos y, por la otra, por injusticias sociales y culturales de difícil solución.” (UNESCO, 2010: 23) Me parece importante resaltar el enfoque sociocultural de este nuevo esfuerzo por reconocer el papel de las artes y su enseñanza en donde el avance tecnológico y la injusticia social y cultural caracterizan a un mundo que requiere de otra lógica en todos sus aspectos, sobre todo, en la apuesta creativa y de adaptabilidad de los programas de enseñanza a los distintos contextos donde operan.

En este sentido, ubico mi trabajo en la estrategia 2(a) de dicho documento donde habla de “acordar normas de calidad elevadas para la

educación artística teniendo en cuenta las necesidades, la infraestructura y los contextos culturales locales y cuya acción 2.a (iii) habla de suministrar las instalaciones y los recursos necesarios y apropiados para la educación artística, (UNESCO, 2010: 5). Objetivo que a mi parecer se ha atendido poco, debido tal vez a las cuestiones administrativas que ello implica; sin embargo, atender a los contextos sociales y culturales que rodea, por ejemplo, a la educación pública puede aportarnos ideas en la búsqueda de estrategias alternativas para llegar a cumplir dichos objetivos, esta tesis se suma a este esfuerzo.

A partir de estas rutas se propusieron una serie de políticas cuyas necesidades giraban en torno a la asignación de recursos suficientes para la práctica y concientización de las artes y su aprendizaje; retomar las culturas ancestrales y los grupos de población vulnerables; garantizar la calidad en la educación artística; dar un papel central y permanente en el currículo educativo; retomar la investigación para la toma de decisiones en la financiación y la evaluación de su impacto; garantizar una continuidad que trascienda a los programas gubernamentales; reconocer que los presupuestos asignados son insuficientes, entre otros objetivos para pensar una educación artística de calidad que aporte al desarrollo cultural de los países así como a una educación que pudiera atender a resolver problemas sociales que requieren de sensibilidad y soluciones creativas.

La OEI por su parte plantea que “el aprendizaje del arte y de la cultura en las escuelas constituye una de las estrategias más poderosas para la construcción de una ciudadanía intercultural. La presencia del arte en la educación, a través de la educación artística y a través de la educación por el arte, contribuye al desarrollo integral y pleno de los niños y de los jóvenes.” (OEI, 2010: 4) Generando en ellos una consciencia de apertura y respeto a las diferencias. Destaca que la educación, el arte y la cultura son puntos fundamentales para el desarrollo de las naciones en la preocupación por una construcción de una ciudadanía intercultural, (OEI, 2010: 4) respetando la diversidad de identidades a través de una conciencia multicultural, así como el fortalecimiento de los valores para el desarrollo pleno de los individuos.

Para la OEI el proceso educativo debe regirse de acuerdo a las necesidades locales, regionales y nacionales en rescate de la multiculturalidad de las diferentes naciones, para evitar el rezago, marginación de algunos sectores, haciendo a su vez una crítica hacia el presupuesto destinado a esta área que es insuficiente para su desarrollo e investigación. “En síntesis, la educación artística no es complementaria, sino esencial para todos los estudiantes. Educar en el arte y por el arte proporciona el incremento de la integralidad humana [...] genera la autodisciplina.” (Durán, 2004: 390)

Si pensamos que dichas manifestaciones a favor de la inclusión e impulso de la enseñanza de las artes es benéfica para las naciones, para México en específico se vuelve común denominador para la redacción de políticas públicas en materia de educación. De esta manera tenemos objetivos, por lo menos en palabras, de por dónde diseñar, promover, proponer e innovar en la educación artística; sin embargo, la tarea práctica se complejiza al llevar a cabo acciones dentro de la cotidianidad escolar con la tradición educativa que la caracteriza.

La educación artística en México tuvo algunos impulsos históricos con las creaciones de escuelas y academias interesadas principalmente en difundir el arte europeo con algunas adecuaciones propias del “mexicanismo”, que después fue discurso estético para el pensamiento nacionalista que permeó la primera mitad del siglo XX. “Un proyecto educativo ligado a la economía y a la llamada “razón moderna”, el Estado, con toda probabilidad, postergará el problema para “mejores momentos”, y agudizará la subestimación y el descuido de la educación artística.” (Sierra en Durán, 2004: 126-127)

La revisión de la educación artística en México tiene como intención reivindicar su papel dentro del proceso educativo integral del desarrollo de los seres humanos y darle una mayor importancia en la adquisición de conocimientos de un universo distinto, el de los afectos y las emociones, la imaginación y la creatividad; así como el acercamiento al campo estético que es propio del registro humano. Revisar las actividades culturales unidas a las estrategias de las instancias políticas permite que entendamos qué papel juega

la educación artística dentro de la educación mexicana, y sobre todo, la estimación del arte y la cultura en nuestro país desde los planes de gobierno y las aportaciones metodológicas en materia educativa.

La construcción y el fortalecimiento del campo de la educación artística en México desde aquellas conferencias mundiales de la UNESCO se ha venido dando con esfuerzos tangibles, uno de ellos, como ya lo he mencionado son los planes y programas de educación básica, por otro, la creación de la línea de educación artística en la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, así como la redacción de tesis que se suman a la creación de conocimiento desde la investigación en las escuelas y en la educación no formal; el Estado de Arte a cargo de especialistas pedagogos bajo la dirección de la Dr. Rosa María Torres, el libro *Una aproximación a la educación artística en la escuela* de Victoria Eugenia Morton Gómez y distintos artículos y ponencias en torno a las reflexiones metodológicas de la enseñanza de las disciplinas artísticas tanto a nivel profesional como en la educación básica para su implementación en las escuelas.

A manera de síntesis destaco tres grandes momentos de la historia de la educación artística, el primer momento corresponde al México Independiente que en la búsqueda de identidad nacional, paradójicamente, orientaron la cultura mexicana a los cánones estéticos europeos. En este periodo no se contaba con una estructura jurídico política que favoreciera un proyecto de nación liberadora por completo. Sin embargo, en la época de Juárez (1861) los liberales al promulgar la Ley de Instrucción Pública contemplaban la idea de impulsar la educación artística en un sistema educativo, pero la dificultad radicó en la preparación de maestros para dicha empresa. El otro momento importante, fue el “nacionalismo espiritual” acuñado a José Vasconcelos, con la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905 y el Ateneo de la Juventud en 1909, así como otras actividades dirigidas a la educación en general como las misiones culturales que “permitían que en el arte y en el terreno de las ideas pudiera expresarse la originalidad de la nación”. (Durán, 2004: 390-391). Por último, la Reforma Educativa desde finales del siglo XX bajo el enfoque de “diversidad cultural”, donde las artes se

conciben como una apuesta educativa para resarcir problemas socioculturales, esta etapa significa una plataforma coyuntural para la inserción de las artes a nivel público y privado. La educación artística actual se enfrenta no sólo a diversos contextos culturales sino a un desarrollo tecnológico que la confronta; así como a escenarios de injusticia social que hacen que sus avances como educación básica, integral y de calidad se mantengan en constante evaluación y de inserción progresiva.

En el sistema educativo mexicano “se plantea de manera central y ligado a la economía y que, por lo mismo, en el ámbito cultural y educativo se observa o bien la dificultad para ingresar a la modernización, o bien, lo que es peor, la traducción “económica”, desde lo económico y no de la educación y la cultura sin hacer caso de sus necesidades y características.” (Durán, 2004: 404). Así, las reformas educativas, impulsadas por la descentralización de la educación y la creación de planes y programas con visiones metodológicas plurales son las que han dado impulso a la creación de institutos que promueven la educación artística, como en el caso del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura en 1946, en la actualidad el Modelo por Competencias en la Educación Básica es la manera en la que se logra la traducción económica de la que habla Durán, es decir, las artes también dialogan con una visión consumidora, de utilidad y productividad que vale la pena atender para que las artes desde cualquier ámbito donde se desarrollen, también sean concebidas como un aporte económico al país desde una concepción de riqueza cultural.

De esta manera cabe rastrear el lugar de las artes en el plano político mexicano desde los documentos que las conciben. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos plantea en su artículo 3° que la educación que imparta el Estado –federación, estados, municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y a la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia. El espíritu de dicho artículo influye en el diseño de los contenidos de los programas de educación artística: una especie de “neonacionalismo” que impregna un sello mexicano en las actividades artísticas y, que de alguna manera, selecciona lo que habrá de enseñarse o no, cuya

selección es sometida al criterio tanto de los diseñadores de programas como de las capacidades y preparación de los docentes frente a grupo.

En la Ley General de Educación en su artículo 7° se destacan las siguientes fracciones que competen a la educación artística:

VIII.- Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación [...]

XII.- Fomentar actitudes solidarias y positivas [...] hacia el bienestar general.

XIII.- Fomentar los valores y principios del cooperativismo.

“También es indispensable crear un Sistema Nacional de Educación Artística que, respetando la pluriculturalidad propia de nuestro país, comprenda la “diversidad...dentro de su unidad; [difunda] la densidad cultural y [salvague] los contenidos educacionales, que están por encima de las diferencias...” (Constitución, 2010) En lo que se genera el Sistema, la Secretaría de Educación Pública ha echado en marcha la reforma en educación básica con estas inquietudes, viendo su tarea nacional en materia de educación artística como una realidad con sus críticas y características particulares de cada contexto, es decir, que a pesar de las dificultades que dichos objetivos plantean, el sistema educativo ha tratado de darle cauce a dichas exigencias gubernamentales.

La educación artística se contempla en el eje 3 del Plan Nacional de Desarrollo vigente en el apartado de Igualdad de oportunidades que tiene como objetivo principal una educación de calidad que implica la formación de alumnos en “destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo.” (PND, 2010) Y así garantizar la inserción “exitosa” en el campo laboral, principalmente.

Los objetivos nacionales del eje son la reducción de la pobreza y el mejoramiento de la calidad de vida; la garantía de los derechos humanos, así como la participación en los distintos rubros del país. También contempla el desarrollo nacional con el impulso a las áreas de cultura e identidad nacional con fines de representación del país en el extranjero.

Para lograr los objetivos anteriores y los objetivos específicos con respecto al ámbito de política cultural, el gobierno actual plantea las siguientes estrategias incluidas en el punto 3.8. Cultura, arte, recreación y deporte del apartado de Cultura y esparcimiento.

En la Estrategia 21.1 del PND encontramos los siguientes puntos que están contemplados en un solo apartado pero que considero se dividen en distintos niveles y rubros, los que respectan a la educación artística son:

1.- La política cultural ofrecerá y alentará una oferta de manifestaciones culturales y artísticas, tanto de las expresiones nacionales como del arte y la cultura universales.

2.- El fortalecimiento de la educación artística profesional y la promoción de cursos y talleres de apreciación en todas las disciplinas artísticas, dirigido a los sectores de población con menor acceso a las manifestaciones.

3.- La enseñanza y divulgación del arte y la cultura en el sistema educativo, unido al programa de prolongación de horario de permanencia en las escuelas.

4.- Unir las capacidades de dependencias gubernamentales educativas y culturales con las representaciones de México en el exterior. Impulso especial al intercambio cultural con los pueblos de América Latina y el Caribe.

5.- Se respaldará el estudio y la investigación de la cultura y el arte nacionales, así como las instituciones de educación en estos campos para atender con suficiencia la demanda de formación, especialización y estudios avanzados en las distintas disciplinas. (PND, 2010: 226-227)

Dichas estrategias se plasman en las rutas de acción de la Reforma

Educativa del 2006, donde la inserción, la capacitación y el implemento aún se mantienen en proceso. La capacitación de docentes, así como la aplicación de los planes y programas para las distintas disciplinas se mantienen en marcha con tropiezos e inconsistencias propias de la premura con las que fueron creados; sin embargo, es ya un paso adelante para la presencia de la educación artística en las escuelas en el nivel educativo básico.

Uno de los problemas graves que encontramos al leer el PND 2006 es acerca de la concepción de actividad artística como aquellas “manifestaciones culturales y artísticas”, las cuales se refieren “al carácter recreativo y placentero del arte y la cultura”. (PND, 2010: 226) La educación artística entonces se concibe como el “tiempo de recreo” y consideramos esto de una gravedad sustancial ya que se le concede poca seriedad a la educación en arte y los procesos creativos, relegándola al tiempo de ocio y esparcimiento. Así podemos leer entre líneas, que es algo que se deja para después del trabajo, de las actividades “serias”, de las realmente importantes.

Lo anterior también lo podemos constatar en la estrategia 22.1 del objetivo 22 donde dice: “actividades atractivas para su entretenimiento y recreación de acuerdo con gustos compartidos, para el uso de su tiempo libre. [...] será importante impulsar el crecimiento de la oferta cultural y artística en diferentes ámbitos y en todas las regiones.” La actividad artística es comparada aquí con parques, centros de entretenimiento o el fútbol. La idea que tiene el gobierno mexicano del arte es algo que disfrutaremos hasta que haya tiempo. Y no sólo eso sino que también considera que “la creación de espacios de entretenimiento alternos” y se refiere explícitamente a: “talleres de artes plásticas, escénicas y literarias”, pueda “alentar la creación de pequeños y medianos negocios.” (PND, 2010: 228) La educación artística al servicio de un “arte”, no popular, sino el de las manualidades, el de los aficionados y efectistas que sea producto de venta.

Estas estrategias, aunadas con la estrategia 21.3 exclusiva para los festejos del Bicentenario y el Centenario donde efectivamente se dio amplia cobertura para un programa cultural que abarcaba todos los rubros artísticos,

nos deja ver que hay una intención por encaminar una educación de calidad pero las estrategias y aportaciones metodológicas reflejan poco conocimiento con respecto a la educación artística en distintos contextos, como en algunos casos donde los profesionales artísticos desconocen el campo educativo y viceversa.

Finalmente, habrá que tomar en cuenta que la Reforma Integral de la Educación Secundaria del 2006, la revisión en el 2011, nos da la oportunidad de reflexionar entorno a las carencias y dudas de la actividad artística en la escuela y su enseñanza con carácter obligatorio, con miras hacia el desarrollo y apertura de las artes en dicho nivel educativo.

1.1. La Reforma de Educación Secundaria en México

“Las reformas educativas son, sin duda alguna, expresiones privilegiadas de proyectos políticos (...) incorporan elementos de innovación que afectan a los modelos de enseñanza aprendizaje y los contenidos curriculares.” (Pedró, Puig, 1998: 40) Las reformas llevan implícito el carácter de cambio en el marco legislativo y estructural. La innovación no es necesariamente característica impulsiva de las reformas pero sí apelan a una calidad en el servicio educativo.

“La innovación es un proceso que tiene como intención una acción de cambio y como medio de la introducción de un elemento o de un sistema, nuevos en un contexto ya estructurado.” (Pedró, Puig; 1998: 41,42) En palabras de Fernando Osnaya, la política educativa “es un conjunto de acciones formuladas por grupos en busca de la hegemonía o del cambio social en un espacio social determinado por la situación histórica y las fuerzas (de coyuntura).” (Osnaya, 2007: 79)

Las reformas educativas más que responder a los problemas internos en la estructura del sistema escolar, corresponden a la exigencia de los sistemas económicos y políticos en curso. Como ejemplo, la inclusión del enfoque por

competencias en el nivel medio superior (RIEMS) suena coherente en el discurso económico de Carlos Slim, cuya intención más que apoyar a la clase social baja, es fortalecer o re-crear la clase media con una “educación tecnológica y competente laboral”, en busca de trabajadores que puedan comprar y consumir. “Conforme a Slim, ello se lograría mediante instrumentos que convirtieran a los pobres en *clase medieros*, es decir, en consumidores con aceptable capacidad de compra.” (Vargas Lozano, 2010: 98)

Según el Dr. Prudenciano Moreno existen dos ejes contradictorios en las políticas educativas: el derivado de los procesos de la economía de la globalización y el tradicionalista basado en un antiguo modelo educativo. “No sólo la básica, sino toda la educación está avasallada por un monodiscurso pedagógico. La Secundaria no ha sido la excepción, y la controversia suscitada en 2004-2005 en torno a la reforma de ese nivel, (...) pudo estancar el debate en la defensa del modelo anterior o la imposibilidad del nuevo como éxito.” (Moreno, 2007: 157)

Las reformas educativas también conciben un modelo pedagógico y, en el caso de México, el cambio se vislumbra como una transposición de conceptos en campos disciplinares distintos, como Prudenciano Moreno lo deja ver en la siguiente cita, y que para la educación artística, la reforma que le dio la entrada en la educación básica está siendo supeditada a este modelo pedagógico:

“El modelo pedagógico de educación por competencias pretende convertirse en un <<monomodelo>>, donde la educación se torna en un simple epifenómeno de la globalización, un apéndice, una mera réplica. De esa manera, se da al traste con el ideal de una educación flexible, abierta, multicultural, democrática, participativa y pluridimensional.” (Moreno, 2007: 157)

Las reformas educativas dentro de la Secundaria en México se rastrean desde 1915 con la creación oficial de la escuela secundaria cuyo fin era cubrir la necesidad de los jóvenes de continuar sus estudios y su preparación previa a la elección de carrera o incursión al nivel universitario, así como garantizar una educación a un sector de la población en crecimiento. En 1923 la Escuela

Secundaria firma la carta de ciudadanía conformándose como una institución educativa sólida y con características particulares, de igual manera, en 1930 se crea la Secundaria Técnica, seguida de una reforma con el enfoque socialista en 1934. De 1970 a 1974 durante la reforma de Chetumal se divide el currículum escolar en áreas y asignaturas, cumpliendo a la necesidad de masificación del conocimiento. Una etapa importante dentro de la conformación de la educación en México fue durante la reorganización del sistema educativo con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), que dio una revaloración de la función magisterial, bajo el proceso de descentralización; a lo que respecta a la escuela Secundaria se incorpora como educación básica cumpliéndose 9 años de educación obligatoria, que dicha incorporación fue legislada en 1993.

La Reforma Integral Educativa en Secundaria, mejor conocida como la RIES, nace entre otros postulados para cubrir el rezago educativo, reducir la deserción y elevar la calidad de la institución. En 2006, con el acuerdo 384 se establece el nuevo Plan y Programa de estudio de Educación Secundaria con el enfoque centrado en competencias.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 se plantea como objetivos estratégicos, los siguientes: a) alcanzar la justicia y la equidad educativas; b) mejorar la calidad del proceso y el logro educativos; y, c) transformar la gestión institucional para colocarla al servicio de la escuela.(SEP, 2006:

De esta manera, se aplicó un plan estratégico para que la implementación de la Reforma fuera gradual y, sobre todo, democrática en foros de educación donde se congregaron especialistas en educación y profesionales de distintas áreas del conocimiento. Dichas estrategias de implementación responden a nuevos enfoques, los cuales centran la atención en las ideas y experiencias previas del estudiante, y se orientan a propiciar la reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de actitudes para una sociedad democrática, participativa y ciudadana, como el documento base del 2002 lo resume: el resultado es un mapa curricular sobrecargado que intenta conciliar elementos de cultura general, conocimientos especializados y aspectos prácticos

Las seis reformas a la Secundaria efectuadas desde 1923 hasta la fecha, han ofrecido el mismo tipo de respuesta a los problemas de la secundaria: reformular planes y programas de estudio. Sin embargo, existe todo un procedimiento estratégico desde la formación y capacitación de maestros para el plano administrativo así como para la lógica de preparación de clase. El marco contextual de diversidad, economía, política donde el rechazo no sólo de maestros, sino de Estados completos, como el caso de Oaxaca, hacia la ahora Reforma Educativa en Secundaria (RES), muestra la falta de convencimiento de la apuesta educativa para los actores inmediatos cotidianos: docentes, alumnos, directivos y administrativos, así como los padres de familia.

Por otro lado, los instrumentos que se utilizaron para el diagnóstico para la pertinencia de la Reforma Educativa, fueron las evaluaciones como Pisa o el Examen de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I) elaborado por el CENEVAL, cuyos resultados arrojan la preocupación principal de la política educativa de los últimos tiempos: la calidad de la educación demostrada en cifras en una plena competencia de conocimientos básicos de los alumnos, discurso de lo más desfavorecedor y maniqueo para la implementación de las artes dentro la Reforma. Dichas herramientas de evaluación global no incluyen a las artes puesto que no se toman como parte de la “canasta básica del conocimiento”, es decir, que las artes aún siguen siendo un medio o complemento en la educación y no un fin en sí mismo. A nivel global las artes no se conciben al paralelo de otras áreas de conocimiento como las matemáticas o el español.

1.2. El Modelo pedagógico por Competencias: la enseñanza de las artes.

El Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC) en el que están fundamentados los planes y programas de Artes en Secundaria trata de especificar las habilidades y competencias para cada disciplina artística que a su vez atreviesen las competencias generales, objetivo que vieron de una manera más viable al generalizar la competencia para todas las disciplinas

artísticas como: competencia artística y cultural. Dicho modelo educativo está centrado en la solución práctica de problemas y en el liderazgo que en el ámbito económico, político y empresarial concuerda perfectamente; sin embargo, para el ámbito artístico como espacio de expresión y apreciación de la cultura, el modelo plantea algunas disonancias.

En el Postulado de la Unión Europea del 2001, las competencias se definen como el “conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer las exigencias sociales. (...) son capacidades. (Moreno, 2010, p. 135) y en la Reforma Integral para la Escuela Secundaria en México las competencias generales que atraviesan, desde mi punto de vista, la asignatura de Artes son principalmente:

- 1.- Autoconocimiento y autovaloración.
- 2.- Sensibilidad al arte.
- 3.- Estrategias comunicativas.
- 4.- Opinión propia, crítica y reflexiva.
5. Trabajo en equipo.
- 6.- Interculturalidad.

En la definición de competencia que Andrea Giráldez nos propone que la competencia implica “la capacidad de enfrentarse eficazmente y dar respuesta a una familia de situaciones análogas y complejas, recurriendo y movilizando conscientemente y de manera rápida, pertinente y creativa saberes, habilidades cognitivas y prácticas y otros recursos psicológicos tales como las actitudes, la motivación o los valores.” (Giráldez, 2007: 22).

Gimeno Sacristán citando a Weinert dice que “la competencia [se recomienda] sea considerada como un aprendizaje que se sugiere tenga o guarde una serie de requisitos para realizar acciones con éxito en tareas relativas a campos significativos [...]” (Sacristán, 2009: 38). Otros opinan que competencia es un concepto funcional, aunque no se aclara en que medida dicho concepto funciona y cómo puede determinarse su funcionalidad, y de nuevo, el error se centraría en determinar a las competencias como la solución

a los problemas actuales a nivel educativo y humano, o que se puede adecuar a todos los contextos con una proyección práctica o útil.

Desde el punto de vista de la propuesta de formación de jóvenes artistas existen las siguientes habilidades que menciona Stephanie Perrin (1997), y de las cuales destaco:

- *La capacidad de perseguir la consecución de metas a largo plazo.* El alumno comprende que el aprendizaje es un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida y no algo que se termina una vez que se obtiene el grado.
- *Interés en el propio trabajo.* Para los jóvenes de nuestro tiempo, la posibilidad de ser <<dueños>> de su propio trabajo es algo poco frecuente.
- *Aprender haciendo.* El joven músico aprende tocando, no escuchando una lección magistral sobre cómo tocar.

Sin embargo, no hay que olvidar que un estudiante en una escuela específica de artes es diferente a cualquier estudiante de un aula escolar común, cuyos objetivos de la enseñanza son distintos. Es en realidad un aprendizaje de largo alcance si se le da el enfoque de desarrollo de capacidades sensibles que pueden ser utilizados en otros ámbitos de la vida del estudiante; así como la perspectiva de un mundo distinto al que conoce o trata de comprender. Con ello no quiero decir que las artes sean la panacea para encontrar la felicidad, o que los hombres que se acercan a las artes se caractericen por ser mejores seres humanos, no podría atreverme a promulgar eso, pero lo que sí sé es que las artes -por mi experiencia como docente de teatro- se pueden desarrollar capacidades transcendentales en el mundo imaginario o abrir más posibilidades u opciones de transformar la realidad o imaginarla de modo diferente. De ahí la relevancia de incluir a las aulas escénicas alternativas como recurso pedagógico en la concepción de una nueva disposición espacial, que ayude a imaginar de manera diferente y

transitar las artes desde la experiencia escénica incluyente y participativa de los alumnos.

La MEBC deja de lado, entre otros postulados, desde la lógica de Edgar Morin con sus siete saberes, que las Artes podrían aportar en este sentido, el saber de aprender a vivir donde los saberes deben tener una transcendencia para el estudiantes, pero a su vez los conocimientos y habilidades adquiridos en la escuela, lo confronten con la realidad compleja e inesperada, y no a la manera moderna de tratar de predecir el futuro como si se pudiera tener el control de todo. Aquí Morin nos habla de lo que sabemos en tanto tenemos conciencia de nuestras carencias.

Aprender a vivir... en la incertidumbre (Morin): Será necesario aprender principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario, como afirma Morin, aprender a navegar en un océano de incertidumbre a través de archipiélagos de certeza. (Sacristán, 2009: 84)

El mayor problema que encuentro en la visión de las competencias generales es que están orientadas a la solución de problemas y lo menciono aquí, ya que la extrapolación de las competencias del medio laboral al medio educativo que hace Argudín (1998: 35) concibe a la creatividad como una habilidad a desarrollar para proveer soluciones nuevas a los problemas. En este contexto, las asignaturas de Artes puede contener la formación de grupos y la adquisición de materiales como medios expresivos, y los problemas a solucionar se encuentran en las preguntas que se generan en la experiencia artística, los cuestionamientos transcendentales de los individuos al participar de un hecho artístico o realizarlo. Solucionar cosas prácticas en relación con los objetos: los colores para el dibujo, telas para el vestuario, flauta en vez de batería o piano, patio escolar en vez de auditorio, en fin, bajo la perspectiva de solución de problemas no hay cabida para la contemplación, el detenimiento, el compartir y la asimilación subjetiva de la dimensión estética y artística. Por ello, en el presente estudio se busca la inclusión de momentos de pausa (la fantasía y la poética) en la solución escénica e imaginaria como actividad humana en la enseñanza escénica de los alumnos.

“[Bruner] (...) no identifica tanto la creatividad con la capacidad para resolver problemas como con la capacidad para ir más allá de la información dada.” (Terigi, 1998: 23) La educación es algo inherente al ser humano, estamos construyendo todo el tiempo sistemas de codificación y buscando el desarrollo de nuestras capacidades. En el contexto escolar, el arte no sólo trata de formar a los educandos, sino de mantener una comunicación con el exterior y que sus capacidades fomenten un cambio significativo en el medio en que se desarrolle. La consideración de las dificultades como desafíos personales constituirá la adquisición de estímulos para el desarrollo de cada ser humano, por ejemplo, el clima de trabajo, los espacios donde se llevan a cabo las experiencias, la adquisición de materiales en congruencia con los avances tecnológicos, etcétera.

El enfoque del MEBC se origina de las necesidades laborales y demanda un acercamiento al mundo del trabajo como simulación de la realidad que está por venir; por ello, muchos de los contenidos de los programas de Artes, sobre todo en el eje de contextualización apenas hacen notar que en las labores artísticas también se produce y se pueden contemplar como una profesión o que su aprendizaje te llevará a desarrollar el lado sensible para poder desempeñar otras profesiones.

Pero habrá que darle una oportunidad a este enfoque para ver a qué limitaciones se enfrenta y poder reforzar desde el lugar del ámbito educativo que nos corresponda. De esta manera: “la problemática de las competencias no se resuelve ni en el campo didáctico ni en el campo de la recontextualización de los currículos, asignaturas, contenidos y sistemas de evaluación, sino en la medida en que se transforme radicalmente la visión del concepto de la educación.” (Moreno, 2007: 157) Se apuesta, desde aquí, a una “visión” como Edgar Morin lo presupone, que “las competencias pueden estar formando un discurso pero existe otro, paralelo al institucional, que es el del profesor en el aula que tiene sus propios objetivos ocultos o expuestos que determinará sin duda, los destinos y significaciones que la institución desea con respecto a su práctica.” (Moreno, 2007: 157). De tal manera que la apuesta está en la práctica docente ya que sin ella, cualquier transformación o diseño

pedagógico encontrará sus limitaciones o sus alcances, así como las interpretaciones que deriven en el estancamiento de propuestas.

“Más allá de lo que ocurre en el aula, la Alianza por la Calidad de la Educación también generó compromisos encaminados a modernizar los centros escolares con el fin de fortalecer su infraestructura y modernizar el equipamiento de los planteles escolares para conectarlos a redes de alto desempeño, así como ampliar su gestión y participación social en la determinación y el seguimiento de los proyectos estratégicos de transformación escolar.” (SEP: 2011: 16)

Sin embargo, la Alianza por la Calidad de la Educación se enfoca más al desarrollo de la tecnología como panacea para la mejora de la enseñanza, así como para cumplir con los Estándares de Habilidades Digitales como sucede con las Aulas telemáticas⁹ en Primaria y Secundaria, por lo que no se encuentra y dista de discutirse la construcción de nuevos recursos escolares o acondicionamientos en la infraestructura de las escuelas Secundarias para la impartición de las disciplinas artísticas. El Instituto Nacional de Infraestructura Educativa (INIFED), quien es responsable de articular esfuerzos para el mejoramiento y mantenimiento de los inmuebles escolares, en su plan de trabajo del presente sexenio (2006-2012) se dedica, y no por ello menos importante, a atender a las escuelas con problemas de infraestructura básica: sanitarios, espacios áulicos para dar respuesta a la población creciente de alumnado, y a la habilitación de los inmuebles dañados por el paso del tiempo y por desastres naturales. Por ello, aún la oferta de las artes escénicas en la Secundaria pública, e incluso en la privada, se supedita tanto a la capacidad de gestión de los directivos como a la disposición espacial de los inmuebles escolares y a la verdadera importancia en la concepción política del país.

La RES es un marco institucional importante para las investigaciones presentes en materia de educación artística en el rubro de la escuela Secundaria no sólo porque es la que abrió la posibilidad de análisis y reflexión,

⁹ Las aulas telemáticas son aquellas plataformas en internet donde los alumnos de distintos sectores educativos pueden establecer conexiones para reforzar y adquirir conocimientos, es decir, una plataforma digital que le permite no sólo acceder a la información sino compararla y compartirla; sin embargo, aún es tema de injusticia social, ya que en distintos sectores sociales es imposible acceder a este recurso debido a problemas básicos de infraestructura que lo hacen inoperable.

-no quiero decir que antes no existieran motivaciones necesarias para que estas se dieran, ya que si revisamos en la historia de las Escuelas Secundarias Técnicas y Generales, encontramos que hace más de veinte años que se imparten las materias de teatro y danza sin existir programas oficiales, incluso hay profesores que están jubilados con más de 35 años de servicio que fueron profesores de teatro exclusivamente. La RES no es la primera reforma educativa que contempló a las artes como parte del curriculum escolar en Secundaria, pero fue ésta donde las artes se tomaron en cuenta como área de conocimiento independiente y le donó el carácter de obligatorio y no optativo como resultado del desarrollo en la investigación educativa que arrojó la importancia de la presencia artística en la escuela.

1.3. Plan de estudios de Secundaria 2011

La educación artística está incluida en Secundaria en el campo de formación de *Desarrollo personal y para la convivencia*, junto a cívica y ética, tutoría y educación física, es decir, son complementarias o integrales, y no son consideradas pensamientos aislados por desarrollar.

La finalidad de este campo de formación es que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social. (...) Observa, en la estética, otro sustento de la ética, los ve como lenguajes que permiten expresar la subjetividad que define la realidad en la que vive el ser humano y reconoce a la expresión de la belleza y la sensibilidad como generadores de valores para la convivencia. (SEP, 2011: 53)

El campo de formación donde se llevan a cabo las actividades artísticas en Secundaria es un campo que se mira positivo para generar individuos con altas expectativas en valores, haciendo énfasis en la expresión libre y subjetiva. Las artes son concebidas como relajamientos y esparcimientos así como apoyo a

algunas problemáticas específicas de los adolescentes, haciendo mancuerna con la asignatura de orientación, por ejemplo. Como las TIC'S que se conciben como herramientas indispensables para el desarrollo económico, político y social del país, las artes harán una labor en el campo de conocimiento como herramienta para el reforzamiento de individuos armónicos y competentes sociales. Una tarea que dependerá del enfoque subjetivo de cada profesor y la formación ética que tenga para que se logren dichas propuestas institucionales.

Sin embargo, las artes son espacios de expresión, apreciación y creatividad, pero también conforman al individuo en su interioridad y no siempre hacia afuera, en el caso de la convivencia. Es decir, el hecho de que una persona pase por experiencias artísticas no lo hace más feliz ni mejor ser humano, eso depende de muchos factores, para mí el hecho de cursar una asignatura de índole artística es una opción en la conformación del individuo, así habrá alguien que lo haga inmensamente feliz una tutoría de matemáticas y conviva armoniosamente con los otros como resuelve una ecuación.

“El lenguaje estético que contienen las diversas expresiones artísticas contribuye no sólo a crear públicos formados que disfrutan las artes, sino constituyen espacios de detección de talentos que pueden favorecerse con apoyo especializado.” (SEP, 2011: 53)

De esta manera, desde la perspectiva de este discurso, la asignatura de artes también se vuelve una plataforma de estrellas, como lo hemos visto de manera empírica en muchos ejemplos de anécdotas escolares cuando la escuela se enfrenta a algún evento artístico. Sin embargo, son diversas las maneras de colaborar en el desarrollo artístico desde la escuela y este es precisamente el tema general de esta investigación. La apuesta, como se observó a lo largo de la intervención, debiera ser hacia una democratización del arte, entendiéndose como la oportunidad de incursionar en cualquier actividad artística con la finalidad de desarrollar otros saberes más allá de las habilidades o preferencias de unos cuantos. Herácles decía que “el arte era para unos cuantos pero para que aparecieran esos cuantos debía dársele arte a todos.”

Lo anterior es importante para ir descubriendo cuáles son las perspectivas que permean el discurso dentro del aula a nivel institucional y que van cosiendo una red de enfoques, que en el caso de la práctica escénica en la Escuela Secundaria la determinan y contribuyen a su nulidad o a la aparición de límites. El fundamento curricular del 2006 redacta así la importancia de las artes en la educación básica:

“Porque posibilita el desarrollo de la mente de los estudiantes, por medio de experiencias con los elementos, materiales y recursos propios de las artes (sonidos, movimientos, formas, imágenes), estas experiencias, en el contexto escolar, pretenden favorecer la sensibilidad, la percepción estética, la imaginación y la creación” [y añade] “(...) la enseñanza de las artes en la escuela propicia el desarrollo de la mente y los sentidos, tanto como el de competencias para enfrentar de mejor manera los retos del mundo actual.” (SEP, 2006: 9)

La presencia de los principios pedagógicos críticos de Elliot W. Eisner en el curriculum escolar, enfatiza el valor de las artes como campo de conocimiento independiente y que genera también un medio para dar respuesta a cambios sociales.

El pensamiento artístico que aparece enunciado en los programas oficiales de la RES como punto de partida es esa manera original con la que el sujeto ve el mundo, es un filtro en su juicio mental que le otorga una mirada distinta, no quiero decir que las personas que estudian o viven experiencias artísticas la desarrollen o sean seres súper dotados para ver y concebir la realidad, y lo iremos develando poco a poco incluso se tendría que ver con varias generaciones de alumnos, cómo adquieren esa distinción, por lo pronto se nombran habilidades y capacidades a desarrollar.

Para favorecer el desarrollo de la competencia Artística y Cultural es indispensable abrir espacios específicos para las actividades de expresión y apreciación artística, tomando en cuenta las características de las niñas y los niños, porque necesitan de momentos para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros, imaginar escenarios y bailar. De esta manera enriquecen su lenguaje; desarrollan la memoria, la atención, la escucha, la corporeidad y tienen mayores oportunidades de interacción con los demás.

En Secundaria se busca que los alumnos amplíen sus conocimientos en

una disciplina artística y la practiquen habitualmente mediante la apropiación de técnicas y procesos que les permitan expresarse artísticamente; interactuar con distintos códigos; reconocer la diversidad de relaciones entre los elementos estéticos y simbólicos; interpretar los significados de esos elementos y otorgarles un sentido social, así como disfrutar la experiencia de formar parte del quehacer artístico. (SEP, 2011: 25)

Como a cualquier asignatura, las artes tiene varios objetivos que las hacen parecer, a nivel discursivo, una material útil y funcional, por lo que reflexiono, a lo largo de la investigación, entorno de estas buenas intenciones: “el disfrutar la experiencia de formar parte del quehacer artístico” y “la apropiación de técnicas y procesos que les permitan expresarse artísticamente”, sin duda, se trata de dos maneras ya arraigadas de ver la actividad artística, por un lado como disfrute y por otro, como un proceso. Ambas son ciertas desde el punto de vista del campo de la educación artística, aunque veremos cómo adquieren una dimensión particular en el aula cuando sirven para otros fines y no sólo al disfrute y a la enseñanza de la técnica.

1.4. Programa de Teatro en Secundaria (2006-2011)

A continuación expongo la manera en que está articulado el Programa de Teatro en Secundaria con el objetivo de caracterizar el marco contextual, aunque el presente trabajo de investigación busca trascender el nivel del discurso institucional y lo ubica como plataforma para la reflexión de la presencia del teatro en la escuela Secundaria desde sus lineamientos oficiales.

En el 2006 se pilotearon más de 600 escuelas secundarias con los programas de Artes, profesores fueron invitados a los Talleres de actualización que buscaban entre otros objetivos implementar la RES en el espacio cotidiano de la escuela, he de confesar que yo acudí a dichos talleres en el 2006, en la Dirección General de Secundarias en una sede en la colonia Roma, que para mi sorpresa tomaron el taller de teatro, profesores de otros campos formativos que ahora incursionaban en la docencia artística, entre ellos secretarias, profesoras en espera de asignación o con recortes de horas, los hubo también

de las asignaturas de educación tecnológica, de tal manera que se trataba de un vasto panorama, para mí desalentador, con respecto a la educación artística que se iba a ofertar. A lo que se une el poco interés que mostraron los profesores, ya que terminamos el taller sólo dos.

Del 2006 a la fecha ha habido un avance y un mayor interés por introducir las materias artísticas como materias curriculares en forma, pero para el área de teatro son pocas las escuelas que la ofertan y eso habrá que reflexionarlo en su momento, intuyo que se debe a su carácter escénico e interdisciplinario y, al grado de exposición que implica lo escénico, aunado a que los primeros programas eran complicados de comprender por profesores no especializados y requerían de ciertos conocimientos en teatro para poder impartirla o generar dinámicas para enseñar los contenidos, por lo que el Taller de Actualización de Teatro del 2006 se volvió en un escaparate de ejercicios para llevar a cabo en el aula. En la actualidad, con la apertura metodológica se pueden diseñar actividades interesantes y mostrar ejemplos a los alumnos, pero el avance que se perciba en la educación artística en las escuelas siempre quedará supeditado al interés y capacidad del profesor frente a sus alumnos.

El Programa oficial de Teatro se divide en cinco bloques por cada año escolar contenido en tres ejes de enseñanza: expresión, apreciación y contextualización, que responden al hacer, al ver y al comprender bajo una metodología didáctica que permite, crear, observar, imaginar, ubicar y comunicar con el entorno.

Los propósitos de la enseñanza de teatro según el Programa de teatro del 2011 son, que los alumnos:

- Creen personajes ficticios y se expresen por medio de la comunicación no verbal para desarrollar su sensibilidad, conciencia corporal y de movimiento.
- Comuniquen ideas, sentimientos y sensaciones por medio de ejercicios lúdicos de improvisación y representación teatral utilizando la gestualidad, su cuerpo y su voz para desenvolverse dentro del espacio escénico.
- Improvisen escenas con variaciones de género, tiempo y espacio interpretando diversos personajes para explorar las posibilidades de un texto dramático.

- Utilicen el lenguaje teatral para analizar y contextualizar textos dramáticos, interpretarlos y representarlos en escena.
- Aprecien distintas manifestaciones teatrales dentro y fuera de la escuela para emitir juicios y opiniones informadas. (SEP, 2011: 67)

Aún con los cambios realizados en el 2011, el diseño del Programa sigue siendo el mismo sólo que ahora los contenidos son articulados de manera continúa y se añade un grado de dificultad para cada grado.

En el caso de Teatro, los porcentajes de cambios, según un cuadro comparativo realizado por la Dirección General de Diseño Curricular (DGDC) y la Subdirección de Artes que se presentó en septiembre del 2011 en una reunión nacional de profesores de artes de Secundaria fueron:

Cambios en porcentaje de contenidos de los programas de teatro:
Primer año: 15%, Segundo año: 20%, Tercer año: 30%

También se hizo un recorte de aprendizajes esperados de 28 a 10 y algunos son redactados en forma de contenidos. Dichos ajustes se hicieron por la necesidad de corresponder a la carga horaria para que el docente pudiera cubrir los contenidos en su totalidad.

Bloque	Primer Grado	Segundo Grado	Tercer Grado
I	¿Cómo nos expresamos? El cuerpo y la voz	La expresividad en el teatro	Creatividad teatral
II	Jugando a ser otros. El personaje y la caracterización	¿Dónde y cuándo? El tiempo y el espacio en el teatro	Escribiendo para la escena
III	Las historias que contamos. Narración e improvisación	Caracterización y teatralidad	El mundo que rodea el teatro
IV	La actuación y el teatro	Géneros teatrales	Creación teatral
V	Haciendo teatro	Estructura dramática y puesta en escena	Del dicho al hecho: producción y puesta en escena

Las negritas son mías y con ello quiero resaltar la alusión a la práctica escénica desde el programa.

Algunos cambios en los temas del primer programa al actual son los siguientes: el primer año quedó igual, en el segundo año, cambió el nombre de Herramientas de actuación a Géneros teatrales y en tercer año de Expresividad

teatral a Creatividad teatral, solamente.

Una diferencia se tiene en la planificación de los profesores, en la que se pedía que se redactaran las competencias que debían desarrollar por cada tema, ahora se resumió a una sola competencia: *cultural y artística* para todos los bloques, y así evitar el debate, confusión y exigencia de los profesores por la claridad para la redacción de competencias.

Los cambios sustanciales fueron en los contenidos, adecuando éstos al enfoque de contextualización acerca de ubicar el contexto que vive el alumno y no sólo a la investigación histórica de las distintas disciplinas artísticas. A su vez, el eje de contextualización favoreció a la propuesta pedagógica de “problemática situada”, que se refiere a la ubicación de problemáticas sociales que competen a la comunidad pero también al “problema o tarea” artística a resolver por parte del alumno, el documento no es claro en la definición de dicho planteamiento metodológico.

Primer grado

En el primer grado en el Programa de teatro se eliminó prácticamente la contextualización del origen del teatro como el teatro griego y la Comedia dell' arte y en su lugar se propone una discusión colectiva sobre la expresividad y los mensajes no verbales en la vida cotidiana de los alumnos y los componentes de las narraciones como leyendas, anécdotas y el uso de la improvisación en la historia del teatro en general. En el bloque 4, por ejemplo, se eliminó el espacio escénico, es decir, el estudio de los tipos de escenarios y los teatros a lo largo de la historia del teatro, se cambió al estudio de las formas teatrales narrativas (que dicho contenido se ve en español) y al teatro evangélico. Y finalmente, en el bloque 5 se sigue la preparación de montajes breves como un collage de escenas, se eliminó la indagación de los tipos de público y en su lugar se propone una definición de teatro a partir de su experiencia. Se elimina tecnicismos teatrales como: preacción-acción-reacción.

Segundo grado

Se eliminó la palabra pantomima y en su lugar se quedó sólo como creación de personajes y narraciones mediante el cuerpo, con base en la expresión no verbal y vocal. El segundo bloque se respeta el estudio del espacio escénico, haciendo el cambio, se quita el teatro evangelizador que se estudia en primer año. Se elimina el elemento de la máscara y se generaliza como caracterización. Se eliminan aquellas actividades que sugerían una visita presencial al teatro. Se concentran las épocas del teatro con los estudios de los géneros dramáticos en el eje de contextualización del bloque 4 y, finalmente, el bloque 5 se respeta la preparación de una puesta en escena pero se borra el estudio del teatro de vanguardia.

Tercer grado

Prácticamente los dos primeros bloques permanecen intactos, sin embargo, se adecúa el estudio del teatro de carpa y se va al segundo año con el estudio de la farsa, en su lugar en el bloque 3 se reflexiona en el cambio que ha sufrido el teatro en los últimos cincuenta años, y se eliminó el término Época de Oro del Teatro Mexicano que era muy ambiguo y no se cuenta con información al respecto, en su caso, sólo se reflexiona a partir de lo visto, creo yo, en segundo año. Se hace énfasis en la escritura de las obras por parte de los alumnos y se propicia el montaje de las mismas, y se elimina el término “teatro contemporáneo”. Se reflexiona con la elaboración de una definición personal del teatro para relacionarlo con las otras artes y nuevamente, su experiencia personal.

En resumen, los cambios de los programas corresponden a una limpieza de los términos y contenidos, la eliminación de tecnicismos de la enseñanza profesional de teatro, y se hacen ajustes de tiempos para ver de manera más general el tránsito por la experiencia teatral. De tal manera que, los contenidos favorecen, en los tres grados, a la reflexión y el uso continuo de la representación, es decir, a la actividad y práctica escénica. El documento cumple con las inquietudes generales para transitar una experiencia escénica y educativa. La pregunta es, ¿cómo son esas experiencias escénicas?, y ¿cómo

podrían ser enriquecidas o generadas, desde el espacio escolar con las condiciones físicas y la lógica organizativa de la Escuela Secundaria Pública?

1.5. El espacio escénico una propuesta de ambiente de aprendizaje

Ninguno de los programas de Artes en Secundaria hablan de los espacios en donde deberán ser impartidas las clases, algunas tienen sugerencias didácticas, por ejemplo en los *Cuadernos del maestro* del 2011 mencionan el salón de clases o el patio escolar, sin embargo, la mayoría mantienen los contenidos en forma muy general para no entrar en especificidades. El profesor es quién decide o se adapta, por encima de cualquier programa oficial, a las condiciones laborales y acondiciona, según sus intereses y habilidades, los lugares para trabajar y generar ambientes de aprendizaje¹⁰.

Dentro de los principios pedagógicos que supeditan el Plan de Estudios vigente se considera la planificación para potenciar el aprendizaje, entre los requerimientos existe el de “generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.” (SEP, 2011: 27). De esta manera se dejan entrever las ideas de John Dewey en el curriculum mexicano:

En la creación de una experiencia, según la noción de Dewey, se requiere de la interacción de condiciones objetivas y subjetivas. Si nos referimos a la escuela, entiendo por condiciones objetivas todos aquellos recursos externos con los que se cuenta para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Inclusive las indicaciones del maestro también pueden considerarse dentro de éste grupo.

Lo subjetivo es el interior del alumno, sus sensaciones, sus pensamientos, sus ideas, su manera particular de percibir el mundo, sus necesidades, sus deseos. Lo subjetivo es todo aquello que no vemos pero forma parte de la

¹⁰ El término *ambiente* surgió a principios del siglo XX como aportación de los geógrafos para ampliar el alcance de la palabra medio, la cual hace referencia de manera exclusiva al aspecto físico, de jando a un lado la influencia de los seres humanos en la transformación del entorno (Raichvarg, 1994, citado por Velásquez, op.cit., p. 13) [en la educación los *ambientes de aprendizaje* se refiere] a las condiciones óptimas para que el aprendizaje tenga lugar.

Los ambientes de aprendizaje fueron concebidos originalmente como “...todos aquellos elementos físico-sensoriales, como la luz, el color, el sonido, el espacio, el mobiliario, etc., que caracterizan el lugar donde un estudiante ha de realizar su aprendizaje. Este contorno debe estar diseñado de modo que el aprendizaje se desarrolle con un mínimo de tensión y un máximo de eficacia.” (Husen y Postlethwaite, 1989, p. 359)

individualidad de cada estudiante, son características particulares que los hacen únicos dentro de una colectividad.(Ortega, 2009: 41)

En el Plan de estudios del 2011, se denomina *ambiente de aprendizaje* al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que los ambientes de aprendizaje median la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales. (SEP, 2011: 28) Hago esta mención porque es ahí donde se ancla mi investigación en el espacio físico que supone un ambiente, es decir, un espacio continente que contiene los aprendizajes de los alumnos.

En el caso del Programa de Teatro todo el tiempo se hace referencia a la representación, por lo que la actividad escénica está presente, se hace una mención en especial acerca del espacio escénico en segundo año. De esta manera, la presente investigación indaga si desde el plano discursivo se concibe el tipo de teatro que se debe generar, a través de un ambiente de aprendizaje propicio y cómo a su vez este ambiente genera un tipo de teatro particular en Secundaria.

De tal manera que, al concebir los espacios donde se imparte la materia de teatro nos da una idea no sólo de la aplicación de los programas o de la forma de enseñanza del profesor, sino que implica toda una concepción de la enseñanza y, sobre todo, el diálogo con el contexto del alumno y las formas de representar su realidad.

Con lo anterior resumo que, en el plano institucional se habla de ambientes de aprendizaje y se cumple con el estudio de la materia de arte escénico; sin embargo, la práctica escénica aún se supedita a organizaciones espacio temporales que no favorecen la creación de ambientes de aprendizajes artísticos propositivos y que estimulen la creación y la autonomía del aprendizaje, por lo que el profesor se enfrenta a las condiciones estructurales que terminan por limitar, desplazar o simplemente desaparecer dicha actividad.

La práctica escénica concebida desde el uso de espacios escénicos

alternativos para la enseñanza del teatro, dota la posibilidad del desarrollo de los alumnos a través del estudio de las disciplinas artísticas en la posibilidad de transitar por la experiencia estética en ambientes de aprendizajes reales que favorezcan la creación de ambientes ficticios como espacios imaginarios donde los alumnos puedan aplicar una imaginación creativa, transgresora, visionaria y propositiva, de una manera autónoma, lúdica, que le planteen retos en su conducta y preferencias.

En el siguiente capítulo acerca de las referencias teóricas para la construcción y concepción del *aula escénica alternativa* busco proponer una mirada que prioriza a la imaginación como proceso y elemento fundamental para la creación escénica, la disposición espacial responden a esos criterios teóricos que considero pertinentes para la totalidad de la investigación y que sugieren estrategias didácticas para la inclusión de los alumnos desde la idea de una naturaleza escénica esencialmente humana. De esta manera, la imaginación se plantea como un camino y un punto de llegada para construir otras lógicas espaciales, que en una visión hipotética, con el *aula escénica alternativa* pretendo cambiar el continente para encauzar al contenido.

2. LA CONSTRUCCIÓN Y CONCEPCIÓN DE UN ESPACIO ESCÉNICO EN SECUNDARIA

2.1. El espacio escénico: Brook, Boal, Dubatti

Parto de la existencia de dos espacios que interactúan dentro del *espacio escénico*. Estos dos espacios son *el físico o escénico* que es aquel donde se produce el quehacer teatral, ahí se completa el fenómeno escénico, en un sentido formal es el escenario donde los actores, los técnicos, los espectadores, etc., participan. El *espacio dramático* es donde se crean los espacios imaginarios, en este lugar la fantasía se hace presente y se convive con los mundos creados sólo en la imaginación de los actores y de los espectadores; en el espacio dramático es donde se toca lo no tangible. La unión o interacción de estos dos espacios es lo que forma el *espacio escénico* en su sentido más amplio y no se puede concebir el uno sin el otro.

Una definición de espacio escénico [sería] como todo aquel lugar que propositivamente ha sido seleccionado para representar algún suceso ante un público. (...) dos elementos que lo caracterizan: un área de representación y otra de expectación, cuya línea divisoria, la frontera que las delimita, es solo aquella donde se entrelaza la mirada del espectador con las propuestas audiovisuales de la escena. (Galván, 1989: s/p)

Fabrizio Cruciani, quien hace un recorrido histórico en su libro *Arquitectura Teatral*, nos muestra que el *espacio escénico* es la resultante de las interacciones entre la concepción del significado –la creación de símbolos a partir de los sujetos participantes- y el ambiente –aquellas condiciones físicas que por naturaleza se mantienen en un constante cambio-. La historicidad y los cambios sociales van moldeando las necesidades e ideas escénicas en el ámbito del teatro.

Al decir “el espacio del teatro” se puede hablar del edificio delegado a las funciones representativas o se puede hablar de la forma de la sala teatral o puede incluso referirse al lugar de la acción dramática, en la doble (y no necesariamente homogénea) función de espacio del personaje y espacio del actor; o más restrictivamente, al espacio ilusorio y/o alusivo de la escenografía. (Cruciani, 2005: 11)

La noción de *espacio escénico* es más pertinente para este estudio ya que tiene congruencia con el avance teórico del teatro, es decir, a la conciencia

de la tradición de la actividad teatral como parte de la representación humana. El teatro es un espacio físico en una concepción cultural pero el *espacio escénico* da cuenta de las relaciones actor-público, espectador-espectáculo que se mantienen en constante cambio. Es en este sentido donde se arraiga la propuesta de disposición espacial para iniciar al adolescente en la enseñanza teatral con el que pueda romper con estereotipos y con un uso recurrente de una única forma de representación.

En el ámbito teatral, las ideas de innovación del *espacio escénico* por parte de los hombres de teatro¹¹ del siglo XX dotaron de una necesidad de convertir a ese espacio en un lugar de reflexión ideológica, donde las representaciones utilizaban la distancia del creador para exponer sus comentarios o críticas de la realidad. A través de los diseños arquitectónicos se construía un nuevo teatro, congruente con el avance tecnológico de la época. Sin embargo, a lo largo de la historia del teatro han existido distintos espacios teatrales que corresponden también a contextos culturales específicos, es decir, que a la par de las ideas de reforma escénica en otros lugares se sigue representando de una manera ritual o comunitaria; representaciones con forma de espectáculo para aristocracias a la manera de teatro de la corte¹², así como en espacios alternativos desde la calle u otros lugares no concebidos para la actividad teatral. Esto da cuenta de la diversidad cultural que enmarca a las formas de representación humana.

11 Los hombres de teatro son aquellos teóricos escénicos del siglo XX de los que habla Fabricio Cruziani (2005), refiriéndose a los hombres que renovaron la idea del espacio escénico transformando una “cultura teatral con una fuerte unidad y coherencia en la búsqueda y la experimentación de un teatro posible y con sentido”. Algunos de ellos son Meyerhold quien intentaba luchar en contra de la estaticidad del edificio teatral por un dinamismo orgánico. Reinhardt quien concebía distintos espacios para favorecer a una atmósfera escénica apelando a la sugestión de la escena con elementos de la fantasía óptica cinética y acústica. Copeau, en la búsqueda de un espacio austero y riguroso que construya la poesía del texto. Brecht, que buscaba nuevas alternativas en la relación entre los artistas y los espectadores. Barba, a partir de la austeridad para aumentar la libertad y posibilidad del teatro. Grotowsky y su idea del espacio escénico como ambiente de experiencias. Brook, con un espacio vacío y dinámico que potencialice al actor en comunicación con el espectador.

12 El teatro de Corte se dio en Europa, principalmente en países como Italia, España y Francia, en los siglos XVI y XVII. Se deriva de las “fiestas principescas”, consistían en divertimentos teatrales para amenizar las reuniones o fiestas de los reyes y la burguesía. Las representaciones se caracterizaban por su especial énfasis en los elementos escénicos: en sus decorados, sus tramoyas y apariencias, la riqueza de los trajes de sus intérpretes y la belleza de la parte coreográfica. Kazimierz Sabik, AIH. Actas IX (1986). *El teatro de corte en España en la mitad del siglo XVII (1614-1636)* en Centro Virtual Cervantes.

Por otro lado, a finales del siglo XX se produjeron avances tecnológicos “que abrieron nuevas posibilidades a la representación teatral, y esas mismas innovaciones, al generalizarse, crearon nuevos modos de pensar y de experimentar el tiempo y el espacio.” (Alcázar, 2011: 14). Cruciani considera que, “el espacio del teatro vive de la propia histéresis cultural del retraso y la viscosidad de las costumbres culturales frente al acto creativo. Es necesario entonces que el espacio del teatro vuelva a ser un problema y no un dato, ligado a la materialidad artístico-cultural de la escena y a lo imaginario del ambiente.” (Cruciani, 2005: 19). De esta manera, en la búsqueda de un *espacio escénico* para adolescentes, se debe tomar en cuenta el contexto de los sujetos que trabajarán en él, así como el diálogo entre lo que sucede en el afuera y el adentro del ámbito escolar para obtener una propuesta congruente a las necesidades específicas del ambiente formativo.

En el presente estudio por *espacio escénico* se deberá entender que este concepto se refiere continuamente al espacio físico -edificio escolar como lugar de representación- y al espacio imaginario -la actividad imaginaria de los actores y los espectadores, en la búsqueda de una dialéctica del pensamiento entre lo físico y lo imaginario. Principios básicos del fenómeno escénico.

El espacio escénico, según Patrice Pavis, es el espacio concretamente perceptible por parte del público sobre el o los escenarios o, también, los fragmentos de escenarios de todas las escenografías imaginables. El espacio escénico se organiza en relación estrecha con el espacio teatral (el del lugar, del edificio, de la sala). (1998: 172)

A partir del Diccionario de Teatro de Patrice Pavis, la tipología de los tipos de teatro es la siguiente:

- *El espacio de la tragedia griega*: lugar neutro, en él, todo significa y proporciona un apoyo intelectual y moral al personaje.
- *El espacio romántico* sucumbe a lo llamativo, sugiere a la imaginación mundos extraordinarios.

- *El espacio naturalista* imita al máximo el mundo que describe. Infraestructura económica, herencia, historicidad, está concentrada en un medio que encierra a los personajes.
- *El espacio simbolista*: estiliza el lugar convirtiéndolo en un universo subjetivo u onírico sometido a una lógica distinta.
- *El espacio expresionista*: lugares parabólicos (cárcel, calle, asilo, etc.)
- *El espacio contemporáneo*: ya no es concebido como una concha cerrada en cuyo interior están permitidos algunos arreglos, sino como elemento dinámico de toda concepción dramática. Deja de ser un problema de envoltorio para devenir el lugar visible de la fabricación y de la manifestación del sentido. (1998: 172-173).

Si hacemos una revisión de la práctica escénica en la escuela actualmente veremos representaciones comparadas a las formas representacionales de la Edad Media, donde la intención es evangelizar, donde la representación sirve para la recepción del conocimiento y lo podemos encontrar en el uso narrativo, (la representación de cuentos), la presentación de símbolos en la escenografía (una escenografía básica y plana con telón de fondo) y el vestuario elemental. Se trata de vestir el escenario en la búsqueda de una realidad simbólica.

“El espacio del teatro medieval es una totalidad compleja de objetos que indican y significan, un sistema articulado y definido de representación simbólica: el espacio es aquí la sucesión creada por la copresencia de los objetos (...) el espacio “significa” pero la narración actúa solo en el enunciarse frente a los objetos que lo construyen.” (Cruziani, 2005, 13,14)

La práctica escénica tradicional en la escuela¹³ se puede caracterizar en una primera instancia como aquella actividad que requiere de objetos codificados

13 Hablo de la escuela en general ya que la descripción de la práctica escénica tradicional puede darse en cualquier nivel educativo donde se recurra a la representación de objetos convencionales, al uso de escenografías imitativas de objetos reales planos, favoreciendo una imaginación limitada y reproductora por parte de los alumnos. Por ejemplo, si se necesita una ciudad, se dibujarán en un telón los edificios, si se requieren borregos los alumnos vestirán con elementos que nos dan la imagen de un borrego, así como la creación de símbolos como la paloma de la paz para representar la paz.

por la mayoría, el uso de un espacio escénico convencional -aquello que parezca teatro para los alumnos, por ejemplo, espacio frontal- y objetos que representen la historia dramática en una necesidad de construir espacios imaginarios muy cercanos a la realidad.

La práctica escénica en la Secundaria ha tomado formas rígidas para la acotación y ordenamiento de los estudiantes; así, ha generado limitaciones en la creatividad de profesores y alumnos. Al observar las ceremonias de la escuela Secundaria encontré el posible origen cívico de las prácticas escénicas, donde se pondera la transmisión de información, el orden -los alumnos esperan su turno para el uso del micrófono-, y la necesidad de que la comunidad escolar vea y escuche a los exponentes. Las prácticas escénicas se convierten en exposiciones de información y representación plástica de personajes y lugares. La manera de escenificar los trabajos teatrales tiende a la imitación y a la unidimensionalidad¹⁴ de los espacios ficticios, así como al uso recurrente del espacio frontal o “a la italiana”, con el fin de favorecer una práctica escénica masiva en fechas tradicionales propias de la agenda escolar.

Otro tipo de teatro con el que podemos relacionar a la práctica escénica en la Secundaria es con el teatro renacentista: <<el espacio representa la totalidad de la “fiesta”, de las celebraciones y los acontecimientos que ahí se dan antes que la “comedia” sea representada. [...] el acontecimiento teatral asume en sí el aspecto triunfal (el proyecto) que el espacio real (la sala) tiene que crear y el espacio ficticio (la escena) tiene que ilusionar. >> (Cruciani, 2005: 15) La descripción anterior nos recuerda las formas de convivencia que se suceden en festivales o en cierres de curso, las cuales adquieren la cualidad de convertirse en espacios de permisibilidad, de juego y el paso a otras formas

14 Con el término **unidimensional** me refiero al uso de escenografías planas donde se dibujan los símbolos de los objetos que deben estar pero que no se utilizan o manipulan, dichas escenografías nos recuerdan a los telones de fondo del teatro renacentista cuya finalidad es ubicar al público en los lugares ficticios propuestos por la historia dramática. La búsqueda de la **tridimensionalidad**, en este caso, considera el uso de escenografías donde el espectador tenga que hacer un trabajo de codificación más complejo, terminar la escenografía en su mente, o bien, utilizar espacios escénicos donde un baño es un baño, un pasillo es un pasillo, o el recurso de la narrativa teatral donde los actores con su corporalidad y el texto permiten al espectador imaginarse sus propios lugares o versiones de esos espacios dramáticos.

de interacción cotidiana de los sujetos.

En esta misma tónica de la representación de la realidad como ilusión, el teatro burgués busca el “realismo” de la escenografía, en la búsqueda de la exaltación de los efectos de la realidad, que tiene como culminación la exaltación de los valores sentimentales. Otro ejemplo es el teatro romántico. “El espacio del teatro se coloca metafóricamente en el “tiempo libre”. (Cruciani, 2005: 17) Encontramos aquí, en las formas de representación a las que se recurren en la escuela como una analogía con la forma narrativa de la televisión en esta época, los adolescentes prefieren narrar historias a través de elementos que reproducen una realidad exaltada para apelar emociones colectivas.

El teatro a la italiana, genéricamente, nos parece entonces “normal”, tanto en el sentido de ser consuetudinario y natural como en el sentido de ser fundado sobre la norma del pensar teatro: optimiza lo que pensamos de teatro en los componentes escena y sala y permite también pensar de manera unitaria las historias separadas de la arquitectura teatral, la escenografía y el lugar de la acción representativa. (Cruciani, 2005: 23, las cursivas son mías.)

El uso recurrente del espacio a la italiana mantiene relación con las necesidades de la idea del teatro que se tiene en la escuela, como una estructura rígida construida “no tanto en función de los espectáculos a recibir sino para objetivar una función civil y social, una manera de representarse (calificarse y reconocerse) dentro de la sociedad.” (Cruciani, 2005: 30) De esta manera, la tradición del teatro a la italiana es un lugar mental de la cultura europea que prevalece y que la práctica escénica en la Secundaria guarda estrecha memoria con las formas conductuales que se esperan de los alumnos: acotamiento de su conducta y participación pasiva del espectador.¹⁵

Los espacios escénicos convencionales en la escuela también guardan

15 En una charla con el diseñador del Programa de teatro para Secundaria del 2011, realizada en septiembre del 2011, comentó que el deseo que él tenía, a través de sus propuestas didácticas en el programa, era la que en algún momento el alumno de Secundaria acudiera a una sala de teatro y supiera comportarse. De esta manera, podemos constatar la idea de teatro que se propone para la educación básica, un lugar rígido que pueda acotar la conducta de los adolescentes ante manifestaciones artísticas.

relación con los conceptos de espacio y tiempo como aspectos reguladores y base de la organización escolar.

“En cuanto al concepto de espacio, una escuela puede ser considerada como un sistema organizado de espacios jerárquicos progresivos y articulados que incorporan categorías diferentes, prácticas y posiciones, y que están reguladas por los principios organizacionales inherentes al discurso regulativo.” (Trilla Bernet, 2009: 304)

El discurso regulativo en la escuela Secundaria prioriza el orden y la conducta de los alumnos, por lo que el sistema de organización de los espacios destinados a actividades artísticas se articula de manera que puedan dar cauce a las necesidades de regulación como: la adquisición de conocimientos y la muestra de los avances memorísticos a través de exámenes y evaluaciones. Por lo que el uso de los salones convencionales como espacios regulados sirven para los fines educativos “normales” de cualquier organización escolar, así también, los espacios frontales como auditorios, ceremonias y templetos en festivales, son espacios jerárquicos que sirven a los intereses civiles y sociales dentro de la organización escolar.

En la lógica del espacio escénico de Fabrizio Cruciani la correspondencia de la visión-figuración y el volumen-ambiente, se da en tanto los intereses de las interrelaciones que en el lugar escolar se proyectan y se fomentan. Las prácticas escénicas están permeadas del discurso que sostiene la organización escolar. Y aunque no podemos hablar de una historia del teatro escolar o educativo en Secundaria, es decir, de las prácticas escénicas que en ellas se presentan, sí podemos hablar de los resultados de las condiciones espaciales que algunas investigaciones revelan acerca de la educación artística en las escuelas.

Entre los espacios que me gustaría señalar son el patio, el comedor, el salón de usos múltiples, la biblioteca y la sala de computación. Hago mención de estos espacios porque son segundos espacios después del aula donde los alumnos tienen la oportunidad de socializar e interactuar de otras maneras, o bien la posibilidad de romper con la dinámica del salón de clases. (Aguilar Islas, 2010: 23)

Los lugares donde los alumnos interactúan de otra manera, ya sea

recreativa o íntima entre sus iguales, son espacios que los propios alumnos buscan y crean. La organización escolar destina ciertos lugares como el patio en el recreo para la convivencia y relajación de los alumnos, lo mismo resultaría para la actividad artística. La práctica escénica entonces, está destinada a los espacios de esparcimiento u horas destinadas a ello, pero los espacios no siempre corresponden para dichos fines, o bien, como se trata de artes escénicas, un templete o un espacio en un salón vacío, un rincón junto a botes de basura, podría dar lo mismo. La falta de un espacio pensado y destinado para las artes escénicas nos hace vislumbrar una inclusión a medias de estas artes, y ahora me referiré a la Secundaria, cuyo programa nos motiva a una enseñanza teatral bajo los códigos conocidos para ser representados en espacios escénicos tradicionales.

(...) el espacio es uno de los recursos importantes para el desarrollo de las actividades del juego dramático, si bien no es necesario que tenga características específicas sí es indispensable que sea un lugar amplio y libre de objetos que permita el libre movimiento de los participantes. (...) sin embargo, de las nueve sesiones observadas sólo dos se dieron en [el salón de usos múltiples], el resto de las clases en el salón de la biblioteca, un lugar muy reducido y con demasiados objetos. [...] para trabajar en el salón de la biblioteca, el maestro movía las mesas a los extremos y colocaba las sillas alrededor como si fuera un escenario circular, entonces, el centro era destinado para la acción, el movimiento y las sillas alrededor delimitaban de alguna manera el espacio de las actividades. (Aguilar Islas, 2010: 64-65)

De esta forma también se describe la organización espacial en otros trabajos de investigación, como en el caso de Leticia Pérez Hernández (2007):

Y aunque disponer de un lugar para crear el espacio físico supuso más inconvenientes que habitar el espacio imaginario, en éste él o la joven ingresaron cuando pudieron desprenderse y alejarse de lo normativo y estructurado, y se permitieron así acceder a los mágicos sí y a las circunstancias dadas, liberando cuerpo y mente. (Pérez Hernández, 2007: 137)

Planteo que los espacios escénicos determinan la manera de enseñar el teatro y los trabajos escénicos presentados ante la comunidad escolar. Los espacios escénicos, en tanto lugares de libre expresión y creación para los adolescentes, en la escuela Secundaria también condicionan la actitud y la actividad imaginaria de los sujetos, principales objetivos para construir una

propuesta para el desarrollo de la imaginación en la creación escénica de los estudiantes.

Hablar de reforma escénica en la escuela entonces, no debe pensarse como una idea descabellada, se trata de conectar los avances tecnológicos y teóricos de la enseñanza escénica en la práctica con profesores y estudiantes. Pensarse de manera distinta la utilización del espacio escolar, en concordancia con la movilidad del público, espacios escénicos múltiples, recorridos escénicos, donde actores y espectadores sean participantes en todo momento. Un nivel lúdico al alcance de los recursos materiales y humanos que lleven a la práctica escénica a la tridimensionalidad y a potenciar una imaginación poética, proceso que requiere de un esfuerzo mental distinto a la imitación artística o representación reproductiva.

2.1.1. Hacia un espacio escénico alternativo

“La supervivencia del arte teatral depende de su capacidad para reinventarse integrando nuevas herramientas y nuevas lenguas (...)” (Robert Lepage, 1957, en Alcázar, 2011: 193)

“La escena asume muchas formas, hasta aquella en que deja de ser escenario”.

(Fabrizio Cruciani, 2005: 13)

En este apartado planteo las propuestas escénicas de algunos teóricos del teatro del Siglo XX que han dado espíritu al diseño del *aula escénica alternativa*, y con los que comparto una visión del teatro transgresor, como plataforma comunicativa de la realidad y sus creadores. Es decir, la defensa de la idea de un teatro que escapa a las convenciones arquitectónicas que encierran o vuelven estática la práctica escénica.

El teatro sale de los teatros y crea unos nuevos: modificamos las salas para cambiar la relación actor-espectador, se coloca la escena al centro o se extiende con gradas en la sala. El edificio monumento pierde importancia en una ciudad funcional; la sala se adapta a su ser no como sedimentación cultural sino al servicio del espectador; la escena, sin embargo, ya no es representación de ficción sino más bien realidad de representación. (Cruciani, 2005: 18)

El teatro ya no es una mimesis de la realidad sino que el espacio del teatro se construye como realidad y en relación con lo que puedan crear lo imaginario y lo escénico. De esta manera, la propuesta de *espacio escénico* en Secundaria está estrechamente relacionada con las ideas de renovación y concepción de la representación como realidad misma. Una realidad de actividad imaginaria que se construye y dialoga con distintas realidades.

El estudio del *espacio escénico* permite encontrar las ideas actuales que deberían tener relación con el uso y transformación de los espacios escolares; sin embargo, los estudios acerca de la incidencia del ambiente en los procesos de enseñanza-aprendizaje se enuncian pero aún son relativamente nuevos por lo que da la sensación de no cobrar interés las adecuaciones a los espacios escolares, es el individuo el que debe transformarse para generar los ambientes propicios para un experiencia escénica con cualidades estéticas y que dote de aprendizajes significativos a los alumnos.

El *aula escénica alternativa* tiene como principio la idea de teatro laboratorio a la manera de Appia y Craig que proporcionan una serie de principios que van a suponer el reconocimiento del teatro como convención, como receptáculo de experiencias (...) (Rosa, 1970: 20) De esta manera, el *aula escénica alternativa* se concibe como el rompimiento de los espacios convencionales, en especial, del espacio a la italiana que implica un lugar absoluto, rígido y que condiciona la vista de un espectador destinado a la comodidad de una butaca. Elementos que podemos encontrar en el cubo óptico de la televisión, una caja óptica que da a la realidad el contexto que la hace parecer "real".

Un mundo de apariencias que en mi indagación pude observar que da al

participante de teatro¹⁶ el vértigo, la negación o abstención a participar del hecho escénico, “el público es una distracción continua y una fuente de tensión, miedo de decepcionar al visitante y parecer inútil” (Brook, 1994: 104) Es decir, que aquel mundo de ilusión del teatro tradicional amplía los defectos, exagera los movimientos o actitudes y da como resultado la sensación de un mundo inverosímil, ajeno a la verdad, un mundo indefinible que, al adolescente ávido de certezas, parece no tener significado. De tal manera que cuando creamos la división público-escena como en el teatro a la italiana, nos dice Boal, los gestos y los movimientos se vuelven enfáticos, como un potente microscopio. (Boal, 2004: 45)

El *aula escénica alternativa*, como en el teatro del siglo XX, va en contra de la partitura visual bidimensional, con el actor en realce sobre un fondo pictórico. (Cruciani, 2005: 205). Son las ideas de los hombres de teatro quienes deseaban crear espacios de conciencia y transformación ideológica, a través de la experimentación y la búsqueda dentro del espacio escénico.

Para Augusto Boal (2004) habla sobre el espacio escénico, el cual lo concibe como el espacio estético:

Basta con que actores y espectadores, dentro de un espacio físico más amplio, determinen un espacio restringido que designarán como plató, escenario o ruedo: el espacio estético.” (...) para Boal el espacio estético se refiere a la ausencia de un objeto que lo materialice. “Un espacio dentro de un espacio: una superposición de espacios.” (Boal, 2004: 38)

Para Boal se puede prescindir de la división de los espacios del espectador y el de los actores, al concebir al espacio estético como un “agujero negro” que atrae la atención de los espectadores. Tanto Peter Brook como Boal conciben a la actividad escénica como una actividad estética que puede o no sucederse en un espacio físico definido, en tanto que exista una persona que actúe y otra que la observe.

16 Utilizo el nombre de practicante de teatro para referirme al estudiante de teatro en la educación básica, es decir, al estudiante que no elige la asignatura como en un taller alternativo, sino que debe practicar teatro a partir de la logística y organización escolar.

[...] la actividad estética, [...] surge con el espacio estético, es propia de todo ser humano y se manifiesta continuamente en todas las relaciones que mantiene con los demás seres y cosas. Dicha actividad se intensifica mil veces cuando se dan juntas un determinado número de circunstancias que llamamos teatro o espectáculo.” (Boal, 2004: 35)

Deseo comparar lo que únicamente puede ocurrir en un escenario estable con decorados y luces con lo que sólo puede darse sin luces, sin decorados, al aire libre, para demostrar que el fenómeno de un teatro vivo no tiene relación con condiciones externas. [...] el único ingrediente que puede servir de vínculo con el público: la irresistible presencia de la vida [...] Para hacer teatro sólo se precisa una cosa: el elemento humano. Esto no significa que el resto carezca de importancia, pero no es lo principal. (Brook, 1994:22-23)

Aunque ambos teóricos delegan a segundo plano el escenario como una circunstancia que no determina la actividad escénica, en el teatro como en la vida es imposible desligarse de las incidencias que el ambiente otorga. Siempre estamos en relación al espacio y tiempo como categorías humanas, sin embargo, a lo que nos referimos aquí es que a pesar de las condiciones espaciales la actividad escénica desde la perspectiva de espacio estético puede suceder en cualquier lugar y en cualquier momento en tanto se convierta en un acto consciente de las partes involucradas.

En esta tónica, los escenarios son determinantes pero no imprescindibles ya el mismo Brook nos da la razón al decir que la imaginación es la que llena el vacío. “Esto es posible si nos hallamos en un espacio libre. Todas las convenciones son imaginables, pero dependen de la ausencia de formas rígidas.” (Brook, 1994: 38-39) Así, la idea del *aula escénica alternativa* se concibe como una relación espacial en la búsqueda de la ausencia de formas rígidas de cualquier elemento que figure los objetos reales, y que dé pie a la imaginación, esa que puede construir en la ausencia.

Una experiencia teatral que viva en el presente debe estar en íntima relación con el ritmo de su tiempo (...) El arte teatral ha de tener una faceta cotidiana; las historias, situaciones y temas deben ser reconocibles, porque el ser humano se interesa ante todo por la vida que conoce. (Brook, 1994: 104)

Retorno a la idea de *espacio escénico* en la transformación de las formas, es decir, en las formas de representar las historias no deben ser únicas, ya que el

teatro, precisamente se trata de una experiencia viva, de tal manera que: “(...) toda forma es mortal. No hay forma, empezando por nosotros mismos, que no esté sujeta a la ley fundamental del universo: la desaparición. Toda religión, toda comprensión, toda tradición y toda sabiduría aceptan el nacimiento y la muerte. (Brook, 1994: 64)

Dicha idea la encuentro en el teatro alternativo que es una forma de hacer teatro, difícil de definir ante la vía oficial, ya que busca trascender los espacios y los tiempos, se mueve continuamente en la búsqueda de una comunicación estrecha con el espectador. Cercano al performance, el teatro alternativo transforma sus formas por su carácter efímero contrario a las salas oficiales, negándose a reconocerse en la tradición burguesa de la economía teatral. Es un teatro “tosco” diría Brook, es la celebración de todo tipo de medios disponibles, “[...] <<no tenemos medios externos, ni un céntimo, ni habilidad, ni conocimientos estéticos, no podemos pagar hermosos trajes ni decorados, no tenemos escenario, ni otra cosa que no sean nuestros cuerpos, nuestra imaginación y lo que tengamos a mano>>.” (Brook, 1994: 76)

La práctica escénica en la escuela Secundaria en el *aula escénica alternativa* podría ser comparable a la idea de “teatro tosco” de Peter Brook en tanto la relación que los sujetos tienen con los objetos. En la idea de espacio estético concebido como espacio que posee propiedades que estimulan el descubrimiento y el aprendizaje, tiene la propiedad, que Boal define como plasticidad, directamente relacionado con las convenciones físicas. La actividad imaginaria que se produce en la relación con los objetos: el zapato es un teléfono, el tiempo retrocede, etc. Aquí la plasticidad es análoga a la plasticidad del sueño, que aunque tiene memoria, distribuye las imágenes en la búsqueda de nuevos significados. La creación de una realidad que le es propia.

El *aula escénica alternativa* se convierte en un lugar oportuno para las dimensiones que Augusto Boal define en el espacio estético: la dimensión afectiva y la onírica, ambas dimensiones sólo existen en el sujeto.

La dimensión afectiva es el espacio de las emociones, sensaciones y

reflexiones que los sujetos mantienen con su imaginación viva, que puede imaginar ausencias pero también prospectarse como otro sujeto. Los sujetos se conectan con bagaje sentimental, y “los objetos adquieren una dimensión interpretativa distinta a partir de la percepción de cada observador.” (Boal, 2004: 38). La dimensión onírica se define como aquel espacio donde penetra al sueño, perdemos contacto con el espacio físico, concreto y real. “Todo se funde y confunde, todo es posible.” (Boal, 2004: 38-39)

Las dimensiones del espacio estético: afectiva y onírica, según Boal, tiene relación con la memoria y la imaginación. De tal modo que, la imaginación como veremos en el siguiente apartado cobra cada vez mayor importancia, ya que va a ser ese espacio subjetivo, dialéctico entre las realidades, la oportunidad para comprender el comportamiento de lo escénico para los adolescentes. La manera en que los alumnos generan esos mundos imaginarios a través de las transiciones de las emociones y el sueño.

“La imaginación es el proceso psíquico que amalgama ideas, emociones y sensaciones. Nos hallamos en el terreno de lo posible, si consideramos que es posible pensar cosas imposibles. La imaginación, que es el anuncio de una realidad, es en sí misma una realidad.” (Boal, 2004: 37)

Aunque en el proceso psíquico del que habla Boal habrá que entenderse que: el terreno de lo posible se conforma por la relación del hombre y su espacio, es decir, en tanto que la realidad tiene una relación con los objetos. Dicha conexión permanece en un estado de ensoñación, como Gastón Bachelard lo percibe en la *poética del espacio*, es decir, una realidad que dialoga con los estímulos subjetivos de los individuos pero que mantienen su autonomía, no es la mimesis o copias de los comportamientos humanos es el extracto de una realidad que sucede. “La acción de reducir el espacio y comprimir el tiempo crea un concentrado.” (Brook, 1994: 19).

2.1.2. El teatro convivial o de experiencia de Dubatti

De tal manera que el tipo de teatro que busca un espacio escénico en Secundaria se acercaría a lo que Jorge Dubatti (2007), filósofo argentino de teatro, define como teatro convivial o teatro de la experiencia.

El término convivial o teatro de la experiencia se entiende como: “[...] el convivio poético [donde] puede haber re-presentación y/o presentación, pero enmarcadas en un orden unificador, amplificador y trascendente: la zona de experiencia (...) donde artista y espectador sean el mismo hombre, sin compañía, encerrado en su imaginación.” (Dubatti, 2007: 159) La modificación de las condiciones físicas de la Secundaria se piensa desde el tipo de experiencia que se desea obtener como es el caso de las experiencias escénicas a través de la noción de convivio en la búsqueda de estados oníricos o poéticos, es decir, en la relación de los objetos y los sujetos en tanto su forma de imaginarse lo que dará como resultado otras formas estéticas y de relación social.

El convivio poético al que se refiere Dubatti lo comprendo como todas aquellas manifestaciones imaginarias que producen una sensación de comunión, es decir, el sólo hecho de presentarse en un escenario es ya una experiencia pero para llegar a una experiencia escénica es lograr un estado poético resultado del conjunto de formas subjetivas que relacionadas transgreden los principios de realidad inmediata y los trasciende. Por ejemplo, en la mimesis podemos utilizar una silla como si fuera un asiento de avión, podemos incluso disfrazar la silla con materiales para que parezca un avión, creamos una convención informándole al público que esa silla es un avión pero cuando le dotamos a esa silla un significado transcendental no sólo será un asiento es la síntesis del avión, la experiencia con la silla es la obra. Ultime las consecuencias de la forma de la silla es una experimentación continua, que en relación con el cuerpo del alumno, resalta un nivel poético.

“El artefacto de la memoria implica congelamiento, detenimiento, en oposición a la fluidez y mutabilidad de la experiencia. Lo convivial también se desnaturaliza en la narrativización lineal: pierde espesor e intensidad. (Dubatti, 2007: 156) [Las cursivas son mías.]

Al concebir un tipo de teatro para el *aula escénica alternativa* no sólo el modo de producción será determinante para la propuesta como en el caso del teatro alternativo en su carácter de subvencionado entre la institución y la independencia; sino que lleva de la mano una serie de principios estéticos como las intenciones de convivencia entre los sujetos, aprendices de teatro de educación básica. Lo convivial se concibe como experiencia pura en movimiento, mientras la forma tradicional de la memoria (cuando nos aprendemos un texto dramático y lo actuamos) nos obliga a mantener una linealidad de los acontecimientos favoreciendo una narración para el entendimiento, codificación de los signos y recepción del mensaje. Por eso es que la improvisación es una manera de romper con la narración en tanto que entra la espontaneidad como rompimiento; lo es también la deconstrucción del texto en ideas o fragmentos y la movilización de los sentidos casi acercándonos a un teatro poético. La convivencia en la experiencia, insisto, es la relación de los elementos escénicos que da pie a la significación de sentidos con mensajes indeterminados, es decir, el ejercicio escénico de la subjetividad.

“Ninguno de los dos está condenado a ser “quien golpee primero”, ni a ser quien se imponga sobre el otro: no hay uno por encima del otro, no hay uno que saque ventaja del otro subordinándolo. Por el contrario los une el deseo de construcción de una zona de experiencia en la que ambos se constituyen en otro (s), en la que se origina una nueva subjetividad que los modifica y que no es la suma de sus subjetividades individuales sino otra (s); fuera de esta zona dicha subjetividad ni pre-existe ni perdura. (Dubatti, 2007: 160)

La apuesta de espacio escénico múltiple va más allá del espacio físico, es la relación de ambiente y el proceso psíquico que produce, por ello van de la mano, la imaginación y el uso del espacio. Así, cuando concebimos al teatro como “una realidad que sucede” producimos un concentrado como lo menciona Peter Brook (1994) al “reducir el espacio y comprimir el tiempo”, condiciones que encontramos de manera significativa en la Secundaria pública valiéndose de todos los medios disponibles.

(...) el teatro requiere una concertación de voluntades, un “estado de diálogo” de dos o más personas que se reconocen a partir de una división del trabajo y de un principio de colaboración mutua, y que se transforman en compañeros en el encuentro convivial (...) (Dubatti, 2007: 159)

En la propuesta de teatro convivial o de experiencia se mantiene una división de actor y espectador, sin embargo, el trabajo escénico en espacio múltiple esta división adquiere una dimensión de convivio porque las jerarquías se plantean desde el mismo nivel tanto espacial como de participación; en el espacio a la italiana, queda manifestado la jerarquía y el convivio se logra, si se logra, entre actores y entre los espectadores. En la idea de la experiencia es concebir un todo de la representación, no conviven el uno sin el otro y la plasticidad, como en el caso de Boal, mantiene relación directa con lo que está sucediendo en ese momento y no en una *narratividad* lineal de hechos que se cuentan o se presentan.

Por otro lado, el avance tecnológico de los últimos tiempos, como la convivencia con la computadora y los formas de representación humana a través de dispositivos digitales, crean una estética particular que logra una “lógica virtual” en los individuos. Observamos que la realidad ya no puede ser representada de la misma manera como cuando no existía la virtualidad, ahora la realidad se simula. Y esta simulación, a mi parecer, característica de la contemporaneidad, nos lleva a pensar otra función imaginativa: la transgresora, es decir, la capacidad de imaginar mundos posibles –estados poéticos- que se vuelven reales en tanto se viven.

2.2. La imaginación y los procesos imaginarios: Vigotsky, Sartre, Lapoujade

...la imaginación no es un don, sino una conquista cotidiana.
Janer Manila, 1989: 10

La imaginación puede operar de maneras diversas, desde procesos cognitivos fundamentalmente intelectuales; en procesos de invención en una especie de vislumbrar el futuro por su forma de transitar el tiempo y el espacio; así como, a partir de construcción de imágenes oníricas o mnémicas¹⁷ donde opera a

17 Las imágenes mnémicas tienen que ver con la “forma” en que las imágenes se impregnan en la memoria, según Freud, las imágenes mnémicas se guardan en el inconsciente y constituyen el bagaje onírico, el cual mantiene relación íntima con la realidad y los deseos

través de vivencias pasadas en relación con la memoria. De esta manera, se describen los procesos imaginarios a partir de los cuales deseo ubicar la actividad imaginaria que se genera a partir del *aula escénica alternativa* en la Secundaria.

Los procesos imaginarios en la experiencia escénica se presentan a través de distintas funciones que, en este estudio, se utilizan para poder caracterizar la imaginación, en un ejercicio imaginario de poder asirla y verla. Por lo que, observar la actividad imaginaria dentro de los espacios que la generan o la proponen, toma vital importancia. El término *imaginación* es un concepto muy utilizado en la educación artística y en cualquier ámbito cotidiano, pero para observarlo es difícil, si no se recurre a una teoría que nos permita verlo como proceso.

2.2.1. La imaginación creadora: Vigotsky

Para Lev. S. Vigotsky (1896-1934) en su ensayo psicológico, *La imaginación y el arte en la infancia*, la imaginación es la base de toda actividad creadora, se manifiesta en la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica. (2008: 13). En ella reconoce dos funciones primordiales que son: la reproductiva y la creadora o combinadora. Sostiene que en los niños, la imaginación se da a través del juego, pero que adquiere la necesidad de crear nuevas realidades, en combinación con la memoria, ya que:

“No se limita en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades del propio niño. El afán que sienten de fantasear con las cosas es reflejo de su actividad imaginativa, como en los juegos.” (Vigotsky, 2008:15)

La imaginación, para Vigotsky, son combinaciones de las imágenes de la realidad sometida a reelaboraciones o modificaciones, a esta combinación le llamará: fantasía o imaginación. “La fantasía se construye siempre con materiales tomados del mundo real.” (2008:19). Sin embargo, la actividad

reprimidos.

imaginaria bajo esta perspectiva nos hablará de una relación estrecha existente entre la realidad y la imaginación, y nos propone que la experiencia humana en tanto más rica y mayor, será entonces directamente proporcional a los materiales con los que dispone la imaginación.

En esta tónica, Vigotsky habla de las *leyes de la función imaginativa* como base para toda actividad creadora.

1. **Actividad creadora y experiencia.** La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la diversidad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia ofrece el material con el que erige sus edificios la fantasía. (2003: 19) En esta primera ley reconoce que el adulto utiliza más su actividad imaginaria frente al niño, ya que por su tránsito y cúmulo de experiencias le permite crear más combinaciones, al contrario de lo que se puede creer en una observación somera de los niños que son ellos más fantaseosos o imaginativos que el adulto, por lo que concluye que el niño es pobre de imaginación.
2. **Vínculo entre la imaginación y la realidad.** La actividad creadora se logra a partir del vínculo realidad y fantasía, pero parte de nuevas combinaciones de la realidad. “Estos frutos de la imaginación se integran de elementos elaborados y modificados de la realidad, siendo necesario disponer de enormes reservas de experiencia acumulada para poder construir con estos elementos tales imágenes.” (2003: 21) De esta manera, se plantea una dependencia de la imaginación frente a la realidad para la creación de nuevas imágenes. Aunque no lo menciona, podemos deducir que en esta ley, el vínculo es sinónimo de memoria al servicio de combinaciones con las que pueda disponer la imaginación creadora, pero en estrecha congruencia. En la primera ley, la imaginación se apoya de la experiencia, y en la segunda, la experiencia se apoya en la imaginación. (2003: 22)
3. **La imaginación y la emoción.** Se basa en que todo efecto

emocional es provocado por la combinación de imágenes basada en sentimientos comunes. “Las imágenes se combinan recíprocamente no porque hayan sido dadas juntas con anterioridad, ni porque percibamos entre ellas relaciones de semejanza, sino porque poseen un tono afectivo común.” (Ribot, citado por Vigotsky, 2003: 23) Esta ley la encontramos, según Vigotsky, en los sueños donde la imaginación vuela con plena libertad y trabaja sin reglas. La imaginación entonces, brinda un lenguaje interior a nuestros sentimientos. (2003: 23)

4. **Cristalización o materialización de las imágenes.** Esta ley nos habla de los productos creados por la imaginación combinatoria, la define como una imagen cristalizada convertida en objeto. Una forma nueva, resultado de las demás funciones, que adquiere materialidad en la realidad, es decir, cuando cobran realidad y se suma a la experiencia. Se refiere al vínculo práctico de la imaginación, y que será esta última ley, del vínculo realidad y fantasía, la determinante para caracterizar a la imaginación creadora, como aquella necesidad de materializar lo imaginado.

La imaginación creadora¹⁸ es uno de los puntos de partida para todo proceso educativo particularmente en el campo de las artes, es decir, se utiliza como herramienta para producir, y en tanto produzca el niño o el adolescente se valoriza y se constituye como sujeto. La perspectiva de la imaginación creadora ha imperado en la educación artística como una oportunidad de crear

18 Para Rodari, la imaginación creadora es (...) la capacidad de volver a combinar la realidad, entendida como un juego a través del cual se busca explorar la sorprendente relación de las percepciones. (...) capacidad de combinar los elementos más inesperados donde hay que buscar la fuerza poética de sus <<técnicas>>. (...) Es a través de esa capacidad que los hombres pueden transformar su realidad cotidiana. Por el camino del juego. Por los caminos increíbles de la emoción. (Janer, Manila, 1989: 14) De cierta manera, Rodari resume las leyes de Vigotsky en esta capacidad humana de combinación y transformación. “(...) Piaget ha explicado que las funciones humanas tienden al equilibrio. Tratamos de suplir con la imaginación aquello que queríamos. Y elaboramos las imágenes de nuestros pequeños, minúsculos, paraísos perdidos. Para el psicoanálisis, es una válvula de escape.” (Janer, Manila, 1989: 103) De esta manera, los teóricos de la imaginación nos hablan de la imaginación creadora, desde la relación y dependencia de la realidad, la creación de nuevas imágenes a la realidad en un nivel productivo y como lenguaje del interior, que a través de los objetos se hace codificable.

lo pensado; el pensamiento del hombre, entonces, se origina a través de la actividad imaginaria en su estrecha interacción con la realidad.

Una crítica a la perspectiva de Vigotsky, reside, por una parte, en la sinonimia de fantasía e imaginación, de la cual, la filosofía hace una distinción interesante como dos funciones que operan de distinta manera, una en el interior de los sujetos ante combinaciones irreales o anteriores a la realidad, y la otra en una dependencia con el exterior, en la relación con los objetos reales. Sin embargo, coincido en la idea de reconstrucción de las imágenes de la realidad para construir algo nuevo: hacer uso de las experiencias previas para combinar las imágenes adquiridas y construir otras. Sin embargo, encuentro limitada a la imaginación supeditada al cúmulo de experiencias como si mostrara dependencia total de la realidad. Lo que me hace pensar en la idea que se tenía antes sobre el alumno como contenedor que hay que llenar con experiencias para producir actividad imaginaria. “La imaginación creadora, en toda su forma trata exteriormente de afianzarse en actos que no existan tan solo para su autor, sino también para todos los demás.” (Vigotsky, 2008: 49). En este sentido, la actividad imaginativa está supeditada a la producción donde no tiene cabida el soñador o fantaseoso, es decir, el sujeto se constituye en tanto produzca, en tanto haga tangibles sus pensamientos en una obra artística por ejemplo:

“(...) para todos los puramente contemplativos la imaginación permanece en el interior de su esfera en estado de elaboración deficiente, sin materializarse en obras artísticas o realizaciones prácticas. La contemplación viene a equivaler a abulia y los soñadores son incapaces de manifestar imaginación creadora.” (Vigotsky, 2003: 49-50)

Si tomamos a la imaginación como un proceso que responde a leyes que la hacen dependiente de la realidad, no encuentro en ello, la función de libertad que me inspira la imaginación. En lo educativo, entonces, la imaginación se convertiría en un proceso ordenado, planificado que exige un aprendizaje conveniente y útil, a través de experiencias manipuladas que provoquen combinaciones esperadas y coherentes. Por otro lado, la idea del niño pobre en imaginación, responde a la conclusión anterior, es decir, si partimos en que el niño es pobre en experiencias incapaz de generar una

imaginación rica y productiva, no tomaríamos en cuenta aquella actividad imaginaria que forma parte inherente del ser humano, es decir, una realidad propia construida bajo lógicas distintas que dialogan en espacios independientes. El niño produce en tanto su experiencia, desde el nacimiento hasta la vida adulta, en correspondencia con su propia libertad y capacidad imaginativa.

La realidad en la que operan niños y adolescentes tan sólo es una construcción permanente entre ellos y el adulto. Bajo la lógica de las escuelas, los adultos creamos la realidad para que el alumno la aprenda y socialice, se vuelva sujeto social, pero también la imaginación puede volverse un puente cuando la pedagogía de la imaginación¹⁹ se vuelve opción para aprender a dialogar con distintos mundos vividos, posibles e imposibles.

2.2.2. La fenomenología²⁰ de la imaginación: Sartre

Si tan sólo, en la escuela, contempláramos la función creadora de la imaginación como contraria a la imaginación reproductora -entiéndase esta como una imaginación para recrear la realidad tal cual, con imágenes cercanas a lo que vemos, en una estética tradicional o “naturalista” de la realidad-, entonces, reduciríamos las posibilidades que abre el propio ejercicio imaginativo. Para ello, recurro a Jean Paul Sartre quien caracteriza a la imaginación con otras funciones que el sujeto realiza ante su relación con los objetos en el terreno de lo posible.

19 La propuesta de la **pedagogía de la imaginación** la encontré en el trabajo del español Gabriel Janer Manila (1989), donde propone estimular el descubrimiento de la imaginación como aprendizaje para poder potencializar su fuerza creativa y lúdica. Apostando a un cambio de realidad, a través del ejercicio poético donde la conciencia y las palabras dejan de ser objetos rígidos. Una propuesta que se opone a la escuela tradicional donde el aprendizaje es memorístico. La imaginación es comparada con el sentimiento lúdico de la existencia. La imaginación no es contraria a la lógica de la realidad sino complementaria. Janer, Manila, Gabriel (1989), *Pedagogía de la imaginación poética*, Barcelona, Aliorna, Teoría y Práctica.

20 Una definición de fenomenología por parte de Lapoujade insiste en su carácter metódico, entendida como *ciencia descriptiva de la experiencia y sus objetos, limitada a sus estructuras esenciales*, sin embargo, ella plantea que la fenomenología husserliana es abierta, revisada y transformada por su propio creador, por lo que resulta imposible de encerrar en una fórmula unívoca. (Lapoujade, 1988: 118)

El planteamiento fenomenológico de Sartre se opone a las concepciones de la imaginación como creación de imágenes en tanto “cosas”, es decir, contrario a las ideas de Ribot y los principios de la psicología mecanicista, Sartre presupone que a través del asociacionismo, es decir, lo que entendemos como asociación de imágenes pasadas con las nuevas, se concibe una mente estática. Rechaza la noción de “inconsciente”, por dotarle un carácter inerte a las imágenes, <<como “almacén” de imágenes “aisladas”>>. (Lapoujade, 1988: 122)

En la concepción de imaginación por parte de Sartre, la imagen es una conciencia y la cualidad posicional de la imagen, es decir, cuando se hace presente, es cuando se reflexiona acerca de esa imagen. En la actividad imaginativa, en tanto generadora de imágenes, según Sartre, tiene varios caracteres: el *posicional* cuando reflexiono, *intencional* cuando se refiere a algo, y cuando la imagen se hace presente en la conciencia y se dirige al objeto. (Lapoujade, 1988: 124) A lo que llamaré “conciencias imaginantes” que “nacen, se desarrollan y desaparecen según leyes que le son propias.” (1988: 125). La conciencia de la imagen (noema) es el acto noético, es decir, la imaginación.

La imaginación es una función humana que puede negar, rechazar lo dado, lo presente. [...] y quizás por su misma negatividad es una función que afirma el ser humano en una de las facetas de su libertad. [...] tener a lo real a distancia, liberarse de ello; [...] (Lapoujade, 1988: 128-129)

Lo que determina la visión sartreana es la idea de la imaginación como superación de lo real, como un acto libertario, y que está presente en toda situación concreta y real de la conciencia del mundo. De esta manera, su perspectiva es contraria a la idea de dependencia de la realidad como un acto productivo de imágenes reales, sino de la experiencia consciente del ser ante los objetos: “una actividad dialéctica de negación (de lo dado) y afirmación (constructiva) de distanciamiento e identificación, de transgresión y síntesis.” (1988: 131). De alguna manera, lo que aporta a Sartre a la concepción de la imaginación es que para él, el acto de imaginar supone un distanciamiento de la realidad para construir, y no una una dependencia de lo percibido como

experiencia para construir imaginación.

Lapoujade, a partir de Sartre, nos habla de la *diálectica de la imaginación*, plantea la diálectica entre el sujeto y su relación con los objetos en el ámbito de lo posible, que resumo a partir de las funciones de la actividad imaginaria:

- 1.- **Función perceptiva:** imaginación ante un objeto presente conocido.
- 2.- **Función interrogativa:** ante un objeto presente desconocido.
- 3.- **Función memorística:** ante un objeto conocido ausente.
- 4.- **Función anticipatoria:** ante un objeto ausente desconocido.
- 5.- **Función propositiva:** creación de mundos y realidades posibles, la inclusión de la fantasía.

En la última función, la propositiva, planteada por Sartre, es donde Lapoujade le hace la mayor crítica, ya que Sartre no contempla el inconsciente, y ella sostiene que, sólo la fantasía puede operar en una dimensión onírica que puede proponer nuevas lógicas y nuevas realidades. En este punto, es donde la propuesta de Lapoujade con la *Filosofía de la imaginación*, y con la cual promulgo, es que la “imaginación consiste en proponer “realidades”, “mundos alternativos”; la imaginación puede convertirse en fantasía.” (Lapoujade, 1988: 134)

En un principio de mi reflexión teórica sostenía que la fantasía era un estado preoperatorio, a manera de “costal de imágenes” con el que la imaginación operaba y producía, muy a la lógica de la imaginación creadora. Incluso llegué a suponer que los procesos imaginarios se reducían a un proceso ingenuo como: fantasía-imaginación-creatividad. Sin embargo, a través de la fenomenología y las ideas filosóficas de la imaginación, -Lapoujade-, pude abrir las posibilidades de la operación imaginaria concibiendo dicha actividad, en sí misma, compleja y fascinante.

2.2.3. La filosofía de la imaginación y la reivindicación de la fantasía: Lapoujade.

Bajo la idea de que “las creaciones fantásticas expresan la más absoluta libertad para crear”, (Lapoujade, 1988: 134), encierra la propuesta de la entrega del sujeto al juego de la fuerza de la imaginación. Incluso, las propuestas de innovación educativa, como el aprendizaje imaginativo²¹ para la enseñanza de las artes, desarrollado por Maxine Grenee, no contemplan a la fantasía como aporte en los procesos imaginarios de los alumnos, por considerarla estática, fuera de toda acción productiva, como un estado de inacción.

Fantasía se deriva del verbo *phantázesthei*, que significa devenir visible, aparecer, asomar (se), de donde aparecer indicar luz, brillar, claridad. (Lapoujade; 2003: 135) Del “fantaseador” podemos reconocerlo como el soñador, el evasivo, el visionario, el iluso, el entusiasta, actitudes que Lapoujade admite como valores.

Lapoujade (1988) añade que lo “fantástico” es lo ilusorio, o lo irreal, cuando se refiere al producto. <<Lo “fantástico” en tanto función de representación imaginativa denota la capacidad de representar figurativamente lo excesivo, lo increíble, lo grandioso, lo maravilloso.>> (1988: 135) Así, la fantasía considerada dentro de los procesos imaginarios va a denotar aquellas cualidades subjetivas entre lo que brilla, lo que aparece, lo extracotidiano, así como entre lo fantasmal, la visión y el sueño.

También habrá que tomar en cuenta las cualidades de la fantasía como

21 Cabe señalar que la propuesta del *aprendizaje imaginativo* la conocí a través de la propuesta metodológica de la educación estética de Maxine Greene y su trabajo con el Lincon Center de Nueva York, introducida en México por el Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación (IMASE), donde consideran a la imaginación como la vía hacia la creación, donde se entabla una comunicación con el artista con el fin de acercar al alumno a la experiencia de creación artística, desde la percepción o notación de elementos formales de las disciplinas artísticas. El lema de dicha institución es imaginación e innovación, ya que se basa en propuestas para la innovación en la práctica docente de la enseñanza de las artes. En una conferencia con el director del Lincon Center durante el Taller Internacional para educadores en junio del 2011, comentó que no consideraban a la fantasía como parte de la metodología por tener un carácter “pasivo” dentro de la creación artística.

lo aparente -guarda la apariencia-, que aparece, imágenes engañosas, y lo sorprendente de lo real, lo irreal, es decir, una duplicidad, como lo nota Lapoujade, de lo dado y lo ilusorio, ¿qué tiene que ver esto con el fenómeno escénico?, todo.

En esta parte de la *filosofía de la imaginación* es donde planteé la discusión de los espacios escénicos. Por una parte la dicotomía dinámica de la realidad y lo representado, el teatro y los espacios escénicos, el edificio teatral y las composiciones imaginarias que se producen, a través de la relación de los sujetos (actores y espectadores) en el hecho escénico. Y por otra, la conformación del propio espacio escénico como ilusión. Cabe señalar, con la definición de ilusión, la diferencia que existe entre lo ilusorio como cualidad valorativa y, lo artificial o efectista, características que conforman las representaciones teatrales, pero que para aclarar el término fantasía en los procesos imaginarios, es necesario, diferenciarlos y ubicarlos en sus distintos usos en los espacios escénicos convencionales y los que no lo son, múltiples o alternativos.

El término *ilusión*, según el Diccionario de la Real Academia Española, se refiere al “concepto, imagen o representación sin verdadera realidad, sugeridos por la imaginación o causados por engaño de los sentidos.” También se refiere a la “esperanza cuyo cumplimiento parece especialmente atractivo. Viva complacencia en una persona, una cosa, una tarea, etc.” Y finalmente como, “ironía viva y picante.” Dichas definiciones pueden servir para la aclaración del comportamiento de la fantasía como ilusión.

Si pensamos en un ejercicio escénico la presencia de la fantasía se ubicaría en las imágenes sugeridas por el espacio dramático (los tiempos y espacios que habrá que imaginar pero que otros ya lo han imaginado y los hacen presentes a través de su cuerpo o de los objetos puestos en escena), es decir, lo que se propone como *ilusión* es la tarea psíquica del espectador y el actor al codificar lo imaginado, lo propuesto en el escenario y que crea la ilusión para que podamos imaginar otra realidad, el tránsito por espacios y tiempos que no están, que sólo, se sugieren. En los momentos actuales, según

Alcázar en su libro de *La cuarta dimensión del teatro*, indica que, bajo las ideas de Walter Benjamín, ya no es la era de la reproductibilidad de las imágenes, sino que ahora, la realidad se simula gracias al avance tecnológico que plantea otras lógicas imaginarias para interactuar con la realidad. De esta manera en la era actual, pensar en representaciones tradicionales donde un “borrego” parece “borrego” limita las sugerencias imaginarias, es decir, la actividad fantástica; pero si en la representación se plantea simular “borregos”; a través, por ejemplo, de una imagen metonímica, la sugerencia de un sonido, las huellas de sus patas, o la sensación de la lana en las manos de los espectadores, entonces, estaríamos produciendo sensaciones ilusorias que requieren de decodificaciones más complejas por parte del público.

Ahora pensemos en la característica de lo “maravilloso”, así como lo “atractivo” de la fantasía, elementos que se consideran dentro de una discusión estética. Aunque las representaciones tradicionales pueden ejercer lo maravilloso con cualidades estéticas que la ubican en lo sublime, aquí habrá que entenderse como “estético”²² aquella dimensión donde convergen sensaciones, emociones en relación con un objeto intencionado. Es decir, en las representaciones tradicionales pueden existir elementos ilusorios que provoquen sensaciones de “lo maravilloso”, que resulten tradicionalmente atractivos, pero esto pudiera devenir en la creación de formas ilusorias que se repiten, que de alguna u otra manera terminarían por desgastarse porque los objetos no caminan a la par de la evolución de los sujetos; o pudiera suceder lo contrario, en la búsqueda de fórmulas ilusorias, vanguardistas o extremadamente contemporáneas, caer en una interminable saciedad de formas. Por lo que pensar en la introducción de la función de la fantasía en la creación de otras realidades, deberá suponer un constante diálogo con la realidad que le permita crear momentos emotivos a través de la sorpresa, con

22 Mandoki nos hablará de la notación de la cotidianidad como cualidad estética, hacer visible lo que ahí está a través de una posesión estética que permita codificar los elementos intencionados de la realidad. Esta perspectiva nos puede orientar en la tarea de proponer trabajos escénicos, en la alteración de los objetos reales para ubicarlos en una dimensión estética, sensible. De esta manera, no sólo se considera la convención teatral “este borrador no es un borrador es un celular”, sino que el borrador se puede convertir en un elemento que detone un tema, se convierta en símbolo “el borrador de la memoria”, o personaje, “la represión de mi maestro de cuarto”.

el escape a fórmulas y estructuras que provoque, altere o proponga una realidad alternativa en el momento escénico propuesto, es decir, una función transgresora.

Coleridge²³ diferencia a la fantasía de la imaginación, donde la última se refiere al “poder modificador”, algo parecido a las combinaciones de Vigotsky, y a la fantasía como el “poder de agregación”, es decir, dos facultades que podrían cuestionarse e incluso incluirse como fases de un proceso; sin embargo, habrá que considerar que ambas funciones se generan en la psique, bajo la idea de la imaginación creativa sería el producir lo que marca la diferencia, producir para añadir a la realidad. Lapoujade reconoce en Coleridge una aportación importante en la liga de fantasía y voluntad, “la fantasía requiere como condición necesaria para su operación la libre elección de un objeto posible.” (Lapoujade, 1988: 138).

La idea de voluntad dentro de la fantasía la ligo con la definición de la palabra ilusión, de “viva complacencia”, en este caso, ante los objetos. Todorov en su *Introducción a la literatura fantástica*, dice que lo fantástico,

“[...] expresa una ruptura del orden natural conocido; denota la irrupción de algo inadmisibles en la legalidad objetiva; la alteración de la concatenación determinada de los fenómenos por la aparición de una relación intrusa.” (Lapoujade, 1988: 140)

Lo fantástico en Todorov radica en la ficción, en la relación que el sujeto plantea ante un acontecimiento y los efectos en su representación ante otros sujetos que lo presencian, en este sentido, Lapoujade nos dice que “[El] hombre juega a ser Dios en ese mundo de artificio. De ahí el sentimiento de goce estético que su poder de creación le brinda, porque el mundo fantástico es el mundo como artificio y ello no es sino *el mundo como obra de arte.*” (1988: 146-147). El espectador bajo esta idea se vuelve un ser activo porque completa o desentraña el acontecimiento propuesto, “la descodificación de un laberinto fantástico pone en juego el poder creador de quien observa, lee,

23 Coleridge considera, en su reflexión sobre el pensamiento poético, una función de la fantasía donde la desliga del objeto, “[la fantasía] es la oposición a todo lo fijo y lo definido.” (Coleridge, 1975, citado por Lapoujade, 1988: 137).

escucha, o acoge ese mundo como tal". (1988: 147) Una consideración más al artificio, la ilusión, lo fantástico para los procesos imaginarios de las representaciones escénicas, considerar a la fantasía como un aporte para que el espectador, el alumno, no sólo haga (expresión y producción) sino que comprenda [acaja ese mundo], complete la lógica propuesta en la idea de construir otras lógicas, otras realidades.

El goce estético se convierte en vértigo en dos sentidos; por un lado, en un mundo insólito, incategorizable, utópico, de *ficción* que provoca reacciones en el espectador a partir de sus alusiones más que por los datos, es decir, más allá de lo que cuenta. Y por otro, esa ficción se inserta en un nivel temporal y espacial que comparte realidad, ya no lo dicotomía del espacio escénico, sino la dialéctica que ese espacio provoca. La habitación de la realidad ficcionada que se sucede en la realidad tangible. Ambos sentidos operan en la incertidumbre de lo cotidiano, por ello, el vértigo, la sorpresa que el espacio escénico suscita.

Por último, cuando la fantasía se califica como una ironía "viva y picante", o poesía, bajo la perspectiva de la pedagogía de la imaginación: "la imaginación es un signo del poder humano de alteración de sí." (1988: 148) Siguiendo la idea de Sartre sobre que lo "fantástico no es ya, para el hombre contemporáneo, sino una manera entre cien de devolverse su propia imagen." (Sartre, 1960: 97, citado en 1988: 143). Lapoujade concluye que la imaginación produce alteración y la fantasía propone alteridad. Para el ejercicio escénico, la consideración de la fantasía en los procesos imaginarios es de vital importancia porque no sólo se propone el espacio como una oportunidad donde suceden acontecimientos como un ejercicio de comunicación cotidiana, un emisor y receptor, sino que la fantasía puede dar la función alternativa de la realidad, una dialéctica de la ficción, una participación activa del espectador en tanto deberá completar o decodificar de mil maneras aquello que se presenta; incluye lo maravilloso, lo insólito, la sorpresa como partes del goce estético en contacto con la cotidianidad. Y, propone alteridad, concepto básico en el fenómeno teatral, la consideración de volverse otro, y en esa conversión, el ser humano habla de otros para poder hablar de sí mismo. La ironía de la ilusión

fantástica se da como burla y contradicción, elementos esenciales con los que el ser humano se pierde el respeto y se desfigura para tener entrada a otras oportunidades de su yo. La fantasía vista desde la educación, no deja de ser utópica, pero la fantasía vista desde la estética de lo cotidiano, puede producir alteridades y lógicas sorprendentes que permitiría concebir seres humanos más libres y autónomos.

Con lo anterior podríamos resumir que en esta idea, la imaginación trabaja con respecto a una realidad dada que reordena, re-estructura, combina y re-crea. Y en la fantasía “los objetos están sujetos a sus propias reglas de juego, las normas de su propia realidad.” (1988: 139). Es de esperarse que en la escuela la imaginación cuente con mayor estima por su relación directa a una realidad esperada, pero la fantasía como propuesta de una pedagogía de la imaginación, en tanto su cercanía con la poesía y la ensoñación, no correspondería a una lógica estructural productiva de los sujetos, por ello se descarta como un valor. Si fuera una competencia resultaría una contradicción en sí misma. Es decir que, la fantasía vive en los sujetos visionarios, los que están en pausa pero no pasivos, meditabundos y soñadores, transgresores, epítetos poco valorados en la educación pero que en la pedagogía deben tomarse en cuenta para pensar en la construcción de nuevos sujetos que viven una realidad caótica, cambiante y llena de incertidumbre.

En la educación artística la imaginación debe plantearse como libertad, en la idea de Sartre, pero apoyada en la fantasía produce no sólo una imaginación creadora sino que la dimensiona como independiente de los objetos reales y la libera de la intención anímica de los productos que apelan sólo a los sentimientos, en un primer nivel del arte, por lo que concluyo con la cita de Gadamer que resume lo anterior,

[...] el arte no se ofrece libre e indeterminadamente a una interpretación dependiente del propio estado de ánimo, sino que nos habla con un significado bien determinado. Y lo maravilloso y misterioso del arte es que esta pretensión determinada no es sin embargo una atadura para nuestro ánimo, sino precisamente lo que abre un campo de juego a la libertad para el desarrollo de nuestra capacidad de conocer. (Gadamer, 1975: 86)

3. METODOLOGÍA INTERPRETATIVA A PARTIR DE LA EXPERIENCIA VIVIDA DE MAX VAN MANEN

*La experiencia de ser maestro se manifiesta
en el hecho de tener presentes a los niños
y preguntarse qué es lo que uno espera que lleguen a
ser.
(Max van Manen, 2003: 75)*

El análisis de la investigación educativa que aquí nos compete es de carácter interpretativo, es decir, mantiene una dirección reflexiva hacia lo “pedagógico” en las actividades escénicas dentro de la escuela Secundaria general. El uso y significación que los alumnos adolescentes dotan al espacio escénico es un punto de partida para generar una pedagogía que aporte a diseños de enseñanza del teatro en este nivel educativo.

La metodología interpretativa aplicada al análisis de datos extraídos de la intervención presentada aquí, me permite ahondar en otros cuestionamientos de carácter experiencial que de una interpretación testimonial y susceptible de ser encajonada en categorías de comportamiento. Una metodología que permite permanecer sensible a los acontecimientos, y a su vez, genere una narración evocativa y dirigida a los puntos emotivos e imaginativos de la experiencia. En la búsqueda de un texto que en sus primeras líneas dote de rigidez a la investigación pero la vuelva vulnerable, es decir, dando al lector la conciencia de que se trata de un pedazo de vida vivida cuya reflexión tiene la finalidad de volverse una referencia para futuras investigaciones, indagaciones o interpretaciones.

Aunque mi línea de formación no es la hermenéutica ni la fenomenología encontré en el concepto de “experiencia vivida” aplicada a la investigación educativa, desarrollado por el teórico pedagogo Max Van Manen²⁴ (2003), un escenario favorable para una narración subjetiva, holística y reflexiva desde lo

²⁴ Max Van Manen nació en los Países Bajos en 1942, inmigró a Canadá en 1967, donde trabaja en la Facultad de Educación en la Universidad de Alberta. Max van Manen ha ejercido la enseñanza en diversos niveles de la educación en Holanda y Canadá. Entre sus libros, que se han traducido a diversos idiomas, figuran *Researching Lived Experience*, *Writing in the Dark*, *El tacto en la enseñanza* y *Los secretos de la infancia*.

vivido, que se aleja de la tradición analítica que condiciona al mundo empírico a una serie de referentes teóricos de carácter clasificatorio. Las metodologías de investigación aplicadas a procesos grupales, como la etnografía, el estudio de caso²⁵ y el análisis de contenido, entre otras, diseñan sus intervenciones a partir de técnicas específicas para extraer datos en la búsqueda de emergentes²⁶. La idea de experiencia vivida proporciona de cierto modo la sensación de un mundo empírico incompleto siempre a punto de ser descubierto desde otro lugar y de otra manera para que los lectores armen conexiones a través de la experiencia escénica que tuvieron los alumnos. Y que conciben el trabajo teatral no como un fenómeno reproductivo de la realidad sino como un proceso productivo de carácter imaginario.

En este apartado hablaré de los puntos centrales de la metodología para el análisis de los datos, a partir del concepto de experiencia vivida de Max Van Manen, para ello comienzo con la explicación de algunas nociones que nos llevarán de la mano en el análisis posterior.

3.1. La noción de experiencia vivida

La experiencia vivida se vuelve objetivo de la fenomenología en tanto que es el punto de partida y de llegada, con ella se busca una expresión textual de la esencia del fenómeno estudiado, “del tal modo que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo: una noción por la cual un lector cobre vida con fuerza en su propia experiencia vivida.” (Van Manen, 2003: 56) El texto fenomenológico a mi entender se vuelve un texto evocativo de la experiencia que reflexiona en ciertos temas implícitos de los “vivientes”, de tal manera que se vuelve una pintura que

25 Otro punto de conexión con este tipo de estudios es el término *heurístico* donde en el estudio de caso se “ilumina la comprensión del lector sobre el caso: puede descubrirle nuevos significados, ampliar su experiencia o bien confirmar lo que ya sabe. Para Muñoz y Muñoz (2001) permite generar descubrimientos que luego sirven para proponer iniciativas de acción. (en Bisquerra, 2004: 313) Para Max Van Manen, la heurística del descubrimiento son las posibilidades de ser y de llegar a ser. (Van, Manen, 2003, 13)

26 En términos generales, el termino emergente alude a aquellos aspectos del acontecer grupal (usualmente condensados o representados en cierto tipo de verbalización) que rompen, por así decirlo, una cierta monotonía en el discurso, armando de esta manera la "figura" del mismo, en Bisquerra, 2004: 76.

informa sobre un hecho pero que no pierde la conciencia de ser pintura.

Hans-Georg Gadamer (1975) habla de la experiencia como un “todo significativo”, y Dilthey (1985) menciona el nexo estructural de la experiencia vivida, como un patrón o una unidad de significado, “que luego se convierte en parte de un sistema de experiencias relacionadas contextualmente, y que han sido explicadas a partir de él mediante un proceso de reflexión sobre su significado.” (Van Manen, 2003: 57) Es decir, que si la pintura pudiera hablar lo haría desde los significados que la conforman y no de las interpretaciones que han hecho de ella.

El método fenomenológico hermenéutico intenta “explicar” los significados que, en cierto sentido, están implícitos en nuestras acciones. Tenemos información a través de nuestros cuerpos, de nuestras relaciones con los demás y de nuestra interacción con los objetos de nuestro mundo, el objetivo es hacer reconocibles estos significados. (Van Manen, 2003: 13) De tal manera que, “[al] elaborar descripciones personales de las experiencias vividas, el fenomenólogo sabe que las propias experiencias pueden ser al mismo tiempo las experiencias de los demás.” (Van Manen, 2003: 72)

La experiencia vivida será tomada en este estudio como la serie de acontecimientos acumulados desde los pensamientos, conversaciones, fantasías, memorias, modos de vivir, etc., es decir, a partir de todo aquello que se vuelve sensible en tanto se vive y que es difícil de acceder sin la subjetividad del informante, sin la venia de la investigadora que reflexiona.

La experiencia vivida que se presenta en este estudio, es de los vivientes, en este caso, de los alumnos de secundaria, pero debemos tener en cuenta que la interpretación de los significados de esos vivientes es siempre de la investigadora que también vivió su experiencia vivida dentro de la intervención, aunque resulte obvio, no hay que perder esta idea.

3.2. La búsqueda de la esencia de lo escénico

La esencia para mí son aquellas características o propiedades que permiten distinguir el fenómeno de otras formas u otros fenómenos. Terry Eagleton dice que, “para que algo muestre ciertas propiedades esenciales no es necesario que siempre tengamos que conocer con exactitud dónde acaba y dónde empieza otro objeto.” Para Wittgenstein la esencia de las cosas depende del juego entre la diferencia y la similitud y estos cambios de significado reflejan nuestras formas de vida y parecidos familiares de significado. (Van, Manen, 2003: 14)

La esencia no es una propiedad única y estática por la cual conozcamos algo, sino que se trata más bien de un significado constituido por una compleja multitud de aspectos, propiedades y cualidades, algunas de las cuales son circunstanciales y otras son más cruciales para el existir de las cosas. El término “esencia” deriva del verbo “ser”, que, por definición, es una noción profundamente existencial. (...) La esencia interroga sobre lo que algo “es” y sin lo cual no podría ser lo que es. (Van, Manen, 2003: 14)

El ejercicio de la experiencia vivida encaminado a la esencia del fenómeno escénico establece que la experiencia de los alumnos en determinadas circunstancias develan un carácter único que puede tener o no tener enlaces con otros, nos permite un juego dialógico de particulares sociales que nos acercan a la reflexión de “lo escénico” como fenómeno esencial de la enseñanza teatral en la secundaria. De esta manera, la experiencia vivida en este estudio es una forma de romper con el esencialismo categórico que ve en términos absolutos y propiedades fijas a la enseñanza del teatro, algunos de ellos los podemos encontrar en propuestas didácticas o justificaciones institucionales. Sin embargo, juega el mismo ejercicio para determinar qué es lo escénico en los alumnos y poder pensar otras convicciones pedagógicas. Este estudio vuelve a lo esencial para comprender las diversas formas de la experiencia escénica en alumnos de Secundaria dentro de una propuesta espacial que las modifica.

La siguiente analogía sobre la enseñanza a través de los dichos y refranes servirá para entender la idea de esencia aplicada a este estudio. Por ejemplo en el refrán “de tal palo tal astilla”, visto desde el punto de vista

psicoanalítico podría significar que los hombres están determinados por su herencia genética o conductual de sus progenitores, sin embargo, para el deconstruccionismo, negar esa determinación permite al ser humano desarrollarse en un presente con un futuro distinto, iniciaría con un “no astilla”. De manera esencial no podemos negar la madera que origina la astilla, es decir, que acotamos a una serie de circunstancias sociales que generan las significaciones de la astilla, pero desde el punto de vista esencialista, a mi parecer, se trata de especular acerca del tronco en el que nacen no sólo ese palo, sino todas las ramas que pudieran generar astillas, y el por qué ese tronco con esa madera en particular crea esas astillas en general y, a su vez, esas astillas que en apariencia son distintas, comparten una madera, en el caso de los seres humanos es el sentido humano: “lo humano” que lo hace igual a todos y diferente a otros mamíferos. Bajo el concepto de experiencia vivida, sería la experiencia de una astilla en particular que nos da cuenta de la esencia de madera que la conforma y que la diferencia de una espina o de un mondadientes.

Estas reflexiones pueden ser susceptibles de cuestionarse o criticarse, incluso una conversación fenomenológica o hermenéutica puede ser interminable, porque de lo que se trata es generar reflexión y cómo se conecta con otras experiencias. Con la experiencia vivida escucharíamos a esa astilla que viene de ese palo, y cómo esa astilla es definida por muchos otros palos, y quizás de esta manera pudiéramos acercarnos a saber: qué es lo madera en esa astilla.

Los estudios artísticos en cualquier ámbito apelarían a esta característica fenomenológica, la experiencia vivida nos otorga la manera sensible de acercarnos a los objetos artísticos:

“(…) las cosas que intentamos describir o interpretar no son realmente cosas; nuestras experiencias reales son, literalmente, <<nada>>. [...] Parece que con las palabras creamos algo (...) Tal vez porque el lenguaje tiende a intelectualizar nuestra conciencia, porque el lenguaje es un aparato cognitivo. Lo que intentamos hacer en la investigación fenomenológica es evocar el conocimiento a través del lenguaje que de un modo curioso parece que es no cognitivo.”(Van Manen, 2003: 16)

En este estudio en particular no apelaría a la conformación de sistemas de valoración y evaluación de los actos escénicos en los estudiantes de secundaria, sino que a partir de la experiencia vivida de las aulas escénicas alternativas desde investigadora y desde los estudiantes en secundaria, creamos la valoración de lo escénico en términos de enseñanza y aprendizaje del teatro en la escuela; también desde la experiencia escénica en tiempo y espacio específicos, no vista desde la cultura escolar determinada sino por el universo vital de los individuos en esa experiencia.

Con ello quiero hacer hincapié en que el método fenomenológico en este caso no busca la generalización de las prácticas escénicas de los estudiantes en secundaria, ni por otro lado, probar que el empleo de las aulas escénicas alternativas es lo idóneo en la enseñanza del teatro, aclaro que tomo esta metodología por su carácter reflexivo y dirigido al tema, es decir, al tema del espacio vivido, por lo que tampoco se queda en el nivel descriptivo de la experiencia, sino en las ideas reflexivas desarrolladas a partir del trabajo realizado en la intervención.

[...] el método fenomenológico difiere del análisis de contenido en el hecho de que el análisis de contenido especifica de antemano lo que se pretende saber de un texto. El análisis de contenido postula sus criterios previamente identificando ciertas palabras o frases que revelan, por ejemplo, hasta qué punto el texto muestra un sesgo sexista. El método de análisis de contenido implica que ya sabe cuál es el significado de <<sexo>>, de <<feminidad>> o de <<sexualidad>>. Por el contrario, las ciencias humanas fenomenológicas se orientan al descubrimiento: quieren descubrir qué significa un determinado fenómeno y cómo se experimenta dicho fenómeno. (Van Manen, 2003: 47)

El fenómeno a descubrir es el fenómeno escénico en las aulas escénicas alternativas, en un trabajo de intervención específico que me permitió indagar en la práctica escénica, que tiene como esencia lo escénico y lo imaginativo en los adolescentes que tuvieron esta experiencia. De tal manera, que busqué no anteponer mi profesión teatral y caracterizar lo que estaba sucediendo, sino, indagar lo que había ahí para entonces sí encontrar nexos teóricos que me permitieran ampliar mi visión escénica profesional.

Max Van Manen menciona que “aprehender la esencia de un fenómeno implica un proceso de apropiación, esclarecimiento y explicitación reflexivos de la estructura de significado de la experiencia vivida.” Se trata de una tarea donde se indaga en los propios significados generados de una experiencia, punto convergente con otros métodos de investigación, sin embargo, a mi entender la diferencia radica en la búsqueda de una poética de la enseñanza, ¿el qué hacer y cómo se hace?, desde lo vivido y no desde lo observado. Una visión protagónica, más cercana, que una visión testigo de un intruso o investigador circunstancial.

3.3. La pregunta fenomenológica en la búsqueda de una experiencia escénica

Max Van Manen menciona que “cuando preguntamos dónde radica la esencia del hecho de ser padres parece que estemos preguntándonos en realidad cuál es su fundamento pedagógico. Del mismo modo, la pregunta sobre la esencia de la docencia hace referencia a su pedagogía.” (Van Manen, 2003: 63) Parfraseando esta idea, podríamos sugerir la búsqueda de la pedagogía de lo escénico en los estudiantes de secundaria, no sólo la experimentación de espacios distintos para el trabajo teatral, sino qué de pedagógico resulta experimentar en otro espacio la naturaleza escénica y cuál es el significado que le otorgan los estudiantes en tanto sus nociones que quedan “entre paréntesis”²⁷ al momento que viven el espacio del aula escénica alternativa. De tal manera que no se accede al estudio con la finalidad primaria de proponer un espacio “mejor”, sino un espacio “diferente” que trae en si mismo una serie de referencias que construyen un nuevo significado de la práctica escénica.

“Marcel (1950) habría dicho, no un problema que necesita una solución, sino un misterio que necesita una comprensión evocativa. Así pues, evocar

27 Husserl, que había sido matemático, utilizó el término <<poner entre paréntesis>> para describir cómo hay que abordar el fenómeno y sacar de dicho fenómeno el conocimiento que uno tiene sobre él. (1970, p. 33-42) citado en Van Manen, 2003: 67.

este misterio no es tanto intentar desenmarañar un problema como intentar volver a captar algo: volver a conseguir un contacto directo, con el mundo de la vida, con los niños, despertando el alma de su realidad primordial.” (Van Manen, 2003: 70)

De este modo, el reflexionar en lo escénico se convierte en un misterio que no necesita una solución inmediata o una serie de consejos didácticos para la mejora de la enseñanza, más bien, un estudio de esta naturaleza evoca hechos que pueden que concuerden con otras experiencias, en la búsqueda de reformularse métodos de enseñanza y de lo que en la práctica en las aulas tomamos por implícito o necesario. De tal manera, que tanto profesores como desarrolladores artísticos²⁸ permanezcamos sensibles a la naturaleza de nuestras disciplinas.

Lo sensible es precisamente aquel medio en el que puede existir el Ser sin que tenga que darse por sabido; la apariencia sensible de lo sensible, su persuasión silenciosa, es el único modo que tiene el Ser de manifestarse sin convertirse en positividad, sin dejar de ser ambiguo y trascendente [...]. Lo sensible es esto: la posibilidad de ser evidente en silencio, de ser entendido implícitamente. (Merleau-Ponty, 1968: 214, citado en Van Manen, 2003: 56)

En la práctica educativa tenemos una serie de contenidos que proporcionar al educando, de actividades que tienen objetivos y búsquedas específicas; sin embargo, lograr “ser evidente en el silencio”, parece imposible cuando se otorga una enseñanza enteramente verbal. En la investigación, callar el diálogo interno parece imposible en las primeras etapas de observación, poder abrirse y permanecer interesados en las acciones cotidianas. La pregunta fenomenológica permite interrogar algo que ha mantenido nuestro interés a pesar de las vicisitudes del campo estudiado. Es

28 Como desarrolladores artísticos entiendo a todas aquellas personas que desde cualquier ámbito profesional buscan estrategias, métodos, programas o proyectos que impulsen el desarrollo de las artes en el país. En este caso, un desarrollador artístico dentro de la educación tendría que imaginar aquellas plataformas de acción que impulsen la enseñanza de las artes en la escuela.

preguntarnos algo de verdad desde el fondo de nuestra existencia, desde el centro de nuestro ser. (Van, Manen: 2003: 63) Por ello, la pregunta fenomenológica de este estudio se inclina a la idea del espacio vivido, de tal manera que, en un principio buscaba desarrollar un espacio idóneo para las artes escénicas, pero a lo largo de la intervención lo que me mantuvo interesada fue una inquietud escénica en el ámbito educativo. ¿Qué de pedagógico resulta de la actividad escénica en los alumnos?, ¿qué significados otorgan los alumnos a partir de la experiencia de vivir un espacio distinto al común de la enseñanza escénica?, pero siendo honesta, la pregunta iría más a mi reflexión como docente artístico: ¿qué de la experiencia vivida con los alumnos de esa escuela secundaria en particular me otorgó una experiencia para desarrollar otras prácticas de enseñanza del teatro, incluso, para concebir otro tipo de teatro en secundaria?

Adelantándome al análisis, para entender la dirección de una pregunta fenomenológica a partir de esta metodología, tomaré de ejemplo el interés en la práctica escénica. Otros métodos (camino) para entender la práctica escénica es un estudio de cómo son, podría empezar por observar varias escuelas, y analizar sus representaciones teatrales y aplicar un análisis comparativo o generar categorías de comportamiento; en un estudio de casos, tendería a generalizar la práctica escénica de la escuela secundaria y escribir un manual para enseñar teatro de una manera más contemporánea, pero la orientación fenomenológica de la experiencia vivida hacia la práctica escénica me permite indagar en el derecho de expresión observado en la naturaleza escénica de los alumnos, de algún modo, convierto la actividad escénica en un momento pedagógico que requiere de ciertos elementos para provocar una reflexión acerca de lo que significa “el espacio escénico” en los alumnos y, lo más importante, cómo lo viven, no para mejorar sino para descubrir.

3.4. La recolección de datos: las técnicas de la experiencia vivida

Como ya he mencionado la investigación fenomenológica comparte métodos y técnicas para obtener información con otros enfoques cualitativos, pero tiene ciertas particularidades por su orientación hacia la esencia de la experiencia humana. En este apartado describiré algunos de los métodos y

técnicas para la recolección de la experiencia y los protocolos que seguí durante mi intervención.

“Escribir obliga a la persona a tener una actitud reflexiva”, Max van Manen propone escribir nuestra propia experiencia del fenómeno que queremos comprender, es decir, si queremos saber sobre la experiencia de leer en los alumnos, primero debemos evocar nuestra propia experiencia para tener una percepción más exacta de lo que intentamos obtener. Siguiendo el consejo del método, a continuación evoco mi propia experiencia escénica a la edad de 13 años.

Cuando por fin mi madre me inscribió a clases de actuación fui feliz. Estudié en el Centro de Arte Dramático de Coyoacán, CADAC, y sólo acudía los lunes de tres a siete de la tarde. Hice el examen y me quedé, podría pensar que pagando la inscripción cualquiera era aceptado, pero ahora creo que cualquiera que manifestara su interés por el teatro tenía garantizada su entrada. Yo no sabía bien a bien de qué se trataba el teatro, sólo había acudido a las salas teatrales en dos ocasiones, pero lo que había experimentado en ellas hacía crecer mi curiosidad. Cuando estudié actuación supe un poco de su secreto. Para el primer trimestre hicimos una pequeña representación de la obra Los sordos, aún la recuerdo, yo era la madre y había un niño alto que era el padre, vendedor de melones, una hija, Regina, que es el nombre de la compañera que recuerdo, y el comprador. Se trataba de un enredo cómico a partir del equívoco del lenguaje. Del momento de entrar a escena no recuerdo todo, pero lo que más me gustó fue la estancia en el escenario: los diálogos y las risas de los espectadores cuando decíamos bien las palabras y su sentido. Aunque la obra era pequeña habíamos tenido los suficientes ensayos para no equivocarnos; sin embargo, siempre los nervios traicionan y ahora que lo recuerdo, el niño que hacía del padre cometió un error, dijo un texto adelantado y como todo debía concordar con lo que se decía, seguimos los parlamentos y la obra terminó más pronto de lo esperado. La escenografía era un tendedero y el vestuario era ropa común. Lo más importante que resalto de esa experiencia fue haber cumplido mi deseo de actuar en un escenario.

La técnica de descripción de la experiencia de los alumnos de

secundaria fue un tanto difícil porque aunque yo logro evocar mi experiencia, para mi ya resulta significativa tanto que decidí estudiar teatro a nivel profesional, pero para mis “vivientes”, en primer lugar, escribir no resulta atractivo para muchos y quienes sí lo hacen, escriben poco. Así que utilicé papeles (posticks) con los que ellos escribían lo sucedido en cada sesión, corto pero conciso, pero la reflexiones generadas casi siempre debían ir acompañadas de preguntas concretas. Pocos fueron los que se aventuraron a escribir en forma de anécdota o historia de lo vivido. Al principio decidí utilizar sus cuadernos, sin embargo, la mayoría de sus apuntes eran reflexiones dictadas por el profesor, por lo que decidí descartar esta fuente de información. En segundo lugar, para muchos nos les resultó enteramente significativa la experiencia del aula escénica alternativa por el interés multifactorial propio de los adolescentes.

Las preguntas de los instrumentos que describiré en el siguiente capítulo se acercan más a la entrevista conversacional de esta metodología, preguntas acerca del fenómeno concreto. Adquirí otro tipo de información en conversaciones informales, digamos al margen de las actividades, de cuando les pedía responder alguna pregunta de manera formal. Por ejemplo, me acercaba y le preguntaba a un niño o niña, ¿te gusta actuar?, ¿por qué no pasas?, me decían que no, pero en algún momento donde se pedían voluntarios para subir al escenario, o cuando se descubrían no vistos, aquellos que me habían respondido que no, subían e incluso participaban de manera entusiasta. De esta manera, no realicé entrevistas formales en mi intervención pero acontecían conversaciones al margen derivadas de una observación de cerca.

En esta metodología para llegar a comprender el fenómeno también se utiliza el arte como fuente de experiencia vivida. En el presente estudio, los productos de arte como experiencias vividas transformadas en “configuraciones trascendidas”²⁹ (van Manen, 2003: 92), se volvieron de vital importancia pero

²⁹ Max van Manen describe a los productos de arte como textos visuales, táctiles, auditivos, cinéticos, que consisten en un lenguaje no verbal con su propia gramática, y nos dice, que los artistas dan forma a su experiencia vivida a través de sus productos. Los estudios en

no sólo como analogías de las experiencias, es decir, a la manera hermenéutica por ejemplo se utilizan obras literarias para ayudar a reflexionar acerca de lo vivido, en este estudio tomé como productos de arte las propias escenificaciones creadas en el aula, con lo cual busco reflexionar en la actividad escénica, y el uso que determina aquellos productos. El espacio vivido, en este caso, es el espacio escénico pero también es la experiencia vivida.

3.5. El análisis temático: la noción del espacio vivido

Reflexionar sobre la experiencia vivida es analizar los aspectos estructurales o temáticos de dicha experiencia. (Max van Manen, 2003: 96) Como los emergentes en otros enfoques de investigación, la reflexión temática se refiere a los “motivos, fórmulas o mecanismos frecuentes”, pero que para su obtención es necesario un proceso de invención, descubrimiento y revelación de ver el significado. Es el sentido que proporciona el control y el orden de lo experimentado, así como una orientación para acotar la experiencia. La reflexión pedagógica, bajo la perspectiva temática, va más hacia la autoreflexión como el modo de reflexionar sobre la propia pedagogía.

Los temas fenomenológicos no son objetos ni generalizaciones, [...] son más como nudos en los entramados de nuestras experiencias y en torno a ellos se van hilando ciertas experiencias, vividas como un todo significativo. (Van Manen, 2003: 108)

Los temas pueden ser determinados por lo que es común en los relatos de las experiencias vividas, aunque no lleguen a mencionar tal cual, por ejemplo, el tema de lo escénico jamás lo explicitan los alumnos en sus respuestas, tal vez sea “actuar o educar la mente”, lo importante es complementar el tema específico orientado por el investigador y lo que los vivientes reflexionan. Por ejemplo, en este estudio la aproximación al tema se hizo de manera selectiva o de marcaje, que son frases que parecen particularmente esenciales o reveladoras sobre el fenómeno o la experiencia

este tipo de investigación donde utilizan los productos de arte, como en el caso de Mollenhauer (1983) que estudia la interacción de los niños y adultos en pinturas históricas, convierten la obra artística en un documento para obtener información.

que se está describiendo.

La revelación temática se acerca más a la sapiencia, la sabiduría del mundo empírico, es decir, al conocimiento recolectado de las experiencias vividas, que a la sabiduría científica, pero al confrontarse con temas existenciales experimentados a partir de la teoría, se vuelve un ejercicio reflexivo y creativo propio de la ciencia humana. La búsqueda mancuerna de la teoría y la práctica.

Los temas existenciales pueden ser tomados como guías para la reflexión como esta metodología propone, y que corresponden al mundo vital, es decir, que son los existenciales fundamentales con los que los seres humanos experimentamos el mundo, pero que no todos lo experimentan de la misma manera. Max van Manen diferencia cuatro temas existenciales básicos: el espacio vivido o espacialidad, el cuerpo vivido o corporeidad, el tiempo vivido o temporalidad, y la relación humana vivida o relacionalidad, también llamada comunalidad. (Van Manen, 2003: 119)

En el estudio de las aulas escénicas alternativas hago referencia al tema del espacio vivido. Desde el punto de vista de Merleau-Ponty (1962) en la fenomenología de la percepción, “[...] el espacio vivido constituye una categoría para preguntar sobre las formas en que experimentamos los asuntos de nuestra existencia cotidiana; además, nos ayuda a descubrir dimensiones más fundamentales de la vida vivida.” (Van Manen, 2003: 121). De esta manera lo tomo como eje conductor de la narración pero desde el espacio escénico vivido que tiene que ver con la sensación de espacio que todos los humanos experimentamos pero desde un espacio convencional y un espacio por conocer.

“[...] sabemos que el espacio en el que nos encontramos afecta al modo en que sentimos. [...] En un sentido general, el espacio vivido es también el tema existencial que nos relaciona con el mundo o al paisaje en el que los seres humanos nos movemos y nos sentimos como en casa. [...] Los niños probablemente experimentan el espacio de un modo distinto a como lo hacen los adultos. [...] los adultos han aprendido el carácter social del espacio, el espacio convencional.” (Van Manen, 2003: 120-121)

Los temas podrían ser esenciales del fenómeno, es decir, el espacio escénico vivido tiene relación directa con el tema del espacio vivido, sin

embargo, debemos distinguir si el tema está conformado histórica y culturalmente más que esencial de la existencia humana, es decir, distinguir un tema esencial de un tema relacionado con el objeto de estudio particularmente. El tema del espacio escénico es particular del fenómeno que estudio, pero mantiene una estrecha relación con la sensación y experimentación del espacio en general, pero al enmarcarlo en el fenómeno escénico las dimensiones sensoriales se determinan por las convenciones de un espacio acotado lo que hace que los humanos actúen de una u otra manera. “Al determinar la cualidad universal o esencial de un tema, nuestro interés radica en descubrir aspectos o cualidades que hagan de un fenómeno lo que es y sin los cuales el fenómeno no podría ser lo que es.” (Van Manen, 2003: 125)

Por lo anterior, el espacio escénico vivido es un tema histórico y culturalmente acotado porque al observar y experimentar de una manera pedagógica el uso y significación que los alumnos hacen de él, se vuelve una metáfora del espacio escolar vivido, de sus representaciones, el uso y significado que le otorgan a la escuela, y cómo éste influye en su manera de aprender y de relacionarse socialmente.

3.6. El aula escénica alternativa: la traducción física del espacio

La incorporación del *aula escénica alternativa* en la escuela secundaria y las preguntas y supuestos que han guiado esta investigación han dado como resultado la construcción de una narrativa cuyos personajes centrales fueron los estudiantes. Sin embargo, aunque las preguntas centrales buscaban comprender los significados que los alumnos otorgan al espacio escénico, así como la actividad imaginaria en los procesos de montaje escénicos en el aula escénica alternativa, a lo largo del estudio fueron cobrando vida otros elementos que consideré sustanciales para la elaboración de un texto que explica las dimensiones del uso del espacio, la manera en que el aula escénica alternativa integra el uso del espacio en los procesos de enseñanza del teatro relacionándolo directamente con la manera en que el profesor y los estudiantes hicieron suya el *aula escénica alternativa*.

3.7. El diseño del aula escénica alternativa

Una de mis prioridades de las que partí dentro de la investigación fue el diseño, así como la elección de materiales adecuados y la pertinencia de la construcción del aula escénica alternativa; sin embargo, surgieron interrogantes en el proceso de inserción en el espacio escolar y, como suele ocurrir en estos casos, las ideas iniciales se fueron transformando gracias a una nueva escucha y la atención a ese espacio desconocido para mí, así el diseño fue integrándose al paralelo de la selección y adquisición de los materiales, pero quedó en un segundo plano o más bien, se quedó como base para hacer surgir lo que verdaderamente importaría.

La descripción de los elementos básicos del diseño, utilizado en los proyectos de arquitectura, permite revisar todos aquellos factores del medio ambiente que deben tomarse en cuenta para la construcción de un espacio físico.

a. Medio físico construido

La Escuela Secundaria 181 “Puerto de Alvarado” se ubica en las calles Kantunil y Tixmehuac, enfrente de la calle Kozoba, en la Colonia Pedregal de San Nicolás en la delegación Tlalpan del Distrito Federal, en una zona conurbada en las faldas del cerro del Ajusco. Fue mandada a construir en octubre de 1979 e inaugurada en mayo de 1983. Hace un poco de frío en las mañanas -es septiembre-, y cuando llueve se hacen ríos y varias calles las cierran por las albercas de lluvia. Llama mi atención el paisaje, ya que de la esquina se pueden ver árboles del Ajusco (del área protegida), y parecen estar a unas cuantas cuerdas. Un taxista informó que a sólo diez minutos en auto ya no hay casas.

La Secundaria es pública y es un edificio de ladrillos recién pintado de azul, aspecto que quiero resaltar porque en las primeras visitas durante el mes de junio de 2011, la escuela estaba pintada de gris y maquillada de grafitis. Cuenta con tres niveles y una planta baja. Las escaleras están frente a la

puerta principal. Existen otras escaleras del lado izquierdo, de metal -se mueve mucho cuando bajas por ahí-. La ventilación de los pasillos tiene barrotes. Todas las puertas son de metal sin ventanas o visores. En la parte superior de la puerta principal tiene alambres de púas y hay una cámara de seguridad frente a dicha puerta. También cuenta con una caseta de vigilancia improvisada a lado de la puerta de entrada. La escuela pertenece al Programa de Escuela Segura³⁰. Existen dos patios amplios con tres canchas de basquetbol y con porterías fijas para fútbol, de metal pintado de blanco.

Al fondo del patio principal hay un área verde muy amplia que el profesor nombró “la jardinera”, limitada por un muro que es la división con una Escuela Primaria vecina. Junto a la “jardinera” están los baños (llamó mi atención su construcción porque parecen letrinas modernas). Podría tratarse de las letrinas previas a los sanitarios construidos en el edificio. Por una conversación con el profesor de biología, que siempre ha estado en esa escuela, supe que antes de ser construida la escuela como tal, se trataba de aulas improvisadas³¹.

La escuela empezó a funcionar [en 1975] a pesar de los pocos recursos e inmuebles con los que contaba, pues sólo tenía una parte del edificio designado a las aulas, sin contar, con el área de laboratorios y talleres, provocando que los profesores de taller impartieran sus actividades tecnológicas en el patio y hasta con los instrumentos de los albañiles que

30 El Programa de Escuela Segura es una medida impulsada por la Secretaría de Educación Pública para brindar la seguridad a los estudiantes de escuelas primarias y secundarias oficiales, a partir de los resultados del diagnóstico sobre disciplina y violencia escolar realizado por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación del 2006. El Programa consiste en otorgar recursos materiales para ser coordinados por los Consejos de Participación Social organizados por autoridades, profesores, estudiantes y padres de familia, con los que se buscan estrategias para resarcir el problema de violencia, delincuencia y adicciones en más de 30, 000 escuelas de educación básica en el país desde el 2007. Información obtenida de la tesis de maestría *El Programa de Escuela Segura en siete escuelas secundarias generales del Municipio de Cuernavaca Morelos. Un estudio exploratorio* de Juan Salvador Nambo de los Santos del Instituto de Ciencias de la Educación, 2009.

31 En la Universidad Pedagógica Nacional se encuentra una tesis de licenciatura de pedagogía titulada *El taller de teatro como estrategia para mejorar el autoconcepto en los alumnos de primer grado de secundaria. Caso: Escuela Secundaria General #181 “Puerto de Alvarado” turno matutino* de Jimena Susana Flores Tovar, Virginia Herrera Hernández y Karina Ontiveros Campero donde hacen la reseña histórica de la misma escuela secundaria general donde realicé mi intervención por lo que consideré pertinente utilizar algunos datos, así como fragmentos donde describen la escuela. Cabe mencionar que su trabajo de diagnóstico concuerda con algunas problemáticas o características que también observé; sin embargo, su intervención tuvo objetivos distintos a los míos, por lo que respeto los fragmentos y establezco diálogos con sus hallazgos pero de ninguna manera la información se utiliza como propia para el análisis de mi intervención.

construían la escuela.

Los padres de familia apoyaron en gran parte a que se terminara el segundo edificio, dotando de alimentos a los trabajadores que construían la escuela y haciendo las gestiones pertinentes para regularizar la ubicación de la escuela, con las delegaciones de Magdalena Contreras y Tlalpan y con los representantes ejidales.

Los territorios en los que se encontraba la escuela eran ejidales y se carecía de medios de transporte, caminos y abastecimiento de agua, la cual era suministrada por pipas. (Flores, Herrera, Ontiveros, 2009: 30-31)

La tercera cancha de basquetbol está en desnivel del lado izquierdo y se accede a ella por unas rampas o bien, por el fondo del pasillo que está a la izquierda de la entrada principal. En ese patio se encuentra el cerro de mobiliario viejo, la casa del conserje y por ahí está la puerta trasera por donde salen los alumnos del turno matutino mientras los del vespertino entran por la puerta principal.

El lado izquierdo del edificio que da a la tercera cancha, también da a las bodegas para la cooperativa, la biblioteca, al taller de carpintería y al espacio destinado para los vestuarios de danza³² y el salón de cómputo.

Los pisos están distribuidos por grados, los primeros en el último nivel, junto a un auditorio hecho por dos salones juntos, en el cual hay un pequeño escenario con un piano, butacas pintadas de rojo, con algunas sillas al final. Este espacio se volverá de vital importancia para la intervención ya que es la única referencia de espacio escénico que se tiene. Los segundos en el piso de en medio, cuyos salones presentan más problemas de infraestructura, ya que los pizarrones y pupitres se encuentran en mal estado, hay corazas para cañones inexistentes y los pizarrones de “enciclomedia” no sirven y se encuentran clausurados con cinta canela. Por último, los salones del primer piso corresponden a los terceros y algunos salones tienen mesas cubiertas de plástico y tela, parecen estar más cuidados.

Cabe mencionar que la distribución de los grados escolares y el uso que

³² El espacio para los vestuarios de danza nunca lo vi, esta información la tengo de una primera conversación con el profesor sobre los recursos destinados para la asignatura de teatro.

los estudiantes hacen del mobiliario llama mi atención debido a que, a pesar de que se observa mayor vigilancia a los niños de segundo grado, el mobiliario de sus aulas muestra mayor deterioro por un uso inadecuado. En relación a esto logré percibir que los primeros grados no representan problemas graves de control, los alumnos parecen estar más acotados en conducta hasta que descubren los códigos y generan un sentido de pertenencia. Casi no hay pintas en esta zona y la prefecta de pasillo ocupa un espacio dentro de un salón, es decir, no existe la necesidad de vigilarlos en todo momento. Lo que no sucede en segundo grado, es el pasillo que tienen más pintas en las paredes y no sólo más sino las más vistosas, es más oscuro porque la ventana al final está cubierta de pintura. La prefecta permanece rodeada de alumnos y ocupa un escritorio en medio del pasillo. Los salones están saturados y en vez de mesas mixtas tienen pupitres individuales que esperan una jubilación urgente, mientras tanto se divierten astillando alumnos y jalando calcetas. El profesor ocupa más tiempo en acotar a los alumnos o de hablar de conducta con segundo año que con otros grados. El tercer grado aunque sí tiene pintas, a pesar del recubrimiento al principio del año escolar, se mantiene en movimiento, los alumnos conversan en los pasillos y no necesitan mostrar su enfado o inconformidades con problemas de conducta severas puesto que su sentido de permanencia está en tránsito.

Aunque hasta ahora me he centrado en el espacio y mobiliario es importante mencionar la manera en que estos influyen en el discurso del profesor de teatro y la manera de conducirse con los alumnos, en el grupo de segundo grado, por ejemplo, era con quien el profesor se comportaba más severo, y comentaba que “a esos niños hay que enseñarles a comportarse”, mientras que con tercero era más condescendiente y se permitía trabajar más en lo escénico dentro del salón. Lo anterior también determinó la elección del grupo que participaría en la intervención, se eligió el primer grado por presentar menos problemas de conducta como sugerencia del profesor, y porque el grupo contaba con menos experiencia escénica por un lado y por el otro, porque podrían representar el cambio inicial en el uso de espacios alternativos para darle continuidad al proyecto en otros años escolares.

b. Medio físico natural

La Secundaria 181 está construida en piso de bosque, por su cercanía al cerro del Ajusco, se mantiene húmedo gran parte del año. Los pinos son una escenografía común al fondo de la calle que mires. El relieve y la calidad de los materiales con la que está construida la colonia hace que algunas calles tengan problemas de inundación. Por otro lado, la colonia Pedregal de San Nicolás Totolapan está sobrepoblada, es decir, tiene muy pocos espacios inhabitados y su extensión es cada vez mayor. Por información de un vecino, cuyos hijos y nietos habían estudiado en “la 181”, nos cuenta que él fue de los primeros habitantes de esa colonia, hace aproximadamente 30 años: “aquí no había nada, tomabas tu terreno y esperabas los catorrazos, a nosotros nunca nos sacaron pero siempre había que estar con cuidado.” “Como no había servicios traíamos agua del cerro, en el burro, y teníamos que caminar un chorro para tomar el camión para insurgentes.” Ahora queda a veinte minutos dicha avenida y se cuenta con transporte a Periférico.

c. Aspectos socioculturales

La mayoría de los alumnos son de las colonias vecinas (Lomas de Padierna y Hérores de Padierna, San Antonio, Hidalgo, Encinal, Dos de Octubre, etc.) e incluso de la delegación con la que colinda que es Magdalena Contreras. Tanto la delegación como las colonias cuentan con servicios básicos de salud, luz y agua, transporte y lugares de recreación. Cuentan con clínicas y lugares comunitarios, como comedores y gimnasios. La colonia que cuenta con plaza pública con kiosko, propia de las delegaciones o pequeñas poblaciones de la Ciudad de México, la tiene Héroes de Padierna así como un mercado y un gimnasio público y jardines de niños. Las áreas recreativas quedan un tanto lejos de la escuela y hay que trasladarse en transporte público para acceder a ellos. Los espacios culturales como teatros, cines o casas de cultura son inexistentes en esta zona.

Los anteriores elementos sirven para dar una idea de lo que rodea a la

construcción de espacios, el tipo de habitantes, sus necesidades y nos habla un tanto de sus gustos y costumbres.

3.8. Aula escénica alternativa: la mancha voraz o tienda de campaña

En una primera instancia en el proyecto del *aula escénica alternativa* se buscaba diseñar a partir de la observación de las aulas profesionales destinadas a la enseñanza de las artes escénicas, sin embargo, por sugerencia de los profesores de la maestría y reflexión propia acudí primero a observar la escuela secundaria, (que coincidió con aspectos de infraestructura común de la mayoría de las escuelas públicas del Distrito Federal aunque con algunas particularidades), esto me permitió diseñar un aula a partir del medio y, las limitaciones de presupuesto y el nivel de participación de los involucrados.

Si pudiera imaginar un aula destinada para la enseñanza de artes escénicas en Secundaria se trataría de un salón de duela, con espejos, telones altos de tela negra para aforar y crear múltiples escenarios, limpio, despejado y con sólo algunos muebles básicos, bancos o sillas para utilizar como escenografía convencional. En la construcción de ciudades, por ejemplo, hay una idea de ciudadanos que habitarán o utilizarán esos espacios eso determina la distribución y el diseño de los espacios. La iniciativa privada también tiene una idea de habitante que usará los espacios que venda. Las condiciones físicas también determinan los diseños. En el diseño de las escuelas en el país existe un comité³³ que revisa los proyectos estructurales que corresponde a las ideas que dicta el Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa pero estos espacios escolares también van acompañados con una idea de

33 El CAPFCE es el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas en México quien revisa los proyectos arquitectónicos y su prudencia en estados normales de uso, también lleva a cabo la construcción y el diseño de los bienes materiales y la administración del financiamiento designado por el INIFED que es el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa quien realiza las normas y técnicas así como las guías de construcción y administración de escuelas en el país en concordancia con las políticas, estrategias y prioridades establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo, el Programa Sectorial y las estrategias del Gobierno Federal, consultado el 30 de marzo de 2011, en www.inifed.com.gob.mx

individuos que se quieren formar y por ello diseñan y construyen en base a ello.

Para continuar con la analogía con el teatro y el espacio escolar, Cruciani nos dice que los teatros y su construcción en determinadas épocas, por ejemplo, en el siglo XV en Italia, la arquitectura teatral correspondía a las necesidades de la idea de ciudad que se deseaba construir y la reflejaron a través de su arquitectura: una ciudad majestuosa y noble correspondiente al crecimiento económico del país. Más adelante podemos ver que los teatros se van desprendiendo de esa ideología o planeación política y van adquiriendo necesidades propias de los hombres de teatro que los construyen, algunos con necesidades alternativas o de manera marginada.

3.9. El medio ambiente influye en mi diseño y en mi manera de crear

Un dato relevante, que llamó mi atención en el estudio sobre el espacio, fue la montaña de bancas, pizarrones y demás mobiliario viejo que aguardaba su salida definitiva en un rincón del patio trasero. Este dato constituye una metáfora para la comprensión del deterioro en la que se encuentran algunas escuelas, donde se pretenden implantar nuevos modelos educativos.

El significado de las condiciones de ese mobiliario, desde una perspectiva de la psicología ambiental, basada en la disposición uso y huellas de los objetos, podría reconstruir las historias de profesores y alumnos, de sus confrontaciones, de su poco cuidado, y tal vez de que olvidaron, profesores y administradores, continuar transformando sus ideas, de su sentido de adaptación y de la lucha, en ocasiones lenta y escasa, para obtener mejores condiciones para la escuela. En lo que se refiere a esta situación del espacio y específicamente en cuanto a la montaña del mobiliario viejo, la profesora de inglés expresó: “Eso es muy común en todas las escuelas.”. “Debería de usar los pizarrones para su escenario, maestra” -dijo el profesor de biología-. “Está inventariado, no se puede usar. Yo intenté rescatar unas mesas para los alumnos, pero me dijo la directora que estaba prohibido.” -concluyó el profesor de teatro. El cerro de mobiliario basura quedó como una fotografía y como punto de partida para lo que vendría después: la mancha voraz.

Un dato que conmociona mi proceso de interpretación es algo que denominé “el verdadero espíritu de la escuela secundaria 181” y que se encuentra junto al cementerio de bancas. Las dimensiones y ubicación de la casa del conserje o cuidador de la escuela me sorprendió por el tamaño de su terreno que quedaba a un extremo de la escuela y debajo de las escaleras de emergencia.³⁴ En la secundaria 181, la casa del conserje da la sensación de haber sido el primero en llegar y había dado el permiso de que la escuela se construyera a lado de su casa.³⁵ La casa está llena de cacharros que conviven con un auto detenido en un garage repleto de cosas viejas y sucias. En su jardín, hecho de plantas silvestres, se encuentra el tendedero. Lejos de criticar de manera superficial y alejándonos de los fines de la investigación, la mención a la casa del conserje es importante porque fue lo que determinó mi decisión en el diseño del aula escénica. Lo hice consciente después de revisar el material fotográfico donde aparece el tendedero del conserje cuya forma es similar a la carpa negra del aula escénica. Una tela que se sostiene de un tubo en medio, como la carpa de un circo. Incluso los telones laterales cuelgan de una cuerda y el telón principal se ajusta con pinzas de ropa. ¿Qué me hacía llevar un diseño como este, si el presupuesto era mayor? La decisión puede ser multifactorial, sin embargo, el impacto visual de la casa del conserje que superaba en desorden al cementerio del mobiliario escolar había influido, sin lugar a dudas, en mi diseño.

El *aula escénica alternativa* tenía como primeras ideas una construcción estilo puesto de tianguis, cercano a los referentes de los alumnos, y de una instalación sencilla, sin embargo, las dimensiones espaciales con las que cuenta la escuela, y en donde trabajan el profesor y sus alumnos, son mayores a los 35 metros cuadrados, un poco menos que un salón normal. Así que debía

34 En mi infancia visité varias escuelas primaria ya que mi madre fue profesora y también trabajó en supervisión de zona, efectivamente, los cementerios de mobiliario escolar eran comunes y las casas de los conserjes siempre eran casas modestas, del mismo color que la escuela y carecían de todo tipo de jardín o espacios más allá de sus paredes asignadas.

35 La casa del conserje se construyó al paralelo con la escuela en el año de 1975, sin embargo, la familia del conserje había llegado antes, el dato exacto de su permanencia previa a la escuela no puede ser corroborada hasta el momento ya que el conserje en toda conversación contestaba que lleva ahí “toda su vida.”

tratarse de un aula con espacio para una capacidad para 45 alumnos y dos adultos, mínimo.

El siguiente paso fue ajustar mis ideas con las de la persona que haría el aula escénica, decidimos el metal por su firmeza y facilidad en su ensamblaje.³⁶ Partí de la idea de movilidad, sin embargo, al pensar en la seguridad de los alumnos se hizo un anclaje con tornillos en una placa de metal para fijarla al piso. La idea era desatornillar y guardar el aula. El profesor comentó que con lo que habíamos platicado, pensó que el aula se podía mover, que la podría colocar en otros lugares de la escuela, pero tal idea planteaba otros retos de construcción. Lo que sucedió es que me anclé con lo que ahí encontraba, por un lado, deseaba la seguridad de los alumnos, y por otro, posicionarme de un espacio como portadora del proyecto.

Cuando pienso en teatro y en el diseño del *aula escénica alternativa*, pienso en telas, será quizás la idea tradicional que tengo del espacio escénico, las bambalinas o del vestuario de los actores, es decir, una textura móvil dentro de la rigidez del concreto. También las telas dan la sensación de cubrir y develar algo que sucede. Visité varias tiendas de telas para economizar al máximo los costos, ya que al medir el salón de clases cuando los 45 alumnos trabajaban, me daba un espacio de 7 m x 6 m, es decir, alrededor de 42 metros cuadrados y esto sobrepasaba la cantidad de tela contemplada para el telón principal. Los tubos debían estar pintados de negro, la cuerda no se encontró del mismo color, ya que se necesitaba de un grosor especial que aguantara el peso de 6 telones laterales y el telón principal, de 24 metros cuadrados que fueron al final.

Entre los costos y la nula cooperación financiera por parte del grupo - "No puedes pedirles nada a los alumnos, para qué quieres luego tener aquí a los papás."- sentenció el profesor de teatro. El aula escénica alternativa fue adquiriendo una forma de aula colgante, sin embargo aun tenía ese espíritu

³⁶ Durante siete años trabajé en espacio alternativo, dando funciones en cafeterías. Por las condiciones espaciales y la forma itinerante, los camerinos de las actrices eran percheros que se ensamblaban en tres partes. Los cambios de vestuario se hacían frente al espectador. Los percheros móviles facilitaban también su transportación.

alternativo, los alumnos se mostraron entusiastas en la etapa de instalación y su levantamiento generaba curiosidad en la comunidad escolar.

“Parece la mancha voraz”- comentó una compañera de la maestría que me apoyó con el levantamiento fotográfico. “-Parece carpa de circo.-” fue una de las primeras impresiones externada por un alumno. “Aquí es más divertido que en el salón.” Para mí, se trataba de una tienda de campaña que resguardaba muchas posibilidades de mundos ocultos. Estos mundos ocultos fueron develándose a lo largo de la intervención.

Entre el juego y el descubrimiento, el *aula escénica alternativa* comenzó a tomar forma y posición cotidiana dentro de la escuela; sin embargo, sólo se usaba mientras yo estaba ahí, aunque enseñé a los alumnos a armarla, aun se tenía la idea de que se iba a romper o a perder los materiales por lo que en ningún otro momento la usaron sin mi especie de permiso. La mancha voraz era sólo mía, y me costó trabajo convertirla en algo que significara tanto para administradores como para los alumnos.

3.10. El anclaje de concreto: ¿seguridad o permanencia?

Aquí habrá que entenderse dos ideas de anclaje; por un lado, el ancla que sostiene algo que estaba en el agua del pensamiento, es decir, el aterrizaje de la idea, la concreción física del pensamiento. Por otro lado, el ancla de tornillos en un patio escolar, un posicionarse del espacio, un hacerse presente. A lo que le llamo “ganarse el espacio.”

Se utilizaron dos jueves para el anclaje del aula en el patio trasero de la escuela, elegí el espacio por ser el menos transitado durante los recreos ya que lo encierra tres paredes de roca pintadas de negro, que al profesor y a mí nos daba la sensación de ser el lugar idóneo para un escenario.³⁷ Sin

³⁷ El profesor comentó que ahí se habían montado obras de teatro, que él había colocado luces y un templete, sin embargo, los alumnos no corroboraron esta información, y el profesor lleva tan solo dos años impartiendo la materia de teatro. Y en otra conversación

embargo, debíamos compartir el espacio con tres botes desbordados de basura y una reja cuadrada para la separación de los botes de plástico, de metro y medio de ancho y de largo. Se solicitó que quitaran los botes y los colocaran al fondo del patio, la subdirectora dio la orden, lo que desató una inconformidad por parte del conserje y las demás personas de limpieza, que el primer jueves que se colocó el aula sí movieron los botes ayudados por mí y la persona que colocó el aula escénica, pero para el segundo día volvieron a colocar los botes en ese espacio y ya no los retiraron. El ganarse el lugar se volvía complicado, debía convencer a los integrantes de esa comunidad de la importancia de ese espacio como proyecto pedagógico, pero los espacios nuevos requieren de tiempo para su uso y permanencia, para hacerlos suyos, y lamentablemente el personal de limpieza había llegado antes y reclamaba su espacio. Debido a la cantidad de basura y las acciones de limpieza que implicaba el retiro de los botes, me era imposible quitarlos todos los días de mi intervención, además de que traté de evitar problemas con las personas de limpieza, tuve que trabajar a lado de la basura.

En las sesiones dentro del aula les pregunté a los alumnos si les molestaba el olor, y ellos externaron que no se habían dado cuenta. El olor de las telas y el semiencierro en donde estábamos permitía olvidarnos por un momento del entorno, la actividad que realizábamos dentro del aula también se volvía más atractiva que lo que sucedía afuera. Sin embargo, existió en mí siempre una incomodidad que convirtieron a las telas más pesadas, la instalación más complicada y otros detalles que analizaré más adelante.

Se perforaron 22 hoyos del tamaño de un tornillo de concreto de dos pulgadas. Cuatro para cada tubo. Uno de los miedos fue que tal vez me demandarían por dañar el espacio público -la escuela es del gobierno-, sin embargo nada de eso sucedió, incluso, se perforaron de nuevo los hoyos ya que en un primer intento de construir por completo el aula se vino abajo, por una cuestión de física elemental, la división de fuerzas, y comenzamos de cero. Cuando los tubos fueron retirados en el primer día de clase dentro del aula,

comentó que en un año no hizo ningún montaje con sus alumnos porque había montado el coro para los concursos del Himno Nacional.

hubo inconformidad de nuevo del conserje, ya que según refirió, en la tarde había ocurrido un accidente con un alumno quien tropezó con uno de los tornillos puestos en el piso, por lo que se acordó el acordonamiento de la zona. También para la permanencia de los materiales, ya que los tornillos de concreto se barrían al poner y quitar el aula, tuvimos que dejar los tubos de abajo fijos en el suelo. Se acordonó el área y se colocó el letrero con información del proyecto.

Aulas escénicas alternativas

(Texto impreso en una lona colocada en la pared)

Proyecto pedagógico cuyo objetivo es generar experiencias escénicas educativas en los alumnos de secundaria en un espacio destinado para la asignatura de Artes-Teatro.

Con este proyecto se pretende fomentar en los alumnos el trabajo colaborativo y la cultura del cuidado material así como el desarrollo de la imaginación y creatividad con la creación de montajes escénicos contemporáneos en el fortalecimiento y mejora de su aprendizaje. Gracias por su apoyo y respeto.

Durante la intervención los tubos fueron respetados y en su acordonamiento no sufrieron daño, pero después de las vacaciones de diciembre y las primeras semanas de enero, la manta se encontraba en el suelo y los tubos fueron retirados y guardados en el salón de taller de dibujo. El anclaje no duró, y algunos tornillos fueron doblados y otros zafados. Pequeñas partes de concreto se levantaron por la fuerza que se aplicó al retirar los tubos. El profesor de teatro ignora quiénes fueron los responsables aunque se expresaron algunas sospechas hacia el subdirector del turno vespertino, por lo que la subdirectora del turno matutino ordenó resguardar el material antes de que desapareciera.

En el teatro alternativo, los sujetos itinerantes se vuelven la construcción, el espacio físico también logran el posicionamiento o incursión en otros espacios ajenos porque su estadía es siempre momentánea, transitoria. En todas las épocas del teatro se han manifestado representaciones artísticas en espacios marginados por su cercanía con el pueblo o el vulgo, aunque por

momentos se unieran en edificios teatrales pensado para ello –Globe Theater, por ejemplo-. Las manifestaciones artísticas alternativas escapan de los edificios oficiales, por lo que son efímeras y se cuenta con poco registro de ellas, su irrupción en el mundo cotidiano las dota de flexibilidad por su estrecha relación con el espacio y el tiempo, una idea de constante cambio y en respuesta a un mundo marcado por el consumismo.

3.11. Descripción de un aula que resguarda un mundo oculto

Cuando jugaba, en mi infancia, una recurrencia que tenía era la creación de la casa -motivo que comparto con la generalidad de las niñas-, bastaban unas cuantas toallas o cobijas, un palo de madera o la parte superior de la cama litera para sostener las paredes. Ese lugar era mío y de mis fantasías. Por cierto, también dormían mis muñecos de peluche y mis cuadernos para escribir historias. De vez en cuando compartía mi casa con alguna prima o mi hermana, pero prioritariamente era mía. Después se guardaban las cobijas y las toallas, y la casa volvía a hacer una cama litera. De la misma manera, el aula escénica alternativa da esa sensación de casa improvisada que da lugar a los sueños. Lo que me hizo recordar aquel motivo de mi infancia fue cuando vi al profesor de cómputo asomarse a la carpa, era como si tratara de compartir o averiguar lo que estaba sucediendo. Los alumnos y yo guardábamos un secreto.

Cuando empezamos, el ayudante de construcción y yo, a colocar los tubos y verificar su resistencia, utilizamos dos turnos completos para ello, y en los recreos los alumnos se acercaban curiosos para preguntar para qué era aquello: “es un aula para teatro”, “aaah, yo tomo danza, qué chafa.” “¿Y va a ser para todos los grupos?” “No, ahorita sólo se va a trabajar con primero.” “Qué mala onda.” “Yo quería estudiar teatro, hice algunas obras en la primaria, pero llegué aquí y me metieron a danza.” “Y, ¿te gusta?”. “Sí, pero me hubiera gustado más estudiar teatro.” El profesor de teatro externó: “Ya me preguntaron por lo que estás haciendo, y fíjate que hay más alumnos que quieren estudiar teatro, pero no sólo en la secundaria sino como carrera.”

¿Qué estaba sucediendo? En cuanto la curiosidad entraba en el patio,

más era la presencia de la clase, es decir, se sabía que en esa escuela se ofrecían las dos materias artísticas: danza y teatro, pero comenzaba, a partir de “algo” en el patio, un interés por la materia. -“¿Y por qué para la tarde no se hacen esas cosas?” “A nosotros nunca nos toca nada.”- comentó un alumno del turno vespertino cuando la “carpa” o aula escénica alternativa finalmente quedaba levantada. Difícilmente podría afirmar que la presencia del aula escénica en la escuela garantizaba un interés mayor por el aprendizaje de la materia, ya que podía deberse incluso a mi presencia o a la competencia que se establece en los grupos, o a discursos de desigualdad como en el caso del alumno de la tarde.

Lo que resultaba obvio es que había despertado un interés como lo despierta un templete y una lona en medio del patio en espera de un discurso o una presentación teatral o musical. Pero esta “mancha voraz” no era un espacio desconocido, tenía referencias como “el circo”, “la tienda de campaña”; pero su presencia iba más allá de su utilidad, más bien se trataba de “algo” que su objetivo era en sí la curiosidad. Se *camuflajaba* con el ambiente en cuanto se hizo cotidiana, incluso cosí las telas en medio del patio y algunas alumnas se acercaron a ayudarme, quizás sea mi personalidad, pero en cuanto el aula comenzó a tener forma una idea de permanencia surgía. Me incluí en la comunidad mientras se incluía el aula.

3.12. Intervención del *aula escénica alternativa*: el pre, el durante y el pos

La intervención del aula escénica alternativa contó con tres etapas. La primera contempló la observación de la enseñanza del teatro y el uso de los espacios escolares destinados a la misma.³⁸ La segunda estuvo centrada en la inclusión del aula escénica alternativa en el patio escolar, la enseñanza de su construcción y levantamiento, y un trabajo escénico breve dentro de ella. La tercera, considerada como pos, trata del retiro del aula y la observación

³⁸ La primera etapa de observación se dio en los meses de septiembre y octubre 2011; la segunda de intervención física fue de noviembre a diciembre del 2011 y la última etapa de recogimiento, se dio de febrero a marzo de 2012, Véase cuadro de metodología.

participativa en el montaje de una obra breve dirigida por el profesor en un espacio frontal (auditorio).

En el siguiente apartado trato de construir un análisis de la experiencia vivida en torno a los instrumentos que utilicé para obtener datos, entrelazando anécdotas que nos permitan acercarnos de manera sensible a los acontecimientos y obtener una narrativa interpretativa de lo sucedido.

3.12.1. Etapa de observación, del teatro, expectativas del espacio y algo más: el pre

La etapa de observación abarcó los meses de septiembre y octubre del año escolar 2011-2012 respectivamente, en ella se observaron las clases del profesor en los tres grados, la selección del grupo para trabajar en el *aula escénica alternativa* y, sobre todo, el *raport* con el profesor para mi inserción en la comunidad escolar.

La observación de clase tuvo la primera intención de conocer los aspectos que envuelven la enseñanza del teatro en la Secundaria pública, algunos de ellos se resumen en la siguiente lista, ya que este estudio no se centra en la práctica del profesor:

- Existen pocos profesores de teatro en el Distrito Federal, el número exacto no se tiene ya que no se registran los profesores de materias artísticas hasta el momento.
- Los profesores no son profesionales en disciplinas artísticas, sin embargo, en este caso el profesor contaba con algunos aspectos formales del teatro como aficionado y su inclinación artística como profesor del taller de dibujo arquitectónico, también mencionó que tomaba clases de teatro los sábados en una escuela de la que fue difícil su rastreo.
- Acerca del espacio escolar, los espacios que utiliza el profesor para dar las clases de teatro son básicamente el salón de clases convencional, el salón de computación, pasillos y el patio. En este caso, se cuenta con un auditorio en el tercer piso.

- El número de alumnos de más de 40 en cada grupo. Aspecto que resalta en contraste con mi experiencia con grupos de número reducido, máximo 15 alumnos.³⁹
- El tiempo escolar siempre está supeditado a otros eventos de índole administrativo o algunos otros requerimientos extemporáneos que interrumpen la continuidad de los procesos: juntas de consejo o de cooperativa, peticiones de otros profesores como tareas o salidas de alumnos.

Hasta el momento sólo había tenido la oportunidad de dar clases de teatro en escuela privada, pero conozco la escuela pública como estudiante, pero al convertirme por breves momentos en profesora de escuela pública no sólo me dio una perspectiva más amplia sino que me permitió concebir una particular forma y necesidad de la enseñanza del teatro y la concepción de un espacio escénico acorde. Mis suposiciones se pusieron en crisis en ese espacio porque me planteaba nuevos retos y a indagar no sólo sobre el espacio sino del tipo de teatro que la Secundaria necesitaría o necesitaba.

Instrumento Uno: ¿Teatro?

Pregunta con dibujo en papel

Los datos se derivan del instrumento de indagación aplicado a los alumnos del 1°C el 21 de octubre del 2011, que consistió en la pregunta escrita: ¿qué es el teatro para mí? También debían realizar un dibujo sobre ese espacio. Debo aclarar que dicha pregunta se formuló en una hoja de media carta y fue contestada después de que el profesor hiciera una dinámica sobre quitarse los problemas y dejarlos en un ropero imaginario que estaba en el pasillo, donde antes de entrar los alumnos debían quitarse, cual chaquetas, los

³⁹ Este aspecto va a ser significativo para la propuesta didáctica ya que incluso, los ejercicios de Eines y Mantovani, así como otros libros de teatro para escuelas cuando mencionan el número de alumnos se refieren a un máximo 25 integrantes, es decir, que las propuestas didácticas hablan de una realidad donde la participación es siempre activa. En escuela pública la dinámica se torna totalmente distinta cuando se quieren implementar ejercicios donde este aspecto no está contemplado y se derivan en caos, o mecanismos de pasividad y muestra: algunos observan, otros hacen. En este tipo de escuela la disciplina y el control de grupos numerosos es vital.

problemas y entrar al salón. La mímica la hizo él y después fue imitado por una alumna, como ejemplo. Me parece importante aclarar lo anterior, ya que muchas de las respuestas están permeadas de las palabras que el profesor dijo antes de comenzar con la aplicación de la pregunta.

Algunas respuestas resultantes fueron (las cursivas sirven para señalar aquellas palabras utilizadas por el profesor):

“El teatro es un tipo de lugar en la que la gente se expresa lo que ha aplicado, que le han enseñado en ese lugar, lo que ya se ha aprendido y expresan sus sentimientos.” (Luis Alberto)

“... es un conjunto de creatividad utilizada *con la mente, el cuerpo*, etc., se necesita quitarse la pena para expresar por ejemplo una obra de teatro y se necesita mucha imaginación.” (Ricardo)

“... es expresarte, *mover tu cuerpo, educar la voz*, es creatividad, ejercicio, mente, expresión, el arte, el gesto, creatividad.” (Camila) (Frontal)

“... es cuando educas la voz, mente y cuerpo, te concentras y cuando lo has educado puedes actuar.” (Diana)

“Es una manera de divertirse o *quitar el estrés*. Puedes actuar y olvidarte de los problemas que tienes ya sean familiares o sociales.” (Fernando)

“Es un medio en donde podemos expresarnos, las características más importantes son: *voz, gesto, cuerpo y mente*, esto sirve para *expresarnos libremente* y mantenernos en equilibrio con cada uno de nosotros y en la sociedad.” (Preciosa)

“Es un arte, arte que te permite expresarte, para poder hacer buen uso del término, tienes que saber expresarte, moverte y *quitar toda esa pena* que te invade y también *educar tu mente, tu voz y tu cuerpo*. El teatro incluye varios conceptos como es la danza, actuación, movimiento, y para esto tienes que sentirlo y que todo esto *te recorra y te atraviese el cuerpo*.” (Anónimo)

“... es un arte, es una forma de expresión en donde educamos la mente, la voz, el cuerpo, también debemos quitar la pena (matarla), alimentar y nutrir nuestro cuerpo para que esté sano y fuerte y nos permita hacer ciertos movimientos. En el teatro se desarrollan varias habilidades y técnicas, como la de la voz.”
(Claudia)

“Además de la actuación es educar la voz, el cuerpo y sobre todo hay que tener imaginación para ser bueno en teatro.” (Luis Eduardo)

“Es una forma de expresarnos: tristeza, alegría, enojo, soledad, cansancio.”
(Jesús)

“... es una expresión para alegrar, llorar y [sentir] angustia, enojo para que nosotros expresemos lo que sentimos.” (Claudia)

“El teatro es una forma de expresarnos y para poder expresarnos tenemos que *divorciarnos de la pena* y así *poder educar la voz, gesto y el cuerpo* para que podamos hacer bien las cosas. Yo me imagino que el teatro es muy bonito ya que te diviertes demasiado.” (Cinthia)

“... es como una magia que hay, soltamos nuestra tristeza y es muy alegre porque ahí en el teatro puedo vivir un día alegre, feliz y que me divorcio de la pena y el maestro nos hace disfrutar de la vida y la alegría y siento que en el teatro las personas son increíbles.” (Ana Paula)

Los anteriores testimonios podemos clasificarlos en todos aquellos que muestran claramente la influencia del profesor en su concepto de teatro. Incluso varios alumnos incluyen las palabras precisas de lo que el profesor les ha dicho que es el teatro: “educar la mente y la voz”, por ejemplo. Esto denota, por una parte, la atención e impacto que la personalidad del profesor causa al alumno, y por otra, la carencia de referentes previos a la clase en la secundaria, es decir, aquellos alumnos que vienen a reflexionar acerca del teatro hasta esta etapa escolar.

También podemos clasificar a los alumnos que se aventuran a decir algo más de lo anotado en las hojas de su cuaderno y que sus dibujos no muestran formas pre establecidas, o bien, conocen el espacio y lo pueden dibujar, en este caso, la mayoría dibujan un espacio frontal o espacio a la italiana, y los que no, sólo dibujan a personajes sin el espacio.

La idea de teatro que ellos tienen básicamente es por referencias habladas del profesor, por lo que han conocido fuera de la escuela, su analogía con la televisión o el cine; otros alumnos hacen hincapié en aspectos emocionales del teatro, pocos son los que hablan del espacio físico, otros tienen sólo algunos elementos para describir el teatro por el escaso número de clases que el profesor ha dado desde que inició el curso o porque realmente no conciben un espacio teatral fuera de lo que se le ofrece en la escuela.

La palabra *expresión* en este contexto tiene que ver con la acción y el hacer, pero también con el hecho de mostrar los sentimientos así como de sentirlos. Incluso puede llegarse a pensar que se trata de una palabra cliché como definición del teatro en una primera etapa de la enseñanza teatral en la secundaria, pero esta palabra encierra la clave de lo pedagógico en el teatro, aunado a la sensibilidad, el derecho a la expresión, una expresión distinta a cualquiera que ofrezca otro medio de comunicación dentro y fuera de la escuela.

Instrumento Dos: ¿un aula para enseñar teatro?

Descripción de un aula para enseñar teatro, con o sin dibujo.

El instrumento consistió en dibujar o escribir cómo se imaginaban un salón para enseñar teatro, podían dibujar o no según su preferencia, pocos fueron los que no escribieron, algunos fueron listados y acompañaban con una ilustración, con ello pude constatar sus referencias entre lo que conocían de teatro, sobre todo cosas técnicas, y la idea de enseñanza de esa asignatura. Las respuestas a este cuestionamiento se analizan en el siguiente capítulo a

través de los temas que ayuda a clasificarlos para obtener la idea del espacio escénico que ellos conciben.

Con el instrumento anterior pude conocer algunas referencias hacia la concepción de teatro que se tiene, “luces, escenario, telones, etc...”, cómo dialoga la actualidad con lo que se ofrece en la escuela, como en el caso del “domo digital”, o de los intereses particulares: “chicos guapos”. Sin embargo, más allá de ser un instrumento para extraer los conocimientos previos del alumno resultó ser una manera de indagar qué les llama realmente la atención de aquello que estaban por conocer, el espacio y la tranquilidad, aunque esta última puede surgir de la instrucción del profesor, ya que durante la observación una de las prioridades del profesor del teatro era ceder la palabra a quien la pedía con la mano levantada, es decir, debe ser en orden, una variación que encuentran los alumnos es el silencio y la tranquilidad.

El hecho escénico puede convertirse en una plataforma de significados positivos que debieran transformarse en unidad (el trabajo en equipo) y el apoyo en la generación de la confianza (el autoconocimiento). Sin embargo, la enseñanza teatral tradicional⁴⁰ en educación básica interfiere en la provocación como en el caso de las representaciones teatrales que se producen y que quedan limitadas bajo la dirección del director-profesor, cuya movilidad escénica sólo se queda en el uso de los espacios sin aventajarlos con disposiciones que presente retos que estimulen la experiencia escénica.

Instrumento tres: la clase dentro del salón común

Clase impartida por la investigadora en el espacio común, el salón de clases

Este instrumento fue a manera de *raport*, ya que surgió por sugerencia del profesor y que concordaba con el día que él iba a pedir permiso para faltar (tenía un examen de actuación, según expresó), sirvió para dimensionar el

⁴⁰ Con enseñanza teatral tradicional me refiero a lo que Eisner y Mantovani plantean en la didáctica de la dramatización como todas aquellas características que envuelven las representaciones teatrales dentro del ámbito escolar, que van desde la instrucción directa (dirección) de los profesores, hasta la tendencia de destacar a aquellos alumnos con alguna cualidad histriónica ventajosa que lleven la batuta en las presentaciones escolares.

escenario real que enfrenta el profesor de cualquier disciplina artística en un espacio común como el salón de clases, que de alguna forma yo ya intuía. La planeación de la clase está descrita en los anexos del presente estudio, lo que aquí se describe son algunas reflexiones registradas en la bitácora y, algunas otras que surgieron a partir de lo vivido y que narro a manera de anécdota.

Los ejercicios estaban planeados para una hora y media de clase, pero algunas cosas que dificultaron el trabajo fueron en primer lugar, la cantidad de alumnos. Pudimos mover el mobiliario en tiempo récord, es decir, en dos minutos, mochilas, mesas y sillas fueron colocados en las cuatro paredes que conforman el salón. Cuando inicié el calentamiento, tuve que subirme a una silla para poder hacer las filas, (ya que por mi tamaño soy superada por varios de ellos), y no había la oportunidad de que los alumnos se vieran los unos a los otros, ya que esto implicaba golpearse, es decir, formar un círculo es imposible en esas condiciones. Algunos ejercicios fueron modificados como en el caso del masaje, en el caso de los ejercicios en el ámbito profesional se hacen muchas exploraciones corporales, en caso de la Secundaria se debe mantener el cuidado y la sensibilidad para que los alumnos convivan de manera corporal con sus iguales. Así, en el masaje planeado se contemplaron sólo los hombros y la cabeza, el juego y la dispersión es un síntoma de que están haciendo el ejercicio, sin embargo, con la constancia se vuelve natural y se torna hacia la convivencia, el cuidado y el respeto.⁴¹

Algunos ejercicios donde se contempla la movilidad y rapidez de respuesta no se lograba de todo, nuevamente por la cantidad, si los alumnos pensaban de más su respuesta, en el caso de las improvisaciones con objetos, empezaba a decaer el ritmo, como sucede en el caso de pocos alumnos, la idea de creación de grupos se torna monótona por contar con los mismos participantes. En la circunstancia de alumnos numerosos los grupos se vuelven amorfos y el espacio lo condena a parecer un ambiente de batalla entre la

41 Durante mis clases con mis alumnos, alguna vez llegué a tener sólo varones, la relajación como disposición para el trabajo corporal resultaba un reto ya que como adolescentes les daba pena tener alguna erección si se encontraban boca arriba, por lo que la relajación siempre la permitía boca abajo. Poco a poco con el avance en la clase la relajación era una parte favorita de las sesiones y ellos lograron mantener el control hasta poderla hacer sin problemas boca arriba.

escucha y la atención. El orden es una prioridad en este nivel educativo, pero en una clase de teatro, el orden debe moverse para convertirse en armonía y oportunidad, el espacio breve no dota ese carácter por lo que si se ponían de acuerdo, con la voz, por equipos, el sonido de las voces se saturaba y el desorden perdía su efecto.

Por último, llamó mi atención el ejercicio de improvisación de fotografía, ejercicio muy popular en este nivel, que consiste en formar una fotografía en un espacio imaginario por equipos. No tenían problemas en participar, pero la instrucción debía ser precisa ya que por la cantidad de alumnos se velaba la foto, es decir, se difuminaban las figuras que proponían. Nuevamente el orden, uno por uno, en pequeños grupos, en orquestación se lograba el objetivo. Algo que debo destacar de trabajar de esta manera en este espacio, es la forma en que los alumnos se adueñan de ese lugar buscando acomodarse a como dé lugar. También adquiriendo roles específicos de presencia y ausencia, momentos para ser vistos y otros para anularse, comportamientos idóneos para la construcción de escenificaciones, esta idea la desarrollaré más adelante en mis sugerencias.

3.12.2. Etapa de intervención: el aula escénica alternativa en el patio, el durante

La etapa de intervención comenzó desde la instalación del aula escénica alternativa en el patio, descrita en la primera parte de este capítulo, el día que fue presentada al grupo, las clases que se utilizaron para enseñar la instalación que debía correr a cargo de los alumnos y las dos clases muestras que se dieron en ese espacio, dicha etapa abarcó los meses de noviembre y diciembre de 2011. Los instrumentos que se mencionan en esta etapa corresponde a las técnicas que se utilizaron para obtener información de la experiencia vivida, la mayoría son conversaciones fuera de las preguntas grupales, es decir, breves impresiones que se daban sin el instrumento. Así como algunos comportamientos observados y registrados en la bitácora.

Instrumento Uno: la pared de impresiones

Pequeñas reflexiones en papel durante la instalación

La pared de impresiones tuvo la finalidad de crear recordatorios, es decir, frases o ideas que debían ser retomadas en las clases posteriores, así como un instrumento que permitiera la comunicación directa con los alumnos, pero debido a la rapidez con la que suceden las horas de clase algunos alumnos no alcanzaban a bajar sus ideas o impresiones en los papelitos, así que opté por otra manera de obtener sus inquietudes; sin embargo, hago la referencia a este instrumento sobre todo en el momento de la instalación del aula escénica alternativa, donde los alumnos hicieron sugerencias para evitar que se cayera de nuevo, muchos de los papeles concuerdan en la organización entre otras recomendaciones de materiales. La organización fue también palabra clave en esta etapa. Para la otra sesión, organicé a los equipos de manera armónica, indicándoles por números su participación para su entrada y colocación de sus materiales: “ahora las cuerdas, ajusten los números 2 y 4 y luego los 1 y los 3”, “preparados los del telón principal, entren los telones laterales...”, a la manera de una orquesta, los alumnos iban y venían, a la vez que escuchaban atentos las indicaciones. Alguno externó: “se siente bien saber qué hacer, es emocionante.” Hasta el grupo de Ayudantes estaban dispuestas a participar yendo por las pinzas, y proporcionándoles los telones al grupo que le correspondían. Hubo menos caos y logramos el objetivo: levantar la carpa.

Instrumento Dos: las clases muestras

Sensaciones y acciones al margen durante las clases muestras

Al principio se tenían contempladas cuatro clases: una clase del profesor dentro del espacio y tres más conmigo como instructora de ese espacio, pero los azares de la dinámica escolar y el problema con la organización del aula y su levantamiento impidieron que el profesor diera la clase, incluso él ya tenía preparada una actividad con un globo, supongo de entrenamiento de voz, que solicitó a los alumnos previamente.

La intervención obtiene su sustancia en el trabajo dentro del aula, la emoción era grande aunque aún el espacio no era suficiente para 43 alumnos, eso no importaba en el primer día, estábamos ansiosos por comenzar a trabajar. Se dividieron en cuatro equipos con ayuda de listones de colores, el color era el grupo al que pertenecerían por lo que el azar los conformaba, aun así el grupo consta con buenas relaciones por lo que no tuve problemas en la organización de equipos.

El primer equipo trataba de seguir el ritmo de un tambor y cuando parara debían hacer la mímica del asombro: “los atropelló un camión” (pausa) y los demás alumnos debían observar cuál posición era más interesante y por qué, así que los otros elegían quién era la persona con una posición atractiva y los demás compañeros de su equipo debían imitarle y así, con cada uno de la posición; otro equipo, debían imitar con la voz sonidos de la naturaleza; uno más, debían entre todos a modo de crisol, hacer un personaje es decir, que todos formaban un personaje desde la cabeza, los pies, las manos y añadirle un movimiento que fuera al mismo tiempo y en coordinación con todos. Con los equipos conformados, cada quien trabajo en un cuarto de la carpa. Debo hacer hincapié que en la primera clase, el profesor fungía como fotógrafo del evento y motivaba a los alumnos con ideas y porras, y también ayudó en la invitación para que participaran, ya que las paredes del salón son telones, es decir, siempre permaneció abierto el lugar, por lo que salirse y perderse era posible.

La segunda etapa de la clase fue trabajar en equipos, cada uno tenía una forma distinta de crear personajes:

Equipo 1: personaje múltiple- un ranchero ebrio con ritmo y parlamento.

Equipo 2: personaje múltiple creado por todos, por tiempos y por cada parte del cuerpo del personaje fijo- un diablo.

Equipo 3: personaje múltiple creado por todos, por números y posición base. Con movimiento y desplazamiento- un ángel.

Equipo 4: personaje y situación, crear una escena hipotética con personajes improvisados. La escena debía representar un riesgo- un

pesebre.⁴²

La manera que diseñé las clases fue bajo la idea de los personajes múltiples, es decir, lograr que los alumnos estuvieran todos en escena y que fueran protagónicos aunque les tocara ser el pie o la mano del personaje.

3.12.3. Etapa de recolección de la experiencia vivida: el pos.

Esta última etapa consta de varios comienzos, desde el retiro del aula hasta lo que aún no se termina, pasando por la jubilación del profesor Cipriano y el dilema ético de trabajar con el grupo para que presenten su obra, aunque yo debía terminar el presente documento.

Instrumento Uno: el aula en la memoria

Cuestionario para recordar el aula

La intención de este instrumento fue observar y analizar las experiencias habitadas en la memoria de los alumnos, es decir, aquellos acontecimientos que se guardan porque de alguna manera le dotamos significado, o que por su fuerza, podemos evocar las acciones y darle alguna importancia.

La aplicación del cuestionario tuvo una dificultad, ya que el día que se acordó trabajarlo, el profesor inició con el montaje de un cuento y le di prioridad a su planeación; por lo que repartí los cuestionarios en los breves minutos al final de su clase, y sólo fueron pocos alumnos quienes lo devolvieron en clases posteriores.

Sin embargo, enunció aquí algunas preguntas y respuestas

42 Durante la clase, una alumna del equipo 4 externó que debido a su religión no podía representar un pesebre, que de ninguna manera lo haría, así que decidimos que eligieran una escena que ellos quisieran improvisar, que la fijaran y la representaran, ellos eligieron una escena en la que unos narcotraficantes secuestraban a unas personas y llegaban dos policías al salvarlos. La primera idea de estos personajes era crear una pastorela múltiple pero debido a esta situación y la falta de clases, debimos terminar las sesiones con tan sólo la muestra de sus personajes, sin el ensamble que se tenía contemplado.

significativas:

¿Qué recuerdas del momento en que construimos el aula escénica en el patio?

“Todos estuvimos apoyándonos unos a otros.” (Tania)

“Fue muy divertido construirlo.” (Ana)

“Que las primeras veces no nos quedaba porque no nos organizábamos.”
(Mayra Cassandra)

“Todos trabajamos en equipo.” (Sofía)

“Tuvimos dificultades al colocar los postes y tardábamos mucho tiempo.” (Luis Alberto)

¿Qué sensaciones te produjo cuando trabajamos dentro del aula escénica alternativa?

“emoción” (Tania), “alegría” (Ana), “pues me gustó porque nos dejaban expresarnos y aprendimos a trabajar en equipo.” (Mayra Cassandra), “pues bonito porque no lo había hecho.” (Sofía), “muy padre pues simulamos un verdadero teatro.” (Luis Alberto)

¿Qué fue lo que aprendiste?

“Trabajar en equipo.” (Luis Alberto), “hay que estar unidos y participar.” (Tania), “a quitarme la pena y trabajar en equipo.” (Mayra Cassandra), “armar cosas y trabajar en equipo, participar y actuar.” (Sofía)

¿De contar con un aula escénica en tu escuela, cómo te la imaginas? Puedes dibujarla o describirla con palabras.

“Pues yo me lo imagino mediana donde podemos llenarnos de ideas para hacer mejor las cosas, quitarnos la pena y trabajar en equipo. Y me gustaría mucho tener un aula escénica.” (Mayra Cassandra) “Grande carpas rojas, el piso de madera, pues prácticamente como un teatro real.” (Sofía), “Dibujo frontal” (Luis Alberto), “actuando, riendo con mis compañeros.” (Tania) Los

demás no contestaron esta pregunta.

El espacio físico no es importante para el alumno, es más lo que sucede dentro de ellos, como si el espacio lo habitaran desde ellos mismos, es decir, hay muy poca idea del exterior por su nivel fuerte de egocentrismo. Ellos son los espacios.

Instrumento Dos: espacio frontal o espacio múltiple

Pregunta al aire para escribir en papel sin dibujo

Debido a que el cuestionario fue contestado por muy pocos alumnos, el 2 de marzo de 2012 se realizó una visita, ahora sin maestro, y se registraron más respuestas pero ahora de una sola pregunta: *¿Qué espacio: el frontal o el múltiple, te gustó más y por qué?* Para explicar el espacio frontal a los alumnos, hice la analogía con el auditorio donde ellos trabajaron el cuento dramatizado, y para la referencia al espacio múltiple utilicé el *aula escénica alternativa*. Las respuestas fueron elementos sustanciales para el análisis del cuarto capítulo, ya que de la comparación llana puede convertirse en referencia para el tipo de teatro que conciben y el que, a nivel vivencial y convivial, lograron.

Los alumnos buscan la comodidad y hacen hincapié en la vista. En el teatro es de vital importancia ver y escuchar, si el espectáculo está hecho para ello y no se logra por cuestiones técnicas o de ambiente resulta desagradable o incluso provoca el rechazo del espectador. Los alumnos no sólo esperan divertirse y la comodidad que otorga el espacio frontal, sino que lo familiarizan con la pertinencia de ver los gestos, las expresiones de los actores, en fin, el todo de la puesta en escena.

En la expresión “nos hacen reír”, resulta relacionada con la misma forma de ver, podría psicológicamente decir que este espectador sólo busca el divertimento, sin embargo, en sus palabras también podemos encontrar una larga tradición que el teatro carga a costas, la idea de que el teatro es “divertimento”, y que los espectadores que ven bien se divierten y ponen más

atención.

Instrumento Tres: Importancia de la asignatura

Pregunta en papel

A manera de cierre del trabajo de intervención realicé esta pregunta que los alumnos debían contestar en un papel; sin embargo, no consideré del todo los datos que surgieron de esta pregunta por no relacionarlo directamente con el uso del espacio escénico aunque es revelador que aunque ya había pasado la experiencia del aula escénica alternativa, algunos alumnos seguían respondiendo lo mismo que en las primeras ocasiones sobre su opinión del teatro, considero estas respuestas más aprendidas por el impacto de los profesores en ellos, y no un aprendizaje exclusivo del aula o de la clase de teatro en particular. Cabe señalar que esta pregunta la realicé cuando el profesor de teatro había ya presentado su jubilación y los alumnos quedaron en espera de otro profesor, lo cual no ocurrió.

Respuestas de los alumnos de la importancia de estudiar teatro en secundaria:

...aprendes a expresar tus sentimientos y emociones (Isaac)

...para podernos desarrollar, para hablar y otras cosas más y para divertirnos y actuar. (Tania)

...mensajes para el público en obras teatrales, divertirse mientras aprendes. (Claudia)

...para educar cuerpo y mente para la vida cotidiana. (Daniel)

...para expresarnos y aprender el arte del teatro (Luis Eduardo)

...expresarnos con nuestro cuerpo (Diana)

...que no tengamos pena para convivir para disfrutar la vida. (Ana Paula)

...ya no tener pena al momento de estar en un escenario. (Anónimo)

...te ayuda a soltarte más y que no te dé pena actuar. (Sofía)

...porque sin él no podríamos convivir con los demás, ni poder expresarnos libremente ante la gente y para desarrollarnos física y mentalmente a nuestros compañeros. (Selene)

...porque si no tenemos maestro de teatro no sabríamos apreciar lo que

tenemos en nuestra vida y ya no nos expresaríamos mejor. (Rosa Vanessa)
...los chicos aprenden a expresar sentimientos y emociones y socializar más.
(Naria)
...educar nuestro cuerpo y mente (Jesús Antonio)
...tenemos que tener teatro en la escuela porque nos enseña a expresarnos a
decir lo que sentimos al igual que quitarnos la pena y aparte me gusta mucho y
a los que estudian o trabajan en el teatro mis respetos porque ellos saben
mucho. (Mayra Cassandra)
...es importante estudiar teatro porque así podemos mejorar nuestras
expresiones y emociones. Y aprender a cuidar nuestro cuerpo y educarlo.
Tener salud. (Karla)
...es necesario para saber expresar el sentimiento, la alegría, la tristeza,
la !diversión! (Ricardo)
...es necesario porque te ayuda mucho física y emocionalmente, física en el
sentido de que te mueves y te agilizas y emocional porque te liberas de lo que
pasa en tu vida diaria y te vas a otra y todo cambia mucho. (Preciosa)
...para saber sacar los sentimientos, utilizar tu cuerpo adecuadamente y utilizar
la voz para expresarnos. (Addí)
...para saber cómo nos sentimos, si nos sentimos cansados, aburridos o
angustiados, expresarlo actuando y sentir los sentimientos desde el corazón.
(Claudia)

El espacio escénico alternativo es una idea que se materializa en materiales concretos, esta experiencia vivida fue uno de tantos modos que encontré como investigadora para hacer a andar mi imaginación, sin embargo, pueden elegirse distintos espacios no convencionales, los pasillos, los sanitarios, donde se pueden armar pequeños montajes, o, pensar un montaje con espectadores movibles, es decir, un recorrido escénico para un número reducido de espectadores.

Es de vital importancia habitar la escena y socializar los hallazgos, es decir, llegar a la presentación final, pero debido a la organización escolar muchas veces no se logran los objetivos; sé por esta experiencia que los

alumnos de Secundaria se sienten decepcionados o a la deriva si no concluyen de alguna manera sus aprendizajes. La escuela no debería truncar la expresión y, sobre todo, el ímpetu de los adolescentes, si los alumnos se vuelven apáticos es porque han aprendido que no se le cumple lo que se le ha propuesto desde el principio.

4. EL ESPACIO ESCÉNICO EN SECUNDARIA: LO ESPECTACULAR, LO ESCÉNICO Y LO IMAGINATIVO DESDE LA EXPERIENCIA ESCÉNICA VIVIDA

“Naturalmente muchos espectadores y bailarines no llegan todavía a pensar así, pues han crecido con estas ideas de un espacio estable al que se refieren al mismo tiempo espectadores, solistas o cuerpos de ballet. Pero si abandona todo eso, descubre otra visión. Puede ver a alguien no sólo de frente, sino de lado, o de cualquier otra parte, con igual interés”.
Merce Cunningham.

En el presente capítulo se vierten, no sólo las anécdotas y los datos obtenidos del proyecto de investigación *Aulas escénicas alternativas*, sino también se construye la reflexión acerca del espacio escénico en Secundaria y la utilización del mismo a través de tres temas que considero fundamentales para el análisis de la experiencia.

El primer tema es la idea de *Espectáculo*, concepto primigenio cuyas características nos llevan a relacionarlo directamente con el teatro y la representación. Lejos de verlo como un concepto peyorativo o como una categoría sin aporte educativo, el tema de lo espectacular nos revela la forma de participación de los sujetos en tanto seres sociales, de juegos de interioridad y exterioridad donde vale la pena ubicar su origen, uso y verlo como una categoría que responde a las necesidades de la organización social en la representación humana.

El segundo tema a definir es lo *Escénico*, que al igual que el espectáculo lo ubico en forma y estructura, es decir, desde la perspectiva de la escritura del espacio a través de las significaciones que adquieren los alumnos dentro del espacio escénico alternativo, así como las necesidades de la representación y la participación escénica de los sujetos. La relación espacio-sujeto, espacio-actor, actor-espectador nos otorga también formas distintas de imaginar, que en la experimentación de diferentes espacios es perceptible. Es importante definir que tanto el *Espectáculo* como lo *Escénico* no son concepciones contrarias,

ambas se alimentan y suceden en un espacio escénico y las disposiciones espaciales para ambos pueden ser los mismos.

Lo *Escénico* lo ubico, entonces, como naturaleza o capacidad de los sujetos para representarse a ellos mismos y a su entorno. El espacio escénico múltiple se vuelve un contenedor de visiones del mundo y la apuesta educativa aquí, es transformar a los sujetos desde el ejercicio escénico con otra participación social que los involucra. Lo *Escénico* se concibe bajo esta perspectiva como una oportunidad de representarse en conjunto y que favorece al convivio de los participantes.

Por último, lo *Imaginativo* visto desde la idea de potencia o capacidad se traduce como los procesos imaginarios que en los alumnos provoca la experimentación de distintos espacios escénicos dentro de la enseñanza del teatro. Lo *Imaginativo* será nombrado aquí como las condiciones para generar procesos imaginarios, aquello que apuntala la capacidad de imaginar, qué y cómo imaginar, en un ejercicio teórico, dicho sea de paso, imaginario.

En cualquier lugar y bajo cualquier contexto se puede ejercer lo imaginativo; sin embargo, son las experiencias vividas las que transforman y provocan las distintas funciones que tiene la imaginación. En este sentido, hacia la búsqueda de una imaginación transgresora como la planteada en el capítulo dos bajo los conceptos de Lapoujade, se buscan distintos continentes que modifiquen tanto formas de participación como maneras de imaginar desde las reproductoras o lineales a las abstractas, poéticas o pluridimensionales.

4.1. El espacio del espectáculo: Lo espectacular

...algo que tiene que ver con la mirada.

La definición de *espectáculo* según el Diccionario de Teatro de Patrice Pavis dice que, “es todo aquello que se ofrece a la mirada.” (1978: 178) Roland Barthes reconoce que “el espectáculo es la categoría universal bajo cuyas

especies es visto el mundo” (1975:179). Es decir que, espectáculo serán aquellas formas de representación puestas ahí para ser vistas y que a través de ellas podemos observar al mundo por episodios o imágenes, “cualquier actividad cuya plataforma exponga al sujeto a la mirada del otro.” (Pavis, 1998: 178).

La espectacularidad se relaciona con ideas tales como: novedad, artificio, provocación, ilusión, entretenimiento, atrevimiento o riesgo. Pero aquí relacionaremos la espectacularidad con una lógica de organización para la participación social dentro del teatro y que implica, en sus distintos matices, las ideas anteriores, las cuales podemos encontrar también en el contexto educativo y sus formas de enseñanza.

Aristóteles, según Pavis menciona que: “El espectáculo, pese a que su naturaleza es seducir al público, es lo más extraño al arte y lo menos cercano a la poética.” (Pavis, 1998: 179) De esta manera, aunque el término espectáculo es relacionado directamente con el oficio teatral, incluso es conocido como parte de la “industria del espectáculo” podemos aventurar su significado relacionándolo con el espacio escénico como: un receptáculo de espectadores.

Jorge Dubatti (2007) opina que “teatro no debe ser tomado como sinónimo de espectáculo: el teatro se diferencia de muchos otros tipos de espectáculos por su naturaleza convivial y poética. [...] Acción de presencia, de acción poética y acción de percepción se multiplican, entrelazan, fusionan y distinguen en interacción de metamorfosis permanente.” (2007: 36) Hace referencia a la actividad expectorial, es decir, a la importancia de los espectadores en tanto partícipes del convivio teatral, para él, el espectáculo es “la condición aislada del espectador.” (2007: 36).

Con Antonin Artaud el espectáculo pasa a ser el corazón de la representación...” una nueva noción del espacio utilizado en todos los planos posibles y en todos los grados de la perspectiva en profundidad y en altura, y a esta idea le sumaremos una noción del tiempo añadida a del movimiento” (1964, p. 160, citado por Pavis, 1998: 179) El espectáculo es ante todo

actividad y podemos encontrarlo en múltiples lugares desde la calle hasta en espacios masivos, íntimos o explanadas, es decir, incluye “todas las formas de representación (danza, música, cine, ópera, etc.) y a otras actividades que implican una participación del público (deportes, ritos, cultos)” (Pavis, 1998: 178). En un espectáculo cabe todo e implica una participación del que ve y el que lo hace. Sin embargo, “(...) su carácter exterior, material, [es] más adecuado para divertir que para educar (Marmontel, 1787, citado en Pavis, 1998: 179). De esta manera, para ubicar la aportación educativa que tiene la noción de espectáculo en el uso de los espacios escénicos, tiene que ver con la intención y la búsqueda de una forma de participación de los alumnos en particular.

Lo espectacular, en este sentido, deberá entenderse como la capacidad de sorprender y fascinar a un observador. Cualquier objeto puede ser “espectacularizado” si se pretende convertirlo en una ostensión bajo un marco de observación y puede darse en cualquier espacio: “[el] espectáculo ya no se circunscribe al área escénica; invade la sala y la ciudad, desborda los límites de su marco.” (Pavis, 1998: 179). De esta manera, el presente estudio del espacio escénico no tiene la intención de comparar de manera maniquea las formas a la italiana y el múltiple, entre malo y bueno, pero sí, establecer aquellos espacios y las lógicas que favorecen las intensiones e ideas que tenemos de teatro, a través del análisis de las respuestas de los alumnos que experimentaron los dos tipos de espacio: italiana o frontal, aula escénica o múltiple. Y determinar la intención de espectáculo en los espacios educativos que la favorecen.

4.1.1. Lo educativo del espectáculo

El origen del espectáculo y la relación con la educación podemos rastrearlo desde la utilidad de los concursos de teatro en la sociedad griega que se encontraban en el punto medio entre religión y política; por un lado servían de válvulas de escape espiritual con las fiestas dionisiacas con sus ritos, y por otro, educaban al pueblo en la organización de la polis a través de

los mitos.

En el teatro medieval y de la Colonia las representaciones se caracterizaban por la imitación y el uso narrativo en el afán de educar bajo los dogmas cristianos. En el teatro renacentista se dio una proliferación de edificios teatrales y las ciudades italianas se calificaron por su catedral, el palacio y su teatro. (Cruciani, 2005: 145) La actividad teatral estaba relacionada con el entretenimiento de la corte y la sociedad burguesa, y entre más las sociedades avanzaban en su poder económico crecía la necesidad de entretener la ociosidad de los espectadores, o bien, el desarrollo de las áreas de conocimiento permitían generar tipos de teatro tanto universitarios como de la cultura burguesa. El teatro renacentista se inclinó hacia el adorno escénico y la proliferación de los espectáculos cómicos o “elevados” a través del uso del lenguaje reduciendo su acceso a los espectadores “cultos”, lo que conocemos como teatro para la “alta cultura”.

En el teatro de vanguardia el teatro sirvió como expresión, crítica y un “sanamiento” ante las rupturas sociales, existía un mayor conocimiento del arte teatral y servía a múltiples objetivos desde acciones propagandísticas hasta el acceso a círculos intelectuales, la burguesía o clase media culta se expandía por las ciudades. Para cuando el teatro europeo viaja a tierras americanas durante las colonias, el teatro que llegó era una mezcla entre el teatro medieval y Siglo de Oro español. Lo que se conocerá como Teatro Colonial será el resultado del sincretismo entre la idiosincrasia náhuatl y la española durante el siglo XVIII y XIX; más tarde los espectáculos teatrales de principio de siglo XX mostraban gran influencia del gusto europeo, desde el teatro de cabaret, zarzuelas u operetas vienesas hasta el teatro del absurdo o teatro contemporáneo gracias a grupos de intelectuales que se dedicaron a la traducción de textos dramáticos para ubicar al público a la vanguardia, aunque siempre con cierta desventaja en el gusto o aceptación del grosso de los espectadores. El teatro contemporáneo mexicano fue adquiriendo su identidad a la par de la comunicación de los sectores sociales, sus gustos y exigencias, para el vulgo o clases medias bajas la diversión le venía bien un teatro cómico o de carpa, para la exquisitez de la burguesía los espectáculos musicales o de

fausta espectacularidad como el circo u obras de corte comercial, para los intelectuales o grupos académicos el teatro de autor nacional o extranjero.

Cabe destacar que en todas las etapas de la historia del teatro existieron representaciones que se encontraban fuera de lo formal, desde el teatro cómico en aldeas griegas al teatro callejero o en espacios no convencionales del siglo XX hasta el teatro íntimo o alternativo de nuestro tiempo, este tipo de teatro se caracteriza por el uso de espacios no convencionales con la finalidad de propagar el propio ejercicio escénico, democratizar las artes para llegar a un número mayor de espectadores o en la búsqueda del espectador común. El teatro se sucede en los espacios donde se necesite representar. Así, el teatro mantiene su estructura de representación aunque se observe una especie de hibridez o inserción en la vida cotidiana. Lo que concluyo es que el avance teatral es directamente proporcional con la comunicación entre espectadores, teatreros y contexto histórico.

Dentro del proyecto de *Aulas escénicas alternativas* en la búsqueda de diseñar un espacio escénico pertinente para la escuela Secundaria, tomando en cuenta, hasta donde es posible, los distintos factores que conforman el contexto, observamos que la práctica escénica se vuelve menor en tanto avanza el nivel escolar; es decir, la necesidad del espectáculo -entendiéndolo bajo el parámetro educativo como las representaciones escénicas ante el público- se da casi siempre en una primera etapa porque tiene la finalidad de crear comunidad y establecer vínculos entre padres, maestros, administrativos y alumnos. Sin embargo, en la Secundaria se relega esta actividad a una práctica íntima dentro de los salones en las asignaturas como español y teatro, y pública, en algunos concursos o ceremonias cívicas, de esta manera los vínculos con la comunidad y su participación se vuelve más acotada. Estos se logran a través de la comunicación de la conducta y aprovechamiento de los alumnos a sus padres a través de recados o sanciones. Difícilmente los padres, en este nivel, participan de manera activa en las representaciones escénicas de los alumnos por considerar al adolescente más independiente y un individuo que en la creación de sí mismo necesita de cierta "intimidad". La construcción

del individuo adolescente se da de manera colectiva a través de la convivencia entre pares e individual con sus responsabilidades y obligaciones.

4.1.2. Características del espectáculo

Patrice Pavis enuncia algunas características del espectáculo a través de la división de las artes y sus funciones. El espectáculo se sucede recurrentemente en un espacio tridimensional cerrado y un actante observador e implica una masa de signos visuales.

De acuerdo a su estatuto ficcional las artes del espectáculo se dividen en prácticas: artes de la ficción (teatro, cine, mimo, etc.), artes no ficcionales (circo, corridas de toros, deportes) estas artes no pretenden crear una realidad distinta a nuestra realidad de referencia, sino que realizan una demostración basada en la destreza, la fuerza o el *savoir-faire*. (Pavis, 1998: 178)

Cuando se les preguntó a los alumnos de manera inicial qué idea tenían de teatro algunas respuestas mantuvieron una relación espacial con los elementos que componen el teatro a la italiana:

“... tiene muchos asientos y en la parte de abajo está un escenario ahí es donde actúan y tiene unas cortinas a los lados. Bueno, eso es para mí un teatro.” (Anónimo)

“Con escenografía muy llamativa y a veces con música dependiendo la dramatización.” (Karla)

“Para mí el teatro es un lugar donde puedes expresar todo lo que sientes con una obra de teatro. Me imagino el teatro con un telón, el escenario de madera, con luces, etc.” (Celso)

Algunas respuestas hicieron alusión a lo que implica el teatro desde la diversión y las sensaciones que producen como el manejo de emociones así

como el traslado a estados de bienestar y bondad.⁴³

“El teatro es muy divertido donde mueves la boca y haces gestos o cosas divertidas y a mover títeres o moverte a ti mismo.” (José Ricardo)

“... es una materia para divertirse y aprender, olvidarse de los problemas y divertirse mucho y convivir con tus compañeros (...) es más divertida que la clase de geografía.” (Ángel)

“Yo me imagino que el teatro es muy bonito ya que te diviertes demasiado.” (Cinthia)

“... es como una magia que hay, soltamos nuestra tristeza y es muy alegre porque ahí en el teatro puedo vivir un día alegre, feliz y que me divorcio de la pena y el maestro nos hace disfrutar de la vida y la alegría y siento que en el teatro las personas son increíbles.” (Ana Paula)

Aunque las nociones de diversión, magia y alegría sean connotaciones que implican un tipo de teatro demuestran también en primera instancia las sensaciones que a los alumnos les provoca el contacto con el teatro, que en el mejor de los casos, lo asocian con sensaciones benéficas. La idea de espectáculo no implica necesariamente una diversión desbordante sino también un nivel de intensidad de la vivencia o experiencia. Lo espectacular tenderá a las sensaciones sublimes y en el caso de los alumnos y sus experiencias previas, antes siquiera de experimentar el teatro como espectador

⁴³ Cabe señalar que estas respuestas fueron obtenidas previo al trabajo dentro del *aula escénica alternativa*. Cuando mi asesora me preguntó que si consideraba que los resultados que había obtenido con el aula se debía a mi personalidad o al espacio mismo, respondí que el profesor Cipriano contaba con el aprecio de los alumnos, se trataba de un profesor muy querido y divertido para ellos, esta consideración ayudó a que las respuestas tuvieran que ver con los espacios mismos y no con la preferencia entre profesores. Como ya lo he señalado los espacios son las personas, en este caso, ambos profesores contaban con el mismo nivel de aceptación por lo que los datos obtenidos fueron imparciales en ese sentido.

o participante, la expectación de lo que sucederá es ya un espectáculo mental.

4.1.3. Un salón de teatro para un tipo de teatro

Cuando se les preguntó: ¿cómo se imaginaban un salón para enseñar teatro?, sus respuestas oscilaron en espacios diversos y el uso de herramientas básicas y tecnológicas. Las ideas de relajación, imaginación y creación, así como la educación de la mente son conceptos que el profesor Cipriano había mencionado en clases anteriores por las que los alumnos las utilizan con frecuencia por el impacto que el profesor ha tenido sobre ellos:

“Me imagino el salón de teatro con un enorme telón rojo, [con] piso de madera y un piano negro. Luces especiales, una tele [y] sillas de madera y algunos sillones para poder relajarnos y un lugar especial para poder imaginar y crear lleno de magia y alegría donde podamos expresarnos y decir lo que sentimos.”
(Kassandra)

[...] es que tenga un escenario y con muchos asientos. Bocinas, micrófonos inalámbricos y un buen escenario. Con todos los recursos que se necesitan, baños, vestidores, botiquín, vestuario.”

“[...] necesitamos disfraces, templete pequeño con cortinas como telón.
(Anónimo).

“Se necesitaría un telón, muchos vestuarios diferentes, proyectores, micrófonos, luces de diferentes colores, un escenario.” (Anónimo)

“mmm, salón, escenografía, estribo, asientos, actores, luz, creatividad, alfombra, disfraces, un telón, uno sería como un domo digital.” (Anónimo)

Aunque no existe una idea en específico del espacio escénico y su

diseño como tal, la lista de necesidades y objetos denota el contacto actual que tienen con la tecnología: bocinas, micrófonos, domo digital, “el buen escenario”, se refiere a un espacio espectacular con butacas por lo que hay que pensar que la enseñanza del teatro está intrínsecamente relacionada con el avance tecnológico y la división del espacio entre espectadores y actores. Sin embargo, la respuesta como un “templete pequeño” nos lleva a una idea básica del espacio que corresponde a la división del escenario frente al espacio de butacas, también nos da la alusión de teatro al aire libre donde el uso de templetas es más recurrente en espectáculos masivos o populares. Los “disfraces” o “vestuarios” establecen la idea espectacular de lo “no cotidiano”, y de personaje, los que subirán al escenario son personas que deben notarse: el vestuario o disfraz mantiene en anonimato a los actores y a la vez los hacen llamativos, los personajes disfrazados llaman la atención⁴⁴. Todos los demás elementos espectaculares giran en torno a lo que es digno o “bueno” de mirar, admirar o experimentarse.

Sobre la forma del espacio escénico -recordemos que la pregunta fue en torno a la enseñanza del teatro- las siguientes respuestas lo enunciaron como cuadrado. La mención recurrente al telón es un elemento de expectación, “algo sucederá”, de división del espacio teatral: espectadores-actores, escenario-butacas. La amplitud y el “muy decorado” son elementos fundamentales en la idea de teatro espectacular; sin embargo, lo “inspirativo” y la “tranquilidad” denotan la necesidad de un espacio creativo y diferente para aprender, al

44

Durante la etapa de observación de cerca noté que a los alumnos, sobre todo a las mujeres, gustaban o se preocupaban por el vestuario que consistía en el cambio de uniforme por prendas de uso cotidiano, con ello entraban en la ficción, la exterioridad del vestuario ayudaba a ubicarse en la “no cotidianidad” de la representación. Paradójicamente ningún vestuario implicaba el cambio de imagen drástico, se trataba de delantales, pantalones de mezclilla, playeras que usan en las fiestas, lo que me hace pensar que el espacio del teatro les permite comunicar su “cotidianidad” en un espacio educativo que lo anula o lo restringe. “Para los adolescentes, tanto las manifestaciones artísticas como su propia expresión del arte les permiten pensar su vida en la cotidianidad de su existencia, lo que ayuda a que su mente lea al mundo de diversas formas (Coleman, 2003; Shaffer, 2007).” (Plan de estudios, 2011, SEP. p. 125)

contrario de cómo se da el aprendizaje en otras materias.

“Se necesitaría un telón, un escenario, sillas, un salón, sonido, trajes, montajes y alumnos. Cuadrado e inspirativo.” (Luis Eduardo)

“[...] demasiado espacio, con tranquilidad, también muy decorado, cuadrado con un telón.” (Pamela)

El ambiente sereno y de inspiración me recuerda a la enseñanza de las artes en espacios no formales: se trata de momentos de elección libre, espirituales y estimulantes. Las actividades artísticas y deportivas extra escuela si son de elección libre resultan experiencias espirituales, y al contrario, si las actividades fueron elegidas por los padres ven en ellas la espectacularidad donde los estados de sublimación suceden en los padres cuando los ven ejecutarlas o en ellos cuando logran las expectativas.

La alusión al cuadrado como forma no es sinónimo de mente cuadrada, en este sentido, es un acotamiento o límite para que las cosas sucedan. La libertad hoy en día está cercada, las experiencias libres se dan en espacios destinados como el patio de juegos, espacios virtuales, juegos en línea, la sala de televisión, la forma cuadrada de la televisión incluso, etc., la tranquilidad e inspiración necesita de límites en la vida contemporánea, la libertad ampliada genera angustia. Los parques y las salas virtuales para los habitantes de la ciudad permiten un cerco de seguridad a pesar de los peligros que implican. Lo cuadrado es un límite bajo esta idea.

El uso recurrente de auditorios, salones de usos múltiples, patios escolares y salones para actividades escénicas nos mantienen en acotamientos cuadrados que establecen el orden y el límite para las expresiones. Por ello, es de esperarse que las expresiones gráficas de los alumnos llamadas grafitis se den en cualquier espacio, explotan a la “cuadradez” del cuadro o la cartulina. La pared en un espacio cuadrado hace que sobresalga su ser y sus intenciones de ser visto en su afán de dar cuenta

de su existencia, por lo que la mayoría de los graffitis explosivos son sus nombres o firmas o la congregación a la que pertenecen: el grupo también otorga existencia. Las escuelas, así como las recámaras de los adolescentes grafiteros son lugares cuadrados, incluso me aventuro a imaginar que la ciudad misma para ellos es cuadrada. Una vez más la transgresión del orden se vincula con la expresión y la necesidad de los alumnos de llamar la mirada de los demás a través de sus destrezas y habilidades.

Las respuestas obtenidas *a posteriori* ⁴⁵del trabajo en el *aula escénica alternativa* consistieron en el ejercicio básico de comparación entre los dos espacios: múltiple y frontal. Aquí se muestran las ideas que hablan acerca de su preferencia por el espacio frontal e incluso la noción de espacio frontal implicó el nombramiento de *espectáculo* por parte de los alumnos, (nunca

45

Contaré de manera breve la experiencia posterior a la entrada del *aula escénica alternativa* en la Secundaria 181, cuando el profesor Cipriano trabajó dentro del salón auditorio que en una primera entrevista con él, comentó que a ese salón lo consideraba idóneo para la clase de teatro. Dentro de estas tres clases el profesor montó una obra corta basada en un cuento sugerido por los alumnos con el grupo de 1°C. La idea de espectáculo surge a partir de la observación de cerca en estas sesiones que se sucedieron en febrero del 2012.

Ocho diez de la mañana en el auditorio de la escuela (viernes, 3 de febrero 2012), el profesor Cipriano reparte los papeles de la obra que van a representar, toma en cuenta las opiniones de los alumnos. Algunas elecciones consideradas demuestran el conocimiento que tienen los compañeros de ellos mismos y de los otros: "Vanessa puede ser lluvia porque le gusta llorar." "Todos los actores y actrices viven en el escenario, son como peces en el agua." Después de algunas disertaciones sobre qué es actuación, el profesor recuerda las partes del escenario: centro, centro derecha, proscenio, telón, etc. Los alumnos corean los términos y el profesor sirve de ejemplo. El grupo está dividido en equipos, uno de ellos es el de Directores: una fila de niñas que hacen indicaciones a sus compañeros de una manera natural y con la seguridad que demuestra cierto conocimiento: "tienes que tener más seguridad, no vean al público, dramaticen..." Los alumnos utilizan términos o conceptos de aprendizajes anteriores: "no hay que hacerlo tradicional, el narrador aunque vaya vestido de negro se debe incorporar, él también es parte de la obra." El personaje de Árbol (el protagonista) es dirigido por el profesor: "reacciona como árbol, dejas de ser tú para ser un árbol. Pon cara de triste. Debes jalar un sentimiento que te evoque la tristeza." "A ver niños: uno, dos, tres, cara de triste, uno, dos, tres, cara de sorpresa, uno, dos, tres, cara de enojado..." Mientras algunos alumnos trabajan en el escenario con sus papeles asignados, la mayoría permanece en las butacas haciendo un esfuerzo por no distraerse, solicitan al profesor participar en el equipo de Publicidad porque ese equipo puede ir a la sala de cómputo. Cuando un número mayor de alumnos solicita retirarse, el profesor asigna un mínimo de participantes, los demás deberán permanecer en las butacas, observando.

La anécdota anterior me permite entender la organización y la lógica de los objetivos para la utilización de ese espacio, tal vez la misma dinámica se da en el salón de clases o en el patio de la escuela, pero de primera impresión, las butacas y el escenario ubica a los alumnos en una atmósfera teatral conocida. La asignación de roles es una lógica recurrente en la enseñanza del teatro; sin embargo, en espacios a la italiana es difícil que suceda el trabajo simultáneo por la distribución espacial que favorece al rol de espectador.

antes se había mencionado) lo que me llevó a determinar que hay una relación espacial con este tipo de teatro:

“...puedes ver lo que ensayaron por mucho tiempo, para que la audiencia pueda ver el espectáculo. En algunos teatros también hay asientos en los techos hasta arriba y se puede dar mejor el espectáculo [los palcos]. (Claudia)

“me gustó más el frontal porque ahí los personajes hablan hacia ti y se expresan enfrente de uno.” (Addí)

“porque puedes ver en donde ensayaron y se desplazan mejor en el escenario.” (Diana)

“porque prefiero un escenario en frente de mí y poder ver cada rasgo y aspecto de la obra y siento que es un poco más cómodo para poner atención.”
(Preciosa)

“Me gusta más el frontal porque el múltiple no sé mucho como que nos hacíamos bolas, de dónde acomodarnos o cómo ver los espectáculos de los demás y en cambio la frontal ves mejor los espectáculos que los demás hacen [...]” (Cinthia)

...porque así todos lo pueden ver mejor y yo creo que tiene mejor impresión.”
(Ricardo)

“A mí me agradó más el aula frontal porque cuando mis compañeros pasaban a actuar lo podíamos apreciar mejor porque el espacio es más amplio y pues

[...] es más agradable para actuar.” (Pamela)

“...porque según yo tiene más espacio y es más fácil actuar.” (Karla)

“Estoy actuando durante la obra frente al público.” (Luis Alberto)

“...porque podemos observar a los actores y los actores pueden ver al público y ver sus expresiones cuando los ven actuar.” (Mayra Cassandra)

“...porque nos hacían reír.” (Jesús Antonio)

“... es muy inteligente y se puede expresar muy bien, te expresas y educas tu mente.” (Miguel)

“...porque hay butacas para que la gente se siente y en el otro se tienen que sentar en el suelo y es incómodo.” (Naria)

“ves porque está mejor y te acomodas más al ambiente que hay.” (Nora Lidia)

El “ver bien” implica una frontalidad y referencia del actor hacia el espectador, “me gusta que hablen hacia mí”, en la unidireccional de la mirada, el espacio frontal podría recordarnos la dinámica de la televisión que establece un acotamiento de la mirada, ahí los personajes hablan a un sólo televidente que eres tú, aunque se sepa que se dirigen a un número mayor de espectadores. La comodidad de las butacas a comparación del suelo frío del patio también implica un estado de confort que da la impresión de bien y mejor, incluso hubo quien hizo referencia a los palcos.⁴⁶ En la idea de espectáculo se

46

“La ruptura con la sala a la italiana es clara: pero hay que entenderla bien. Lo que cambia no es la relación frontal espectadores-escena, porque al contrario aquí también es exaltado; y es exaltada también la pasividad de los espectadores, y su atarse a la ilusión de la escena; y la distancia, la separación entre espectadores y espectáculo (...) En contra de esto reaccionará en el novecientos la revolución de los hombres de teatro, estos serán los límites que obligarán a salir del teatro-institución (confundido con el teatro a la italiana). (Cruciani, 2005: 156)

[...] Hay que pensar en cómo el cilindro espacial del teatro a la italiana tendía a crear un ambiente “interno”, no definido por paredes que marquen el límite del espacio sino por otros ambientes (los palcos, los vacíos desde los cuales se mira); el ambiente se construía como trama de relaciones. (Cruciani, 2005: 156)

juega más el rol de espectador “ver los espectáculos que hacen los demás.” La parte activa es la mirada, el espectador aprecia, observa y participa de manera receptiva. Incluso el alumno que hace referencia a su actuación frente al público se trataba de los alumnos con más desenvolvimiento histriónico. En el espectáculo la destreza es importante: los alumnos que elegían estar en el reparto eran aquellos que contaban con cierta confianza, eran extrovertidos y los alumnos que los dirigían contaban con la destreza que les da cierto conocimiento e interés, después ellos se convirtieron en actores.

Ver el espectáculo del montaje de la breve obra me recordó a lo que yo en primera estancia conocía como teatro o el teatro-institución como una caricatura de ello: una alumna al piano, los actores aprendiendo sus líneas de memoria, las indicaciones a “no taparse”, alumnos observando, la voz fuerte e impostada, las entradas y salidas de los personajes, las ideas de vestuario y decorado, los alumnos atractivos arriba del escenario, etc. Esta experiencia es la vivida en mis recuerdos del teatro de espectáculo, el cómico o la opereta, formas de hacer teatro convencional, una atmósfera para unos cuantos, los expectantes poco a poco nos resbalábamos en las butacas para desaparecer en la oscuridad del anonimato, lo que me hizo pensar: ¿qué pasa con los alumnos que no cuentan con habilidades escénicas? Considero que la experiencia escénica implica tanto el trabajo de actor como espectador pero la habilidad escénica sólo puede adquirirla aquel que sube al escenario y que sale del anonimato.

Por otro lado, la mirada del espectáculo nos mantiene alerta pero a la vez relajados en la comodidad de la butaca. Este tipo de teatro fomenta una civilidad del espectáculo que Mario Vargas Llosa advierte en la era actual:

“¿Qué quiero decir con civilización del espectáculo? La de un mundo en el que el primer lugar en la tabla de valores vigente lo ocupa el entretenimiento, donde divertirse, escapar del aburrimiento, es la pasión universal.” (Vargas Llosa en Letras libres, Febrero 2009, p. 14)

Es difícil de aniquilar la relación estrecha que tiene el espectáculo con la idea de entretenimiento o la necesidad de distracción, y como ya hemos visto a través de la historia del teatro, los edificios teatrales siempre serán eso: receptáculos de convivencia para reír o animarse.

En el espectáculo cabe de todo desde un número de circo hasta la muerte de un hombre o de un niño en la calle y entre más impactante sea ante los ojos más espectacular resulta; viene a colación la relación que hace Pavis con el performance:

La performance es un modo de comportamiento, una aproximación de la experiencia concreta; es juego, deporte, estética, diversión popular, teatro experimental, y todavía más. (Turner, 1982 citado por Pavis, 1998: 180) (...) incluyen elementos de representación que el grupo se proporciona a sí mismo. (Singer, 1950 citado por Pavis, 1998: 180)

De esta manera, el teatro fastuoso de la Grecia antigua se inclinó por el gusto de la tragedia, por la conmiseración y el efecto catártico, en el México actual el gusto por la representaciones humanas van desde la preferencia por la comicidad (reírse de uno mismo y de los otros, de los vicios y errores), y el género melodramático en el afán de conmover y quebrantar las emociones, pero, ¿no la vida se reduce a ello, a la risa y al llanto?

Vargas Llosa opina que la democratización de la cultura ha dado el efecto de trivialización y adocenamiento de la vida cultural: “la cantidad a expensas de la calidad”. La masificación de la idea de cultura se logra a través de la publicidad que “ejerce una influencia decisiva en los gustos, la sensibilidad, la imaginación y las costumbres.” (2009: 16), a lo que la Secretaría de Educación Pública responde con la sugerencia de no limitar la experiencia estética de la llamada “alta cultura”.

“[...] es de vital importancia que se reconozcan otras expresiones artísticas, lo que permitirá que los adolescentes deseen un mundo con objetos que son disfrutables de diversas formas en diferentes culturas.” (Plan de estudios, 2011, SEP. p. 125)

Pero si en la escuela se favorece un nivel de participación a la manera

tradicional, entendiéndose por ella, al uso frecuente del teatro a la italiana para las representaciones públicas y sólo se conoce la manera frontal para la presentación de un montaje escénico como trama de relaciones: los de arriba y los de abajo, difícilmente nos alejaremos de la idea de “alta cultura” de un teatro burgués por así nombrarlo, que nos mantenga bajo el cuidado del anonimato de la butaca y en la participación de unos cuantos.

Al contrario de esto se propone el conocimiento de otras formas de representación de diferentes culturas “[...] el origen ritual o festivo del teatro tiene un interés más antropológico que estético. Nos lleva a pensar que el teatro es una práctica como muchas otras dentro de las culturas.” (Pavis, 1998: 179) Para que el alumno “desea un mundo con objetos disfrutables de diversas formas” no basta con el conocimiento y la mimesis de las formas teatrales en distintas culturales ya que la significación de estos aprendizajes queda limitada por el contexto urbano, citadino y publicitario que los adolescentes viven, por lo que romper con su lógica habitual producirá, como es mi intención, un conocimiento de una estética y práctica teatral propia de su contexto, crear su propio teatro con sus formas de convivencia y relaciones. Cabe señalar que la escuela se plantea ofrecer más opciones a lo ya conocido, por lo que la perspectiva multicultural dota a los alumnos oportunidades y nuevas experiencias, pero si las metemos al mismo contenedor de vivencias difícilmente podremos hacer que giren sus visiones.

En la lógica del espacio, lo ya conocido es la forma frontal para el gusto y preferencia del público. La caja óptica del teatro es el traslado de la imagen fija a una experiencia viviente pero que no deja de encuadrar la visión.

Lo que se conoce como teatro didáctico o educativo es el resultado de la exposición del mensaje (lo que se desea que se comprenda y se aprenda) y la muestra de las habilidades y destrezas de los alumnos: dicción, volumen, desinhibición, lo histriónico, a través de formas convencionales, fáciles de ubicar y de registrar por la mente del espectador: “[...] tiene necesidad de la caja óptica, el cubo escénico y el cuadro escénico para dar a la realidad aquel

contexto que la haga “ver” real.” (Cruciani, 2005: 163)

En el espectáculo se hace referencia a la forma de ver en tanto aprecio y comodidad, mientras que en lo escénico la prioridad es la convivencia. La forma de ver se relaciona con la movilidad de los puntos de vista y en la libertad de elegir lo que quieres ver.

4.2. El espacio escénico: Lo escénico

...se trata de mirar con todo el cuerpo.

El término *escénico* en el *Diccionario del Teatro* de Patrice Pavis (1989) se define como: “que tiene relación con el escenario. Que se presta a la expresión teatral. Fragmentos u obras susceptibles de ser montados e interpretados fácilmente.” (1998: 164) Sin embargo, en este estudio la idea de lo escénico tiene una intención esencialista, ya que parte de la reflexión filosófica acerca de la manifestación de la existencia de los participantes o sujetos a través del uso del espacio escénico. Es todo aquello inherente al ser humano donde da cuenta de su intencionalidad de vida⁴⁷ y que comparte con otros; en ello caben todas las manifestaciones artísticas que estén puestas para ser vistas por un público, desde una carta hasta un concierto de rock, en este caso, los escenarios tienen múltiples formas y sirven para la expresión de los individuos hacia otro individuo o hacia un colectivo. Un cuadro en este contexto se ubicará como un escenario, el espacio que lo resguarda como el museo es de alguna forma el espacio escénico donde sucede el acontecimiento, que puede ser fijo o en movimiento.

Como podemos constatar en las definiciones de espectáculo y escénico

47

Con “intencionalidad de vida” me refiero a las expresiones de cualquier índole, artística o conductual, donde el sujeto manifieste su existencia: se ubica en un escenario para poder ser visto o notado por los demás con la intención de saberse vivo.

se hace alusión al teatro como práctica o actividad, al escenario y a la cualidad de la representación (fácil o difícil); sin embargo, la categoría de espectáculo tiende a referirse a la intención de impactar en el público y lo escénico al lugar de la expresión, uno tenderá a la acción social y el otro, al uso de los elementos escénicos en un espacio. Para esta investigación, tanto lo espectacular como lo escénico serán vistos desde la lógica del espacio escénico que tiene dos perspectivas: la participación de los sujetos y la intención educativa de la enseñanza del teatro.

A lo largo de la investigación me he referido al crecimiento de la práctica escénica en las escuelas a la par del desarrollo del teatro como actividad cultural de las representaciones humanas: así, la actualidad, tanto en el ámbito profesional como en el de la educación básica, se comunica con las formas y usos de los espacios en la transformación de las formas de ver, escuchar e interactuar con los sujetos. ¿Por qué seguimos utilizando los espacios escénicos de la misma manera, si el crecimiento y las formas de representación humana han cambiado?

Las tendencias contemporáneas, según Patrice Pavis (1998), sobre el uso del espacio escénico son:

- Romper la frontalidad.
- Abrir el espacio y multiplicar los puntos de vista.
- Organizar la escenografía en función de las necesidades del actor y para un proyecto dramático específico.
- El espacio escénico ya no es una superficie que necesita ser vestida.
- Desmaterializar la escenografía con materiales ligeros, multifuncionales, móviles, una prolongación del actor hacia la creación de atmósferas. (Pavis, 1998: 164).

De esta manera, la disposición espacial para el uso de las representaciones tendría que ser coherente con las tendencias actuales, ya que está hablando de la contemporaneidad de las prácticas de representación humana y la actividad escénica; sin embargo, también estoy consciente de los límites de

quienes imparten las materias de arte escénico en la educación donde la tendencia a lo básico y a lo tradicional son sus mejores herramientas. La apuesta teórica está en los resultados obtenidos que hablan de una propuesta experimental donde no son los lenguajes de la escena contemporánea profesionales los que se pretenden enseñar, sino la lógica espacial que ayude a resarcir algunas condiciones de la enseñanza teatral en la Secundaria y su posible atraso: la unidimensión (dirigir y contralar la vista) así como el uso de escenografías planas resultado de una imaginación reproductiva y la movilidad de los lugares y espacios rígidos que limitan las experiencias escénicas.

Lo escénico entonces se traduce como la escritura del espacio, por ello el vínculo con lo imaginativo, ya tiene que ver con la concepción y el uso de la escenografía como principio de realidad y ficción. En la escena contemporánea puede traducirse como la relación poética entre los elementos escénicos para la significación de sentidos; es decir, una experiencia escénica que engloba tanto a los espectadores como a los actores y ambos colectivos se conciben como una sola energía. A diferencia del espectáculo que puede plantearse como la tendencia a desarrollar habilidades en pro de las individualidad es para el gusto y complacencia de la masa o el colectivo; lo escénico es el desarrollo de la colectividad o masa a través de un mismo nivel de energía y esa energía es la potencia estética o habilidad que se complace hacia dentro y fuera del grupo; de tal manera, que su evaluación sólo puede medirse observando el nivel de participación dentro de la comunión que se sucede en el momento escénico.

En el teatro griego, la forma circular de la organización del espacio teatral correspondía a la idea de rito que promovía la participación de los espectadores en la integración de la comunidad. En el escenario a la italiana, la acción y los actores están confinados a una caja abierta frontalmente a la mirada del público cuya posición de escucha y de observación es privilegiada. Este tipo de escenario organiza el espacio según el principio de la distancia, la elevación, la simetría y de la reducción del universo a un cubo que significa el universo entero por el juego combinado de la representación directa y de la ilusión. En la búsqueda de una combinación de ambas disposiciones

espaciales, la idea de lo escénico tiende a la economía y armonía de los elementos con la horizontal visión de los participantes y la aportación de los referentes de la cotidianidad como principio de expresión.

En el capítulo dos del presente trabajo describí el espacio contemporáneo, según las ideas de Patrice Pavis (1998): “[el espacio] ya no es concebido como una concha cerrada en cuyo interior están permitidos algunos arreglos, sino como elemento dinámico de toda concepción dramaturgica. Deja de ser un problema de envoltorio para devenir el lugar visible de la fabricación y de la manifestación del sentido.” (1998: 179) En el *aula escénica alternativa* propuse un proyecto dramaturgico de deconstrucción en el cual partí de una idea tradicional-religiosa como la pastorela (cuya anécdota es común) para re significarla a partir de la construcción de los personajes. Mi intención no buscaba llegar al montaje tradicional de una pastorela con sus diablos y sus ángeles sino a partir de la plasticidad de los alumnos, de sus cuerpos en el espacio, ir develando poco a poco los conceptos de salvación y tentación. Bajo la idea de lo escénico la finalidad no es la representación escolar, es el tránsito por la experiencia escénica en conjunto: se puede partir o no de un texto, pero el principio básico es la convivencia entre lo conocido y encontrar otras maneras de representarlo. Esta forma trae consigo una incertidumbre de los alumnos con respecto a los resultados y su preferencia

De tal manera que las respuestas de alumnos sobre la preferencia por el espacio múltiple, el *aula escénica alternativa*, fueron:

“A mí me gusta más el múltiple porque puedes estar donde quieras y lo mejor puedes tener cambio.” (Luis Eduardo)

“Me gustó más por las diferentes entradas y porque se puede montar los tubos donde sea con algo de ayuda. El frontal no me gusta mucho porque es algo normal.” (José Ricardo)

“... puedes apreciar desde cualquier punto en que te pongas.” (Cristhian)

“...podíamos entrar por donde fuera y adentro actuábamos y convivimos juntos en equipos.” (Anónimo)

Cuando nos enfrentamos a un espacio convencional, es decir, a esas formas conocidas que entendemos como teatro nuestra tendencia como profesores-directores es montar a la usanza tradicional: se aprenden los papeles y actúan, se realiza la escenografía y se utiliza. Se viste el espacio con materiales; sin embargo, en la idea de espectáculo se espera que esos elementos se utilicen de modo creativo y de calidad bajo los parámetros mínimos requeridos. Cuando enseñamos ante la oportunidad de crear escénicamente, los elementos utilizados no tendrán sentido alguno para el espectador común, sino que es el proceso expuesto lo que el espectador descubrirá. Por ello, la forma de enseñanza que se propone y que se desarrolla a partir de la utilización del *aula escénica alternativa* es la forma representacional colectiva, convivencial⁴⁸ y por proyecto⁴⁹.

Las respuestas a favor del espacio múltiple también hacen referencia a la participación en la convivencia, no se aleja de lo divertido del espectáculo sino que se hace hincapié en el rol de actor y no de espectador.

Así, la preferencia del espacio alternativo fue:

“... porque nos divertimos, convivimos, compartimos y me puedo expresar en el teatro.” (Ana Paula)

“...porque ahí participamos todos y además todos pasamos a actuar y eso hace

48

El término convivencial, recordemos, es utilizado por Jorge Dubatti en su libro *Filosofía del teatro I* (2007), en el que define un tipo de teatro donde lo importante es la convivencia en la experiencia teatral. Un teatro convivencial en palabras de Jorge Dubatti (2007) es “el teatro [que] se manifiesta como una estructura-matriz de acontecimiento en la cultura viviente capaz de albergar inserciones o de entablar relaciones periféricas y construir espacios de comunidad con las otras artes y con la vida.” [...] “No vamos al teatro sólo a observar cadenas de signos, sistemas de lenguaje, sino a intervenir en una zona de experiencia y subjetividad.” (Dubatti, 2007: 36, 37)

49

La idea de proyecto surge de la enseñanza estratégica que: “Enfatiza no sólo lograr el producto u objetivo deseable en el aprendizaje, sino también, y de manera sustantiva, el proceso por medio del cual ese aprendizaje se alcanza.” (Quesada Castillo, 2009: 10)

que te dé menos pena y además tus compañeros están contigo y pueden actuar contigo y eso aleja más a la pena.” (Karen)

“...porque así convivimos con todos y nos divertimos más.” (Frany)

“...porque lo hicimos al aire libre, que la armamos y desarmamos en equipo fue muy bonito aprender cosas nuevas.” (Diana)

“Mientras que el decorado se sitúa en un espacio bidimensional, materializado por el telón pintado, la escenografía es una escritura en un espacio de tres dimensiones.” (Pavis, 1998: 164) Las formas tradicionales todavía utilizan términos como decorados: telones planos que representan una realidad referenciada, algo que se parezca a la verdad y que a su vez sea gratificante de ver, y a mí se me viene a la mente un teatro a la usanza renacentista como la Scala de Milán. Es decir, un teatro que responde a necesidades ilusionistas que resultan fastuosas para el espectador; el estado de bienestar que produce la ilusión sublime se da en el instante de la mirada donde el agrado y el gusto son los jueces. Los profesores que sólo tienen como referencia este tipo de teatro: el teatro que debe ser agradable y “bueno”, limita el aprendizaje de los alumnos y otorga una experiencia plana y dirigida.

Existe una preferencia por aprender y los espacios que estimulan la constante construcción o que presentan retos resultan más estimulantes. El quitarse la pena tiene que ver con los logros de los objetivos propuestos, uno de ellos, en el teatro en Secundaria es la de adquirir confianza. El aula escénica alternativa que propicia la participación activa de los alumnos muestra el cumplimiento de dicho objetivo al representar todos juntos.

4.2.1. El teatro alternativo en la enseñanza del teatro

A partir de la experiencia vivida en la investigación y mi experiencia previa como profesora propuse nuevos acercamientos al arte escénico desde lo alternativo: “(...) el escenario a la italiana ya no es el refugio de lo verosímil, sino el jalón de las decepciones y de los fantasmas.” (Pavis, 1998: 165) Con

esta cita quiero describir que las decepciones a la que se enfrentan los alumnos fomentan experiencias escénicas negativas, aumentando la vergüenza con la exposición a la mirada que lo alejan del escenario, fomentando una actitud de energía baja y de rechazo a la actividad porque no logran las expectativas. La actitud de espectáculo se rige bajo la expectación de lo sublime y el agrado así la conciencia escénica puede llegar a sorprender cuando se devela que los actores, lejos de crear ilusiones en el afán de imitar la realidad, están aprendiendo y construyendo una realidad en el momento.

“Ya no se pretende producir una ilusión enmascarando el proceso de fabricación; este proceso es integrado a la representación, subrayando el aspecto sensible y sensual del juego teatral, sin preocuparse por la significación.” (Pavis, 1998: 179)

La significación, tanto en la idea de espectáculo como en lo escénico, está presente como un aspecto incontrolable y diverso: “El teatro, según Dubatti (2007), es un acontecimiento porque sucede, pero también porque es un acontecer relevante, de construcción de subjetividad.” (2007: 37). Cuando llevamos a los alumnos al teatro se espera que los elementos escénicos nos digan algo, incluso los profesores insistimos en evaluar tanto la atención del alumno como la lectura lineal de la obra a partir de la anécdota, cuando se está haciendo teatro en la escuela los elementos escénicos se encuentran sin significado o sentido, se disponen y después se re significan, se fomenta el descubrimiento de las relaciones escénicas y no, la búsqueda un solo significado. El espectáculo puede darse en cualquier espacio o lugar, la diferencia con lo escénico es la amplitud del significado, la intención de los participantes así como el margen del marco que desvía nuestra mirada hacia varios distractores como en el caso del espectáculo callejero. Cuando se reduce el marco de mirada en la distribución espacial de los auditorios, la intención de los participantes es que los espectadores comprendan la masa de signos que se le presenta, así como el mensaje (cargado de valores y comportamientos autorizados) que desea el adulto que se escuche y se aprenda, no se distraigan y pongan atención, la iluminación ayuda a resaltar lo que se quiere que se vea, como si al controlar la mirada se controlara lo que se comprende:

“[del espacio múltiple] en él puedes expresar tus ideas y no las de las demás personas.” (Anónimo).

La función escenográfica está ligada a la evolución de la dramaturgia: “[...] Corresponde tanto a una evolución autónoma de la estética escénica, como a una transformación en profundidad de la comprensión del texto y de su representación escénica.” (Pavis, 1998: 180) De esta manera, en el teatro tradicional la prioridad es la representación de la palabra escrita, ya sea creada por un autor o de creación colectiva por parte de los alumnos, con ello se busca que los espectadores capten la síntesis de la realidad que se le presenta codificando todos los signos y referentes comunes. En la idea de lo escénico en la Secundaria se puede partir de un texto; sin embargo, éste se decodifica en intentos, la captación no es global sino por fragmentos; cualquier idea espontánea se llevará a cabo y serán los alumnos quienes marquen la pauta del comportamiento en lo inesperado de las formas presentadas en el escenario. Un tipo de teatro que da la sensación de construcción. La escenografía ya no es una ilustración, sino se concibe como un dispositivo capaz de crear una situación de enunciación y no un lugar fijo, por ello es importante moverlo:

“[el espacio múltiple] se me hace interesante ya que convivimos entre todos para poderlo llevar a cabo y al aire libre.” (Selene) “[...] ahí puedes expresarte en cualquier dirección y porque es muy divertido estarte moviendo todo el tiempo.” (Rosa Vanessa)

La disposición espacial es directamente proporcional a la intención de las relaciones que se deseen entablar, por ello, con el uso de auditorios o templetos (a la italiana) se generan divisiones jerárquicas, los que actúan y los que vemos, los de arriba y los de abajo, pero en disposiciones horizontales las divisiones se movilizan y ayuda a generar convivencias. En el espectáculo se trata de ver y escuchar lo que sucede en un escenario y en lo escénico se trata de mirar con todo el cuerpo pero dentro del escenario.

La palabra “alternativa”, según Grinberg (1981), significa “opción entre dos cosas”, de esta manera la alternativa espacial que aquí se plantea se dirige, por un lado, al espacio que se encuentra entre el espacio conocido para el espectáculo y de los designados a la práctica escénica como tal; es decir, a la exposición privilegiada del escenario y enfrentamiento de la mirada con el fin social que se persiga. Y por otro, al sistema de producción, financiamiento y actitud social que el teatro alternativo proporciona en su marginalidad de estructura y manufactura. El espacio entendido bajo esta forma se trataría del “instrumento de una opción promovida por un grupo de personas o por un sector social.” (Grinberg, 1981: 134). Por la actitud receptiva de los adolescentes en la etapa de la Secundaria sería imposible esperar que sean los alumnos los que soliciten un espacio alternativo; sin embargo, a los diseñadores escolares es su responsabilidad proporcionar espacios donde los alumnos sea sientan no sólo cómodos sino estimulados y los acerquen cada vez más a la autoregulación, al aprendizaje autónomo y libre.

(...) lo alternativo se opone a lo meramente complementario o marginal, pues implica, aunque en medida variable, un cuestionamiento del status quo. (Grinberg, 1981: 138).

El posible cuestionamiento sobre el contexto de las Escuelas Secundarias generales en la Ciudad de México con sus variables entre colonias y delegaciones, sería sobre la expectativa que genera la incursión de la educación artística en el curriculum: aunque se menciona la necesidad de dar a conocer otras formas de representación a través del conocimiento de otras culturas y otros lenguajes atendiendo a la diversidad y no reducir el aprendizaje con el conocimiento de las manifestaciones artísticas de la “alta cultura”, algunos maestros mantienen las formas tradicionales de representar, además de que se mantiene la idea de resarcir los problemas de conducta social apostando a las actividades artísticas como sanadoras. Sin embargo, si mantenemos la organización distributiva de roles, diferenciando a los actores y fomentando funciones sociales bajo la idea de espectáculo estaremos dirigiéndonos hacia un tipo de teatro que terminará por extinguirse o quedarse en una idea política sin frutos.

El teatro alternativo es un aspecto “noble” de la industria del entretenimiento, el Tercer Teatro, nombre con el que Eugenio Barba (1976) se refiere al teatro que:

“está al margen de las tierras firmes reconocidas: al margen del teatro tradicional, protegido y subvencionado a causas de los valores culturales que parecen transmitir [...] teatro de cambios, en busca de una nueva originalidad, defendido en nombre del necesario superamiento de la tradición, atento a lo que llega de nuevo dentro de los dominios artísticos y en el seno de la sociedad.” (Barba, 1986: 281)

Los grupos de teatro del Tercer Teatro, según Barba, logran sobrevivir a fuerza de trabajar en “un espacio propio, buscando lo esencial a lo cual permanecer fieles, esforzándose en obligar a los otros a respetar esta diversidad.” La “materia viviente del teatro” como lo califica, es mantenerse al margen de las modas, los estilos o tendencias, es volver al origen o a la esencia de lo vivo como representación humana en el círculo de la ficción reconstruyéndose siempre en la corriente feroz del tiempo, móvil y dinámico para no morir como edificio viejo.

“[...] existe, para el espacio del teatro y aún más para el espacio escénico, una cultura de la tradición y una cultura de la reforma (y habrá una cultura de la revolución que se volverá cultura de otro teatro).” (Cruciani, 2005: 153)

Este otro teatro o tercer teatro no sólo se trabaja en un espacio físico tal cual, ya que la movilidad que lo caracteriza es casi imposible de asirlo, es un teatro que cambia porque en su marginalidad se alimenta de las posibilidades de los entornos, por lo que el teatro alternativo puede darse tanto en la calle como en un balcón, en la sala de una casa o en una bodega; es decir, un espacio donde sea el ambiente quien otorgue la necesidad de mantenerse a parte y en el privilegio de lo privado aunque conviva constantemente con lo público a través de su exhibición a la mirada.

El tema de lo escénico bajo la propuesta alternativa combina, en cuestión de espacio, la movilidad del punto de vista, la convivencia y el

rompimiento de la división actores-espectadores, pero también de manera significativa toca la idea de teatro de experiencia en tanto la dimensión afectiva y onírica de Boal (2004). El teatro alternativo, el teatro tosco de Brook (1994), el tercer teatro de Barba, se define a partir de su modelo de producción:

El teatro alternativo es la alternativa al teatro comercial y al teatro público subvencionado es, con todas sus dificultades, un tercer teatro que propone una programación, un estilo y un modo de funcionamiento completamente originales. Paradójicamente, la modestia de los medios permite probar formas nuevas con mayor iniciativa y en una total independencia tanto económica como estética. (Pavis, 1998: 437)

Enseñar teatro desde el concepto de economía, no es sólo otorgar a los alumnos la oportunidad de desprenderse del control de profesores, administrativos y padres de familia que en este contexto fungirían como productores para los festivales o presentaciones finales; sino también de desarrollar una estética propia que no cumpla las expectativas de los demás, ante un público que mantiene el concepto de espectáculo, de agrado y gusto. La manera independiente de hacer teatro cobija los resultados escénicos en tanto que los reconoce como aprendizajes, búsqueda o experimentación⁵⁰.

Las representaciones tradicionales nos ubican en un espacio cerrado o abierto (en el caso de los eventos públicos o populares), es decir, en un espacio donde se ofrece algo ante los ojos del espectador lo que se conoce como representación teatral plagado de referencias inmediatas.

Cabe señalar que el teatro alternativo en las últimas décadas ha dejado de calificarse como teatro hecho por aficionados, de calidad ínfima; cada vez

50

“Justamente el teatro que reenvía a una situación de poder económico (el llamado “teatro comercial”) o social (el teatro de propaganda política para ganar adeptos a una causa) o religioso (el teatro de evangelización y fundamentalismo) frustra o descuida el acceso a esa zona de experiencia que fusiona a los hombres en una nueva subjetividad no comercial ni jerárquica. En Buenos Aires los ejemplos más notables de generación de esta tercera subjetividad se encuentran frecuentemente en las prácticas del llamado teatro independiente o de autogestión. (Nota de Dubatti, 2007: 160)

más, grupos de profesionales experimentan el teatro alternativo como una manera de satisfacer la exposición de sus teorías ideológicas, estéticas o concepciones teatrales ante otro tipo de público, aquel que no frecuenta las salas teatrales o espacios formales. Buscan por sí solos financiamiento ya sea público o privado para llevar a cabo sus proyectos creyendo, casi religiosamente, en lo que hacen. Incluso podríamos hacer una analogía de las personas que realizan el teatro alternativo con la adolescencia: es un teatro adolescente, firme en lo que conoce y piensa pero cambiante por las experiencias que va viviendo, la falta de personalidad es su personalidad.

Bajo las premisas del Programa de Artes de Secundaria del 2011 podemos constatar que el *aula escénica alternativa* promueve ante todo el trabajo colaborativo, la participación activa para mejorar sus habilidades y también representa la toma de riesgos, por la sola exposición de la mirada. La sensación de bienestar y satisfacción no sólo le da un sentido activo, también lo puede dar la contemplación o el hecho mismo de la participación en conjunto como lo explica el Programa de Artes (2011):

Se sugiere que para continuar el desarrollo de la competencia artística y cultural, realicen trabajos puntuales donde los alumnos tengan una participación activa para profundizar sus conocimientos y mejorar sus habilidades, destacar sus valores y actitudes con base en el respeto a la diversidad, la comprensión de las creaciones de los otros y el sentido de trabajo colaborativo que les otorgue la sensación de bienestar y satisfacción ante el esfuerzo del trabajo realizado, cultivando su disposición para seguirse involucrando y aceptar riesgos en acciones para nuevos aprendizajes.
(SEP: 68)

Las siguientes respuestas fueron a favor de ambos espacios: frontal y múltiple y hacen hincapié en la misma idea de participación, cercanía con el hecho escénico y la movilidad:

“El múltiple: me gusta ya que siento la emoción de actuar. El frontal: me gusta ya que puedo disfrutar la obra.” (Daniel)

“...porque en los dos aprendí, en el frontal que ya está puesto y en el múltiple

que tenemos que montar el escenario.” (Camila)

“[el múltiple] lo puedes hacer en varios lugares, también estás más cerca del público y puedes desplazarte a varios lugares, al igual ver desde distintos lugares. El teatro frontal también me gusta porque tienes más posibilidades de hacer eventos con luces y más.” (Claudia)

“A mí me gusta el frontal porque yo digo que así los puedes ver mejor y también me gustó el múltiple porque puedes estar más cerca.” (Tania)

“A mí me gusta más el aula escénica múltiple porque estábamos todos actuando y nos divertimos más y participaban todos y todas y porque es más interesante. Y el frontal también me gusta porque estamos observando cómo actuarán y se veía interesante.” (Isaac)

Cabe señalar que las respuestas más numerosas fueron a favor del espacio “a la italiana” o frontal; las menos fueron hacia ambos espacios, pero lo importante en los resultados externados no fue saber cuántos alumnos estuvieron a favor o en contra con respecto a la experiencia en el *aula escénica alternativa*, ni siquiera si es funcional o no; se trata de ir más allá de la propuesta o el diseño de un espacio escénico pertinente para la enseñanza de teatro; se trata de indagar sobre las formas de representación en tanto formas de convivir. Las respuestas hacia el espacio múltiple tienen como común denominador la cercanía con el público y la participación de todos, y aunque una sola experiencia escénica no puede ser tomada como generalidad, sí da cuenta de las formas de enseñar, sobre todo de los profesores sin preparación teatral, que es directamente proporcional a sus referentes; lo que más intriga mi reflexión es cómo el espacio “a la italiana” permea no sólo en la cultura teatral sino que conforma toda una cultura frontal de ver⁵¹.

51

La forma frontal de ver se debe a nuestra constitución física: tenemos los ojos enfrente, pero habrá que explotar todas las posibilidades del cuerpo, la visión panorámica, las percepciones sensoriales de la espalda, el oído sin vista, el tacto o las sensaciones auditivas; es decir, la apertura de los sentidos para ver con todo el cuerpo, hacia la representación de la realidad fragmentaria en busca de un solo sentido, el de cada espectador y su experiencia.

El teatro, en el siglo XIX, [...] pone el problema de qué espacio para qué teatro, quiebra la hegemonía morfológica del teatro a la italiana: *el* teatro se vuelve *un* teatro. [...] Edificios teatrales nuevos o restaurados, más o menos equipados y mecanizados, conservan y renuevan un espacio del teatro que es también una memoria del teatro, una cultura viva y un ambiente. El “teatro a la italiana” es todavía el discurso de la cultura teatral. (Cruciani, 2005: 152-153)

Por otro lado, por más ambiguo que sea el Programa de Artes con respecto al espacio escénico, notaremos que se dirige a la comprensión y valoración de su entorno cultural, podemos intuir desde la propuesta curricular un tipo de teatro que surge del entorno en el que vive el alumno:

El espacio teatral promueve la agudización de la percepción que el alumno tiene del lugar en que vive, al representar diversas situaciones donde pueda interpretarlo y recrearlo; con esto se pretende que, inmerso en un contexto cultural, interactúe desde su propio entorno con el fin de que lo comprenda y valore. (Programa de Artes 2011, SEP: 68)

Si ponemos atención a la cita anterior del Programa de Artes vigente nos habla del espacio teatral como un lugar donde el alumno interpreta y recrea algo vivido de su entorno. En este caso, aunque se refiere al espacio teatral en general se pretende que muestre situaciones que tienen que ver con la cotidianidad y el ambiente donde vive; sin embargo, en la propuesta alternativa es la propia experiencia la que modifica lo vivido: comprender es mirar en varias direcciones un asunto o un objeto. Se piensa en el mensaje pero no en los medios, es decir, no importa dónde se represente en tanto el alumno comprenda y valore su contexto cultural el cual se reduce al “lugar en que vive”, pero: [...] descubriremos una nueva forma de percibir qué es lo que ocurre cuando el sistema se saca de su contexto propio y se recrea en otro.” (Holland, 1986: 85)

La respuesta a qué teatro para qué tipo de teatro se piensa para Secundaria -ciudadina y pública- a partir de la experiencia vivida con el *aula escénica alternativa* es el teatro múltiple, escenarios móviles y movibles o en espacios alternativos como los pasillos, los baños, aquello que parezca caos o desorden, que promueva nuevas formas de representarse o de exponerse con lo que viven a diario, donde su cultura “el lugar donde viven” se modifique y encuentre otros discursos a partir de la experimentación de otras formas de relación con sus interlocutores, los espectadores. Este teatro “liberador” lo pienso como el teatro transgresor que necesitan nuestros adolescentes, cambiantes como ellos; dentro del cuidado escolar pero que done movimiento aunque sea por breves instantes; no sólo la imaginación nos mueve también el cuerpo lo pide a gritos. El teatro “a la italiana” es un teatro del orden y el cuidado de las formas, el “espera tu turno”⁵²; en el múltiple el turno lo tienen todos.

4.2.2. El teatro de la experiencia desde el aula escénica alternativa

Durante el trabajo dentro del *aula escénica alternativa* cuando terminamos de trabajar, recolectamos por equipo una palabra que indicara: ¿qué aprendimos hoy? Los alumnos tenían que definir su aprendizaje con una sola palabra. La palabra que mencionó uno de los alumnos del equipo 1 y que marcó el eje de mi investigación fue **igualdad**. Los demás estuvieron de acuerdo. La propuesta

52

Durante el trabajo dentro del auditorio ocurrió un suceso que me llevó a pensar significativamente en la idea del espacio múltiple: “(...) mientras el grupo de alumnos actores montaban el breve cuento, una niña (Diana) estaba debajo de una mesa que se encontraba arriba del escenario, encima de la mesa había unos alumnos que esperaban su turno para entrar a escena, Diana comenzó a molestar a los de arriba jalándoles los pies, parecía divertido. Por el desorden que se armó en la mesa, el profesor Cipriano le pidió a Diana que saliera de la mesa y le dijo: “no te quiero ver arriba del escenario, vete al fondo.” (Bitácora, 3 de febrero, 2012) Por otro lado, recuerdo que Diana cuando trabajamos en el *aula escénica alternativa*, hubo una sesión que no apareció, las paredes eran telas así que los alumnos podían salir con facilidad, ella se ausentó aprovechando la oportunidad. Con Diana aún mantengo comunicación vía internet, el Facebook se plantea como un escenario para aquellos que no desean participar o no lo hacen de la manera “correcta” esperada, su expresión la buscan en otra parte y bajo otros medios.

de enseñanza escénica en este sentido tenía como discurso la igualdad o democratización del arte escénico, por considerar al trabajo en el escenario un lugar privilegiado, de cambio y experimentación, donde pocos alumnos deseaban estar y los pocos que se arriesgaban eran los alumnos extrovertidos; la abertura a las experiencias escénicas tenía que ver con el ambiente generado en confianza y el deseo de que todos se convirtieran en actores.⁵³ El espacio a la italiana tampoco favorecía el arriesgue u oportunidad para otros, y que a lo largo de la intervención logré percibir que se trataba, entre otros factores, la idea que se tiene de escenario. “Subir” implica exposición y “entrar o hacer” significa “actuar en conjunto”.

El teatro de experiencia para Dubatti significa: “la producción y expectación de acontecimientos poéticos corporales (físicos y físicoverbales) en convivio. (...) La zona de experiencia es la resultante de la estimulación y multiplicación recíproca de las acciones conviviales. (2007:153-155) Las ideas de Dubatti se traducen en el *aula escénica alternativa* bajo la premisa de igualdad: oportunidad de todos de entrar en la ficción escénica y generarla. Como el dispositivo didáctico estaba diseñado desde la multiplicidad de personajes, eran los equipos quienes representaban el ente: ya no se busca a los mejores para representar a los protagonistas de la historia, un equipo representa al personaje principal y son ellos los que resuelven la tarea. Un equipo lo realizó con números y orden de aparición, otros en conjunto como un baile, mientras otros se arremolinaban en un rincón formando una masa. La democratización del arte escénico tiene que ver con la oportunidad que se le concede al alumno de sentirse único pero en conjunto como sucede en un convivio. Aquí la masa⁵⁴ es la que dona el carácter estético de lo que habrá

53

Cuando pensamos en la palabra “actores” se nos viene a la cabeza una y mil imágenes de personas, desde los de la farándula hasta gente extravagante, o bien, se cree que las materias de artes ni hacen músicos, ni hacen pintores, ni bailarines; sin embargo, la palabra actores, como ya se ha venido utilizando, indica un participante de la acción. En el teatro alternativo puede ser un aficionado, un aprendiz o un profesional que experimenta, de esta manera, actores es todo aquel que participa de la ficción en el espacio escénico.

54

Aunque la educación para masas tenga, en ocasiones, una connotación negativa como “ese monstruo sin cabeza”, y un teórico escénico como Luis de Tavira opine que “el teatro no

que verse y vivirse.

El teatro de la experiencia no es el teatro de la anarquía ya que debe contar con un diseño didáctico o una planeación con la intención de incluir a todos los alumnos en el escenario (cabe recordar que el grupo 1°C contaba con 43 alumnos y 45 en lista). En los montajes realizados bajo un texto dramático o narración lineal, la estética de grupo se logra con la unión de la comparsa, o grupo de baile, de relleno o designando actividades por equipos, pero no deja de ser una división jerárquica: los alumnos se pelean los personajes principales⁵⁵ o, bien, me conformo o me escondo o “prefiero”⁵⁶ ser “sombra que pasa” o “árbol 3”. Cualquiera que sea las modalidades elegidas, aquellos eventos escénicos que trabajan bajo la idea de espectáculo pueden darse los casos anteriores, lo que fomenta una baja participación del grupo; en el caso del coro, los cantantes están ubicados en lugares estratégicos para apoyar al conjunto y lograr la armonía de las voces. El conjunto es un instrumento. Las

es para las masas”, el teatro en el sector educativo adquiere una dimensión estética en tanto se explota su nivel grupal, es ahí donde adquiere su fuerza escénica. En junio de 2011 visité un grupo de teatro en una población indígena de Yucatán, durante la representación de “Guillermo y el Nahuatl”, el Nahuatl estaba representado por un grupo de 30 jóvenes que salían de todas partes de aquel escenario natural que sólo estaba dividido por una barda de piedras para diferenciar el espacio del público del de los actores. No quiero imaginar el efecto si el público hubiera estado dentro del escenario. La multiplicación da un carácter grupal y apabullante, como en una ocasión un profesor de la carrera de Literatura Dramática y Teatro comentó que en el mismo Estado había presenciado un espectáculo escolar y cuando aparecieron un grupo numeroso de niños vestidos de blanco cantando, no pudo aguantar la emoción por el golpe estético que esto representaba.

55

En el trabajo en el auditorio, los alumnos escogieron un alumno para representar al Narrador, su voz era un poco débil y no leía tan bien pues se equivocaba con regularidad. Al otro día, otro alumno de mejor dicción fue elegido por el profesor sin indicarle al otro que ya lo habían sustituido, sólo se dio cuenta porque el otro ya estaba en el escenario ensayando. (Bitácora, 10 de febrero de 2012) Vuelve a mi mente la palabra eje de igualdad y oportunidad para todos, aunque suene a eslogan político.

56

Durante la intervención pregunté al azar a algunos alumnos, incluso de otros grupos y otros grados, ¿qué trabajo les gustaba realizar en una obra de teatro?, la mayoría elegía escenografía o actuación, algunos otros el trabajo de director, a los que elegían otro creativo distinto a la actuación, les preguntaba de nuevo: ¿pero si el maestro te pone actuar, lo haces o no?, “ah, sí, si hay que hacerlo pues lo hago, pero no me gusta tanto.” (Respuesta de “alumno de dibujo técnico”. Bitácora, 28 de enero, 2012). En otra ocasión, una alumna que me contestó que no le gustaba actuar, subió al escenario cuando los demás estaban distraídos y comenzó a hacer gestos e indicó a los demás cómo debían actuar. (Bitácora, 3 de febrero de 2012)

comparsas forman parte de una escenografía, adornan a otros y aunque logran lucir en conjunto por momentos, la intención de dichas experiencias sucumbe a la espectacularidad. De la misma manera cuando se le da al alumno la oportunidad de coordinar y crear libremente su montaje, las formas arraigadas de representar se hacen presentes. Las formas de representar en espacios alternativos representan un reto en las lógicas tradicionales.

Esta condición espacial da a los alumnos la sensación de un espacio voluntario, podían estar o no. Se requiere de la voluntad en cualquiera de las propuestas artísticas; sin embargo, la lógica de la representación es que si no se está presente, no sucede; a su vez, puedo tener mi atención en varios lados y aun así participar del suceso. La forma de pensar de las presentes generaciones tiene la capacidad de hacer varias cosas a la vez, las enseñanzas unidireccionales van quedando atrás, porque los alumnos son cada vez más activos.

El comprimido del que habla Peter Brook y las voluntades de Dubatti se logran gracias a la convivencia de los alumnos. “Dentro de ella, sólo se escuchaba ruido y barullo, para otros pasaba por caos y desorden para mí sólo se trataba de alumnos trabajando.” (Bitácora, 2 de diciembre de 2011). Aunque los profesores, Cipriano y yo, representábamos la autoridad durante la intervención, los alumnos podían entrar y salir de manera libre; escoger el lugar para trabajar con la única indicación espacial de que el aula era el escenario.

(...) el teatro requiere una concertación de voluntades, un “estado de diálogo” de dos o más personas que se reconocen a partir de una división del trabajo y de un principio de colaboración mutua, y que se transforman en compañeros en el encuentro convivial (...) (Dubatti, 2007: 159)

La persona que se acerca al teatro desarrolla, a partir de la naturaleza colectiva del mismo, un sentido de comunión con sus compañeros, de contacto directo consigo mismo al poner en juego sus emociones, su cuerpo, su voz, transformarse en otro, lo que lo dota de consciencia sobre la otredad, pero sobre todo, de sí mismo, y más aún, explota la capacidad de abstracción humana hasta el punto de poder definir fronteras entro lo real y lo ficticio; el teatro es un medio infalible de reconocimiento; es decir, conocimiento de la realidad desde una perspectiva diferente a la que aportan las ciencias, mediante la representación. (Artes, 2011: 212)

La diferencia entre el espacio del espectáculo y el espacio escénico la encuentro en la intención participativa de cada categoría, en una necesidad meramente epistemológica, donde la intención de lo espectacular se determina por la ansiedad por lo nuevo y lo impactante; la idea de lo escénico mantiene la intención de comunicación colectiva en un escenario que la expone. Así, en la escuela Secundaria donde las individualidades están diluidas y casi borradas por la gran cantidad de alumnos, una concepción escénica contemporánea, que escapa a la idea antropológica del teatro como práctica religiosa, por ubicarse en un contexto ciudadano tendería a lo superficial y a la espectacularidad del colectivo; sin embargo, la práctica escénica en esta propuesta modifica la mirada para cambiar la experiencia. Cuando el propósito de la enseñanza del teatro no es entretener sino despertar los sentidos, comunicarse los unos con los otros, formar comunidad y crear una estética propia con imaginaciones transgresoras, las experiencias espectaculares y escénicas se dividen.

4.3. El espacio imaginario: Lo imaginativo

*“...hablando de los espacios educativos se comprobó que la característica fundamental de un lugar escolar debería ser la transformabilidad, es decir, la de la posibilidad para el usuario de adoptar con respecto a aquél no de aceptación pasiva, sino de intervención activa y creativa sobre su propia manera de ser.”
(Rodari, 2009: 236-237)*

El espacio escénico en sus diferentes formas no puede desligarse de la dicotomía original entre el mundo de la ficción y la realidad. Al contemplar a la imaginación dentro del proceso creativo del arte escénico como un bien educativo en si mismo, a través del ejercicio de las representaciones humanas y como base para una pedagogía teatral para adolescentes, es preciso definirla como una capacidad humana susceptible de desarrollar, potenciar y practicar.

Desde Dubatti, el teatro es algo que sucede, la indagación espacial que aquí se plantea, en tanto procesos imaginarios en la creación escénica, sería ¿cómo se crean esas situaciones o sucesos y a qué función imaginativa apelan los productos escénicos dentro del dispositivo espacial del *aula escénica alternativa*?

La consideración de la imaginación dentro de la enseñanza teatral se ubica como una capacidad que ayuda en la percepción cotidiana de la realidad, para recrear lo ausente y destinada al campo de las emociones. Sin embargo, a medida que se teoriza sobre este aspecto encontramos una capacidad más compleja y fascinante sobre su aportación en la educación y en la formación de los seres humanos. Bajo la idea de Sartre: “La percepción [...] no tiene nada en común con la imaginación [...] Percibir no es en modo alguno reunir imágenes con sensaciones.” (2003: 347) La percepción en este sentido, mantiene un vínculo directo con la realidad mientras que la imaginación la aparta y crea otra. Esta división es importante ya que es recurrente el uso del término “imaginación” como una aportación bondadosa o una característica por añadidura de las experiencias estéticas o como la materia prima de las artes, la imaginación no sólo es lo anterior sino es una conciencia de la

transformación de la realidad y el momento clave para que el mundo y la humanidad siga avanzando.

A través de las conciencias imaginantes que se producen en el acto noético de la imaginación planteado por Sartre, encontramos las conciencias posicionales y las intencionales, las primeras en relación con el acto reflexivo de la imagen y las segundas como aquellas imágenes cuyo referente es la realidad. La imaginación se trata de una conciencia de la imagen, es decir, el humano es capaz de imaginar en tanto que se da cuenta de que está imaginando, dicha consideración constituye la dialéctica de la ficción de la que habla Lapoujade (1998) (ver capítulo 2). El análisis del trabajo dentro del *aula escénica alternativa* contempla las conciencias imaginantes como el diálogo que mantienen los actores en el acto creativo de la ficción. De esta manera, la intención de trabajar una *pastorela* no sólo se trataba de encontrar e imaginar otra manera de representar un espectáculo tradicional de la cultura escénica escolar, sino que el trabajo de construcción de personaje permitió la experimentación y el tránsito por las distintas funciones de la imaginación desde un referente conocido, es decir, crear escenarios múltiples donde suceda la dialéctica entre conciencias posicionales e intencionales.

Es importante incluir en lo imaginativo el concepto de fantasía, con él logro la unión de las dos categorías anteriores: lo espectacular y lo escénico, donde la fantasía es la representación de la ilusión, lo maravilloso, características del soñador y el entusiasta utópico como principios básicos para el arte escénico que propongo: el teatro de la experiencia a partir de la imaginación poética. Es decir, la fantasía dota la función transgresora de la imaginación para considerar las situaciones no reales, desde Sartre: “la capacidad de imaginar es idéntica a la capacidad de apartarnos de nuestras situaciones reales, y considerar las situaciones que no son reales. (Sartre citado por Warnock, 2003: 340). Por otro lado, la idea de la reivindicación de la fantasía en la imaginación, según Lapoujade, produce alteridad y la imaginación por si sola produce alteración. Ambas características son materias primas para una función transgresora de la imaginación dentro del acto escénico. “La fantasía requiere como condición necesaria para su operación la libre elección de un objeto posible.” (Lapoujade, 1988: 138) Aunque la intervención se mantenía dirigida bajo formas de construir a un personaje, el objeto posible se sucedió de distintas maneras a partir

de la dirección, la libre elección y la proposición del trabajo múltiple.

A continuación describo algunos resultados por equipos del instrumento 2 de la etapa de intervención (ver capítulo de metodología) entrelazando las percepciones teóricas de la imaginación descritas en el capítulo 2 del presente trabajo, con ello busco reflexionar, tomar conciencia de las formas de la imaginación durante las clases muestras en el *aula escénica alternativa*. Cabe señalar que el espacio escénico mantiene relación con la escritura del espacio, en este sentido, los cuerpos de los alumnos en conjunto fueron la escenografía, no así en el caso de los personajes en escena libre donde los alumnos utilizaron otros elementos que apoyaron su actuación.

4.3.1. La conciencia imaginaria para representar una pastorela

Imagine o recree en su mente algunas imágenes conocidas de una pastorela que haya vivido, vendrán a su recuerdo las jergas de limpiar encima de los pastores o en las más modernas, los pastores son representados por un grupo de adolescentes vestidos a la usanza de una fiesta o de la calle, quienes serán tentados por otros adolescentes pícaros vestidos de rojo con cola y cuernos. Algún ángel femenino que con encantadores ojos y ademanes salva continuamente a los pastores para que cumplan su tarea de llegar a Belén, los hay también cómicos que rompen los mandatos divinos y convierten a la trama en enredos, así pueden venir a su mente múltiples formas de representar la tan conocida historia, y cualquiera respondería al significado de la unidad humana a través del ejercicio de la evangelización y la transmisión de valores desde un referente común.

La idea de *ensamble escénico* se traduce como la deconstrucción escénica de un texto o un pretexto para una representación desde la forma cuya característica no es la repetición de los parlamentos ni la belleza de las formas sino la manera formal de caracterizar en conjunto para establecer convivencias escénicas, el ordenamiento de las partes en tanto las múltiples creaciones en equipo, sus puntos de partida y de llegada. Bajo este concepto utilicé distintas formas de construcción de personaje apelando al trabajo en equipo y sus consensos interiores, mi labor durante la intervención fue de coordinadora y de

detonadora de la actividad.

La división de los equipos surgió en tanto de construir los personajes emblemáticos de la pastorela: pastores, ángeles, diablos y, la imagen fija del pesebre: la Virgen, San José y el Niño Jesús. Cada uno llegaría al personaje sin mencionar el nombre, por ejemplo, los pastores fueron traducidos como personaje con vicios; los ángeles como la belleza del bien o un personaje etéreo; los diablos como el miedo del mal o el miedo en general y el pesebre o la tentación de los pastores con una escena de peligro.

Equipo 1. El pastor

El personaje colectivo. La consigna para este grupo fue trabajar en equipo (equitativo por género) y era actuar un personaje que tuviera algún vicio, lo que respondieron en conjunto: “un borracho”, algunos respondieron “drogadicto” y comenzaron a imitar con sus manos las formas de representación tradicionales que recreaban a los jóvenes con su “mona” drogándose, así que el reto que se planteó después fue que debían construir al personaje todos juntos, no debía excluir a nadie y no podían ser otros personajes, eligieron al borracho y todos debían ser “el borracho”. Debían experimentar los movimientos en conjunto y desplazarse también añadir una frase en relación con el personaje que fue: “vieja, pásame una chela” elegida por ellos.

El movimiento que utilizaron fue circular ya que giraron abrazados, después usaron a un compañero de baja estatura para empujarlo entre todos como si fuera el borracho, (se hizo la indicación del cuidado entre compañeros, pero no se les negó la forma), después de que el alumno giró, los alumnos nuevamente se movieron en conjunto aparentando el mareo, alargaron el tiempo del movimiento y, finalmente, todos cayeron al suelo.

La participación múltiple no sólo tiene que ver con la organización y la oportunidad de varios actores, como ya lo he señalado en los temas anteriores, también en este micro trabajo encontramos dos funciones imaginarias importantes de la dialéctica de la imaginación (Lapoujade, 1988): la memorística porque es la imaginación que se presenta ante un objeto conocido, los alumnos debían evocar algunos referentes de borrachos y sintetizarlos. La función interrogativa tiene que ver, en este caso, con las indagaciones que surgían a través

de las consignas y, sobre todo, con el ponerse de acuerdo. El trabajo en equipo nos proporciona una imaginación colectiva de consensos y experimentación. Este equipo tuvo problemas de género al proponer movimientos, sin embargo, la palabra igualdad sanó las distancias, con ello, dieron paso a una imaginación anticipatoria que obligaba a todos a seguir las ideas más atractivas y tomar riesgos.

Equipo 2 y 3 El diablo y el ángel

Personaje múltiple fijo presentado por partes constitutivas. La instrucción fue un poco difícil de seguir, al principio los alumnos daban ideas pero comenzaron a dispersarse por lo que les comenté que sería mejor que un alumno propusiera algo y se le fueran añadiendo los demás. Lograron conformar un personaje que por momentos se borraba, sin embargo, noté algunas caras inconformes cuando le añadieron movimiento porque no a todos les salía igual.

Este tipo de trabajo necesita de varios líderes, ellos son los que llevan el acto imaginativo más evidente y con ello una multiplicidad de funciones; sin embargo, a nivel de participación algunos alumnos seguían a través de la imitación las sugerencias de los líderes, o bien, se añadían como un “cuerno” o una “aureola” más, en donde hubiera un hueco, una oportunidad de integración, ahí se ponían. También noté que la dispersión fue su característica, al no ver alguna emoción puesto que la fijeza en el arte escénico rompe de alguna manera el contacto emocional. A partir de este trabajo observé que la emoción es movimiento. El ángel sí se movieron y aprovecharon la fisonomía de los alumnos básicamente el tamaño, los más pequeños a los lados y las más altas serían el cuerpo del personaje. Los alumnos se sintieron una pieza más, que en conjunto no lograron significar. También los alumnos no logran verse en equipo, se colocan para cumplir con la indicación pero al no observar o sentir su propio movimiento necesitan de las miradas de los otros para el reconocimiento y la satisfacción del trabajo, por lo que deduzco que elegir las partes constitutivas sin darle una característica personal al conjunto, un protagonismo a las partes, el conjunto pierde el interés.

Las funciones de la actividad imaginaria de este equipo fueron la interrogativa y la memorística, sin embargo, aunque pudieran basar su actividad en la función propositiva que implicaba el equipo en conjunto: ¿cómo yo soy un cuerno o una oreja? Si no existe un

referente en los alumnos inmediato aunado a la emotividad es difícil que se involucren, la experiencia estética necesita un vínculo emotivo que enlace los elementos. Algunos alumnos al pasar el último equipo donde la elección era libre noté cierto descontento en los participantes que formaron al diablo, por ser sólo una parte en un cuadro estático, la falta de protagonismo en la colectividad genera una convivencia a partir de bajas capacidades imaginativas.

El equipo 3, los que formaron un ángel, necesitó de un líder: uno de los alumnos encontró la manera de ponerse de acuerdo y lograr una presentación armoniosa, enumerando sus participaciones. Cabe señalar que en este grupo estaba una alumna que mostraba una facilidad para llamar la atención con su trabajo escénico, era quien, sin pretensiones, lograba imágenes corporales fuera de lo común y se aventuraba más que los otros. El ángel lo resolvieron con las alas simuladas por las manos y la actitud etérea de una divinidad: brazos extendidos a los lados. La interacción la lograron haciendo con sus manos las aureolas en las cabezas de algunos compañeros. Para que la imaginación sea utilizada en un colectivo es necesario que interactúe entre los elementos, en este caso, aunque los elementos eran referenciales o intencionales: organizar un ángel, había que dar paso a una inteligencia del orden y de la fantasía para transformar creativamente al personaje: varias aureolas, varias alas, en el caso del diablo, la integración fue menor así las conciencias imaginantes no eran posibles: “¿pero cómo maestra, yo soy las piernas?” (Bitácora, 12 de noviembre, 2011) La transgresión imaginaria se adquiere desde el lenguaje, es decir, las figuras retóricas hacen que las cosas sean imaginariamente posibles: “el lenguaje poético es (...) una dimensión del pensamiento mágico, porque la poesía crea nuevas realidades. El juego con la lengua nos permite crear otra existencia, imaginarla divergente y diversa.” (Janer Manila, 1989: 104)

Equipo 4: Escena en movimiento

Creación libre. De los cuatro equipos fue el más aplaudido ya que el tema que eligieron fue el narcotráfico y la delincuencia, algunas alumnas se taparon los rostros con las bufandas que llevaban para simular un secuestro, llegaban los policías y como héroes las salvaban. Esta escena se eligió al azar y tiene una referencia inmediata a cualquier episodio de televisión. Las risas y lo lejano de la situación para su edad, permitían al alumno

permanecer en un estado de juego en resguardo de la realidad, así podía estar tranquilo, ajeno a la emoción al salir y entrar en la ficción. Resultaba una fácil identificación de los objetos representados, es decir, utilizaban imaginaciones memorísticas: pistolas ausentes, lenguaje denotativo del contexto directo. En esta escena encuentro mi crítica más fuerte, y mi propuesta de un teatro de la experiencia dirigido a un lenguaje poético a través de la pedagogía de la imaginación como opción en el arte escénico en Secundaria. Lejos de moralizar la experiencia notamos que la creación libre nos da más elementos creativos por ejercerse en libertad, elegir los referentes y presentarlos sería lo que en el juego se utiliza, función imaginaria de combinación de impresiones vividas o recreadas por la mente (Vigotski, 2009) ; en la idea de la fantasía de la filosofía de la imaginación esos elementos se deberían presentar en una dimensión no cercana a la realidad, las acciones se de construyen, lo que me hace pensar que hasta en los sueños podemos imaginar unidimensionalmente o en forma plana cuando nuestro ojo se ha adaptado a esa única forma de ver.

En el trabajo del equipo 4 aunque la improvisación plantea algo ilógico de los acontecimientos, por lo risible de la escena, alumnos actuando a ser policías o delincuentes, los alaridos de las niñas, etc., es altamente predecible la trama y las acciones. Esta forma escénica permite el lucimiento de las formas, pero no hacia una brillantez poética, sino a una denotación ilusoria de la realidad. También no se ha de confundir el profesor y llevar a los alumnos a situaciones donde las experiencias previas de los alumnos no permitan el tránsito de la realidad y la ficción. La imaginación transgresora no se comunica con la realidad de manera predecible, plantea una lógica que permita una dialéctica de las partes. Cuando se deja libremente actuar a los alumnos las experiencias del contexto saldrán a flote y serán sus representaciones meras recreaciones televisivas. La idea de la pedagogía de la imaginación es plantear deconstrucciones y reflexiones no sólo de los comportamientos humanos desde la forma de la representación y el lenguaje para llevar escenas creativas que aporten un lenguaje connotativo necesario para transformar y mirar al mundo de otra manera:

“(…) al mostrar, una vez más, que la reflexión pedagógica más fecunda se encuentra a veces fuera de la pedagogía, ahí donde se cruzan, por ejemplo, los sueños activos de los poetas y las historias nacidas en las profundidades de la vida popular, para una aprehensión más viva de la realidad múltiple del mundo por parte de los niños y los hombres.” (Georges Jean, 1979: 10)

4.3.2. Un espacio escénico para una imaginación transgresora

Desde la perspectiva sociocultural del Plan de estudios vigente (2011): “[el] arte es un aliado para tomar conciencia de la realidad y al mismo tiempo, vía la imaginación, puede ayudar a los adolescentes a “moldear la realidad” en las puestas en escena, con el movimiento del cuerpo, mediante las imágenes o los sonidos. (SEP: 125) El nivel de participación en el espacio escénico múltiple rompe con la formalidad de moldear la realidad y tomar conciencia de ella, de manera contraria, la apuesta es la de moldear la imaginación para recrear de manera distinta la realidad. La comprensión de dicha realidad está dada por el aprendizaje duro que adquiere el adolescente a lo largo de su vida académica; sin embargo, a través del estudio de las artes se considerará la construcción de otros moldes para hacer crecer la imaginación en su propio ejercicio.

Lo imaginativo en el espacio escénico tiene que ver con lo que representamos ante los otros, es decir, el bagaje experiencial dentro de nuestra memoria que se comunica a través de una expresión artística, es el espacio que comunica el interior con el exterior y viceversa. Lo imaginativo, bajo este contexto, se refiere a los procesos imaginarios vistos, notados y puestos en un escenario dentro de la práctica escénica, en pocas palabras se trata del espacio interior de los actores y espectadores en el espacio exterior del teatro. Aunque es difícil acceder al espacio interior por la subjetividad que implica, los procesos imaginarios aportan, a través de una teoría interpretativa, la idea de asir algo que no podemos tocar o manipular de forma real.

La categoría de lo imaginativo la utilizo aquí para diferenciar el término de la categoría de la imaginación, ya que deseo que se dé la idea de potencia o capacidad de imaginar por incluirlo o caracterizar a la imaginación como un proceso.

La esencia imaginativa del arte escénico sería aquella que se manifiesta en un dispositivo artístico, que tenga como naturaleza lo escénico, por lo que los trabajos de representación hecho por los alumnos son los únicos referentes para analizar tanto los procesos imaginarios en la práctica escénica de la Secundaria como la reflexión en torno a lo imaginativo dentro de los espacios escénicos propuestos. Los procesos imaginarios a través de las funciones de la imaginación en el auditorio o espacio frontal quedaban estimadas bajo

la dirección del profesor, aunque los ejercicios miméticos de los alumnos al representar a los personajes dentro de la narración teatral añadían la traducción corporal de otras ideas y funciones como: la anticipatoria, perceptiva y propositiva como en el caso de la representación de los personajes: Lluvia, Sol y Árbol, incluso los ademanes del Narrador.

A continuación describiré la construcción de personaje de los alumnos en el espacio frontal, aquí hay que entenderse que los personajes no son colectivos sino individuales, sólo en el caso de la Lluvia y los Niños estaban representados por tres niños a la vez, pero dichos elementos ya contemplan el plural para su representación. El total de número de los alumnos actores arriba del escenario fue 10, 11 con la alumna que tocaría el piano, y 13 con los dos alumnos que hacían de telón, y 14 con el alumno que escribía “imaginariamente” el letrero con el título de la obra imitando a un grafitero, posteriormente el equipo de escenografía haría el letrero con letras.⁵⁷ Es decir, es relevante el número de espectadores que había: 29 alumnos estaban en la butaca esperando indicaciones.

Los alumnos estaban dispuestos en el escenario de 2.35 x 7.50 m, arriba también estaban un mueble para la televisión resguardado por un candado, un piano mediano de pared, una mesa y un templete cuadrado de madera de aproximadamente 1.20 m de tamaño. Como no cabían todos arriba, algunos personajes esperaban su entrada en la mesa o en las butacas de la primera fila. El Narrador tenía que leer pero con intención escénica haciendo ademanes equilibrando su gesto con el texto que llevaba en la mano. El Árbol fue elegido por su estatura, un alumno intimidado por el profesor pero que mantenía cierta actitud noble y colaborativa, el único movimiento -como el texto lo sugería- era dado por sus brazos. El Sol era el alumno de aspecto atractivo visualmente quien se subió a una silla para decir sus únicas líneas que aún permanecen en mi memoria: “Yo soy el Sol y no puedo darte hojas, si quieres hojas ve a buscarlas tú mismo.” El viento era un niña entusiasta que giraba alrededor del Árbol diciendo sus parlamentos, lo mismo la Lluvia tres alumnas que imaginaban ser una nube, agua, y un rayo, su corporalidad era redonda para la nube y en flecha para el rayo, el agua no lo pudo resolver corporalmente así que imitó también a una nube. Los Niños eran representados por dos alumnos varones y una alumna que fingían

⁵⁷ Recordemos que el concepto de lo escénico se relaciona con la escritura en el espacio, durante el tiempo de la investigación no se dio un montaje escénico formal en ninguno de los dos espacios, muestra de lo relegada que se encuentra la actividad escénica en la escuela. Así que sólo tomaremos a los personajes como elementos escénicos, es decir, como parte de la escritura espacial.

jugar y a la vez decían sus parlamentos, en este momento fui retada a dirigir a los niños, así que mis propuestas se limitaron a la corporalidad frontal en posición abierta y en niveles, y asignando tareas escénicas: “ustedes juegan tazos mientras su compañera les llama, después se acercan.” La forma de trabajar podría pensarse como la misma en distintos espacios, sin embargo, si pensamos en este método de montaje en el espacio múltiple, no podría ser posible, en primera los alumnos espectadores no podrían permanecer sentados en el suelo mucho tiempo (1 h 45 min aproximadamente), por otro lado, la atención estaría desviada todo el tiempo y el caos se haría presente. El espacio a la italiana ante grupos numerosos no ayuda a los alumnos a crear personajes a través de tareas que puedan resolver solos, impidiendo la experimentación de las formas y asignando la participación a la resolución escénica de la narración teatral.

La disposición espacial entendida bajo mi perspectiva moldea las intenciones y el uso del teatro educativo para fines específicos desde lo espectacular, pasando por la naturaleza escénica de los alumnos hasta la capacidad imaginativa. La necesidad de transformar o construir otros espacios tiene que ver con la prioridad tecnológica de mirar y experimentar el mundo en distintas dimensiones formales. La virtualidad responde a la falta de espacio, el mundo se satura por lo que empezaremos a vivir en la imaginación, así que es importante conocer y desarrollar la capacidad imaginativa y potencializarla para la creación de otros mundos posibles desde una realidad que mantenemos aún tangible.

5. ENSAYO VISUAL: EL AULA ESCÉNICA ALTERNATIVA

5.1.Observación del medio (Secundaria 181)



(Foto A) Entrada principal



(Foto B) El recreo. Patio principal



(Foto C) Segundo patio y edificio



(Foto D) Montaña de mobiliario en desuso



(Foto E) La casa del conserje



(Foto F) Un lugar para el aula escénica alternativa

5.2. Espacios escénicos en la Secundaria 181



(Foto 1) (OB) Salón de segundo grado



(Foto 2) (OB) Ejercicio escénico con títeres en primer grado



(Foto 3) (OB) Trabajo en el pasillo de segundo grado



(Foto 4) (OB) Las mujeres de un lado y los hombres de otro



(Foto 5) (OB) Auditorio en el tercer piso



(Foto 6) (OB) Espacio en arena en el salón de clases



(Foto 7) (OB) Relajación en la sala de cómputo



(Foto 8)(OB) Exposición por representación en la sala de cómputo.



(Foto 9) (OB) Trabajo escénico en clase de prueba



(Foto 10) (OB) Nadando en la playa

5.3 El auditorio: el espacio frontal



(Foto 1a) (POS) El telón en el espacio frontal



(Foto 2a) (POS) La lluvia y el árbol en el espacio frontal



(Foto 3a) (POS) En espera de su entrada



(Foto 4a) (POS) Adornando el árbol

5.4. Aula escénica alternativa



(Foto 1b) El anclaje



(Foto 2b) La instalación



(Foto 3b) El telón principal



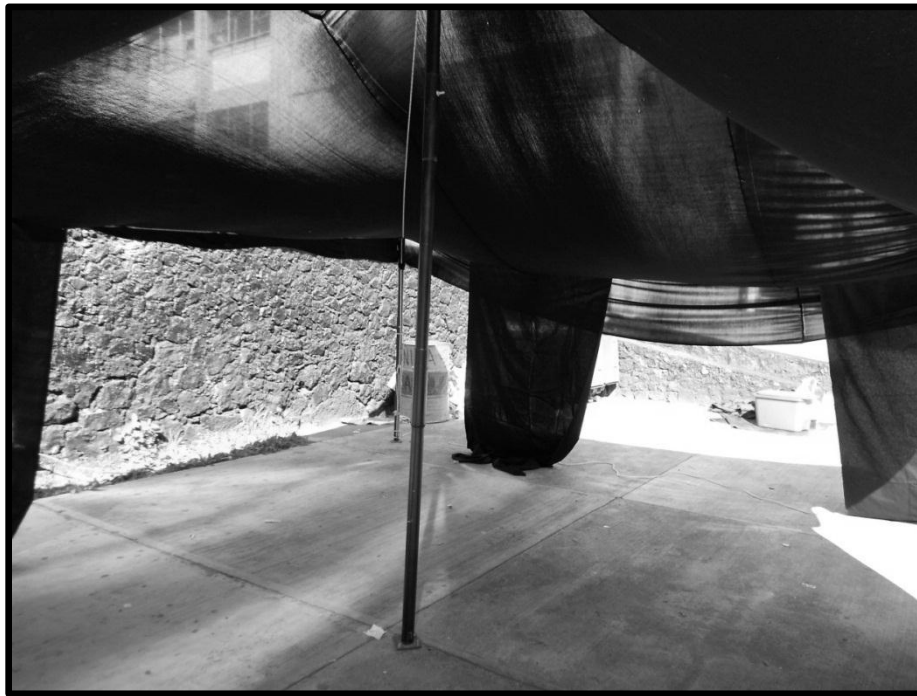
(Foto 4b) En construcción



(Foto 5b) El aula escénica alternativa



(Foto 6b) Dentro del aula escénica alternativa



(Foto 7b) Dentro del aula escénica alternativa



(Foto 8b) El acordonamiento



(Foto 9b) El resguardo



(Foto 1ae) Colocación



(Foto 2ae) (INT) El telón principal



(Foto 3ae) (INT) Postes, resolver en equipo

5.5. Práctica escénica en el Aula escénica alternativa



(Foto 4ae) (INT) Primer momento



(Foto 5ae) (INT) Personajes múltiples en clase muestra



(Foto 6ae) (INT) Personajes múltiples en clase muestra



(Foto 7ae) (INT) Caos. Trabajar al mismo tiempo



(Foto 8ae) (INT) Los espectadores



(Foto 9ae) (INT) Representar en equipo. Otros son los protagonistas.



(Foto 10ae) (INT) Representación libre



(Foto 11ae) (INT) Creación de personaje en coro

5. CONCLUSIONES

El espacio escénico en Secundaria: del espectáculo a la imaginación múltiple.

“[La adolescencia] es la única edad en la que hemos aprendido algo.”

Marcel Proust

“[lo] que distinguiría fundamentalmente al adolescente del niño sería su capacidad de abstraerse del presente y prever el futuro, enriqueciéndolo con las virtudes de la utopía.”

Michel Fize

Pensar en un *espacio escénico* para la Secundaria en México y más específicamente para las zonas urbanas, esas escuelas escondidas entre edificios y construcciones constantes, es imaginar un espacio para un tipo de teatro escondido y dinámico. Las construcciones teatrales del arquitecto Semper bajo las exigencias de Wagner o el Odin Teatret de Holstebro de Eugenio Barba o el teatro de vanguardia de Barchin y Vajtangov bajo el diseño de Meyerhold sobre la sala múltiple son resultados de la congruencia entre las concepciones teóricas sobre lo escénico y el espacio donde se lleva a cabo. El uso de los espacios escénicos es la manera, sin lugar a dudas, de concebir un lugar útil en el que se experimentan las tesis acerca de lo que se conoce como teatro y lo que se desea comunicar al colectivo que se concibe como espectadores.

En la Secundaria tenemos en cuenta una serie de fundamentos pedagógicos para la enseñanza del teatro pero también debemos conocer qué tipo de teatro queremos representar, qué deseamos comunicar a través de él y qué tipo de espectadores tenemos. Así, la construcción de un *aula escénica alternativa* tuvo sentido desde la tesis del teatro que aquí se propuso y que se logró caracterizar desde sus primeras intuiciones: un teatro hecho por adolescente bajo la lógica múltiple, movable y experimental para la conformación de grupos y estéticas desde la participación activa de los alumnos. Un teatro que da la sensación de construcción constante.

El teatro didáctico es una herramienta tradicional para la enseñanza en la educación básica: se espera que el teatro eduque porque se percibe como un teatro portador de valores

y de información acerca de las sanciones o comportamientos esperados con las historias elegidas, así como las maneras de sentir, desde el gesto corporal y el movimiento. Pero cuando el teatro se vive y se experimenta con sus múltiples descubrimientos como ocurrió en la experiencia vivida del *aula escénica alternativa*, lo que educa es la convivencia que se logra entre los participantes.

Un teatro convivencial en palabras de Jorge Dubatti (2007) es “el teatro [que] se manifiesta como una estructura-matriz de acontecimiento en la cultura viviente capaz de albergar inserciones o de entablar relaciones periféricas y construir espacios de comunidad con las otras artes y con la vida.” (Dubatti: 31) Esta idea combinada con la del teatro vacío de Peter Brook, ese teatro que: “sólo puede darse sin luces, sin decorados, al aire libre, para demostrar que el fenómeno de un teatro vivo no tiene relación con condiciones externas. [...] el único ingrediente que puede servir de vínculo con el público: la irresistible presencia de la vida [...] Para hacer teatro sólo se precisa una cosa: el elemento humano. (Brook, 1994: 22-23). Y la concepción de “no escenario” de las alternativas escénicas contemporáneas, formularon las premisas para crear un espacio físico para la enseñanza teatral, ya que las condiciones externas en culturas tan rígidas como la escolar, se convierte en un símbolo de necesaria transformación de las formas de trabajar y de aprender.

El teatro en la Secundaria mantiene comunicación, conexión y fricción con la vida cotidiana pero para hacer emerger nuevas formas de imaginar a la realidad, el *aula escénica alternativa* tuvo como ingrediente adicional establecer diferencias entre lo teatral y la vida misma. Cuando los alumnos experimentaron la deconstrucción escénica no sólo utilizaron la imaginación para recrear lugares y tiempos teatrales como sucede en las narraciones escénicas; sino que construyen lógicas en tareas que habrán de resolver y que impiden la imitación y la utilización de sus referentes inmediatos. Es decir, no basta con llevar la cotidianidad al escenario, hay que trascenderlo y *deconstruirlo* para imaginarlo de otra manera, y entre las múltiples visiones puedan darse formas positivas de ver la realidad. En el trabajo de intervención se lograron convivencias escénicas a través de improvisaciones libres donde surgía una realidad exaltada conocida por el discurso televisivo, mientras que en la construcción de personajes fragmentados, los cuerpos de los alumnos se encontraban ante una realidad a punto de ser descubierta y se lograba sólo hasta que el conjunto estaba

terminado.

Educar en lo hipotético como sucede en el teatro didáctico es educar en el imaginario representado, así, los educados resultan ser los personajes. Las personas se educan en la vida cotidiana y no en la representación, por ello, es inútil apostar al teatro como herramienta para sanar el tejido social o subsanar comportamientos sociales adversos. El teatro en la escuela apoya en la forma de convivencia que produce, en las acciones de los adolescentes en los espacios de expresión y actividad como una opción frente a las tentaciones. Pero a nivel imaginativo el teatro en su forma de convivencia también puede propiciar opciones de realidad que cuestionen sus acciones cotidianas, a nivel vivencial y no discursivo. Es decir, si el discurso entendido como texto dramático o las improvisaciones libres donde se recrean las formas televisivas que moralizan a los alumnos, cuando se tiene la perspectiva imaginativa lo que se busca es estimular las conexiones de la realidad planteando retos escénicos donde el alumno “reviva” opciones reales en ese momento y sin esperar un cambio tangible e inmediato.

La acción teatral en colectivo dentro de mi proyecto de investigación tuvo la intención de propiciar la oportunidad de enfrentar al alumno a la mirada de los otros. El escenario múltiple se volvió en diversos marcos para asignarle la mirada a quienes la necesitaron o la vivieron por primera vez como algo natural y no estresante. El *aula escénica alternativa* es un aula que concibe a un adolescente que desea ser tomado en cuenta, con su bagaje cultural y sus normas individuales, en espera que los otros lo reconozcan a través del colectivo, sin exponerlo a una mirada inquisitoria; al contrario, adquiere una identidad dentro del grupo. En la escuela pública si se aprovecha el número de población estudiantil se da el verdadero teatro de masas, una idea que se asigna a la espectacularidad, a la práctica escénica masiva como los conciertos o los deportes, sólo que bajo esta perspectiva, la masa es quien termina educando al individuo. Somos muchos y somos todos privilegiados.

Cuando se habla de teatro de masas o de la enajenación moderna de la publicidad y el exceso de información que estamos viviendo, podemos percibir una fatalidad en la educación con la democratización de la cultura a través de la banalización de las formas; sin embargo, los resultados de la presente investigación demuestran que la experimentación con

las formas escénicas y plásticas permiten el acceso de todos a la cultura escénica y no sólo para unos cuantos, formando así nuevas formas estéticas que se añaden a las existentes. Los grupos culturales de estratos sociales privilegiados y calificar, como lo hace Vargas Llosa (2009), a los jóvenes con una sola necesidad de distracción y el olvido de si mismos a través de su participación en eventos masivos es una forma de reducir la potencia artística de este rubro. Aquello me hace pensar que sólo se tiene una idea fraccionada del consumo cultural de los adolescentes, es una “nueva edad” como Edgar Morín la observa y como los sociólogos la estudian, sus formas de consumir son sus maneras de convivir. La distracción y el olvido comportamientos que se dan en actividades escénicas masivas, son maneras de distanciar la realidad, pero cuando se aprovechan esas formas para buscar no sólo al ser expectante sino al ser activo, al ente poético, la toma de decisiones escénicas lograrán trascender las experiencias inmediatas.

Al empezar la investigación dentro del campo, las palabras ejes que surgieron al enfrentarme con la cultura escolar y a las condiciones en las que trabajan los profesores de artes escénicas, fueron: igualdad y democracia, entendida ésta como la participación de todos dentro de la actividad escénica, es decir, todos deberían tener la oportunidad de experimentar la transformación humana en un escenario. La democratización del arte escénico en la escuela es dar la oportunidad al alumno de sentirse único en el escenario. Eugenio Barba le dice a sus actores aprendices: “(...) estás en un lugar donde se manifiesta la necesidad de cada uno de sentirse aceptado (...)” (1986: 34). De esta manera, el resultado de la experiencia vivida del *aula escénica alternativa* fue darme cuenta que la práctica escénica en Secundaria va más allá de cumplir con una actividad escolar y que es erróneo que se eliminen los festivales por considerarlos negativos: las representaciones escénicas otorgan aceptación y un diálogo importante con la comunidad. Un alumno que se atreve en lo escénico es un alumno que aventaja sus herramientas sociales.

“Participación y democracia son, en realidad, dos conceptos estrechamente asociados.” (Sander, 1996: 103) La convicción de participar en las decisiones de gestión escolar para elevar el nivel de calidad de la educación es una exigencia de todo proyecto de transformación social. De esta manera, el *aula escénica alternativa* se basó en el diseño de autogestión. La construcción de dicho recurso didáctico se contempló bajo las ideas de participación para su permanencia y manutención; sin embargo, las edificaciones requieren de un sentido de pertenencia para crear una cultura del cuidado alrededor de ellas; en este caso, la organización del tiempo no permitió considerar la permanencia en tanto que se dio la jubilación del profesor y no existió quien diera continuidad al proyecto; aun cuando se donen los materiales a la Secundaria sino se construye una cultura e involucramiento de los demás sectores es imposible que los cambios estructurales se logren. “La participación real, no la formal es la que provoca el real compromiso con respecto a cualquier tipo de acción grupal. El sentirse parte de la cosa colabora con la apropiación real del espacio.” (Latinpedia, 2010) Por ello, el proyecto que aquí se realizó se suma al avance no sólo a nivel de la educación escénica sino en la búsqueda de una transformación en la escuela secundaria a través de la construcción de espacios físicos y simbólicos para el aprendizaje de una nueva generación de alumnos tecnológicos que tienen nuevas formas de ver y relacionarse con la realidad.

El problema de la significación en los procesos creativos es siempre un miedo al enfrentarse al caos, a la incompreensión, a la pérdida de la cordialidad en la eficacia de la comunicación; los que fuimos educados en la literalidad de las palabras y en las correctas formas para darse a entender, nos es casi imposible aceptar el advenimiento de una nueva torre de Babel, donde los significados y las formas también se multiplican y se hacen diversos. El profesor evalúa ejerciendo el control con parámetros que le permitan asir la realidad y coordinar sus pasos, las cualidades artísticas no se califican, sólo se observan; lo que se podría medir si tal es el caso es la participación y el nivel de entusiasmo. Transformar aquello que se observa y llevarlo a sus últimas consecuencias. Un ejemplo sería, cuando observamos una representación y los alumnos actores hablan bajo creando confusión y desorden en los espectadores, se reanima utilizando la forma de “hablar bajo”, esa será la cualidad de la representación: no podrá oírse y los espectadores harán un esfuerzo para ubicar la atención en sus compañeros, con ello, ambos participantes pueden ser evaluados, la atención más no la comprensión es lo que importa. En un mundo de imágenes en

movimiento y de diversidad de significados, la experiencia y las sensaciones que se produzcan en el salón de clases tangibles en la participación de los alumnos es lo que debe ser tomado en cuenta para una evaluación.

La búsqueda del espacio escénico tuvo dos intenciones primordiales, por una parte encontrar una posición real, física y permanente de la educación teatral en Secundaria, y por otra, generar las primeras concepciones de un teatro de adolescentes a través de las ideas de la pedagogía de la imaginación poética, el teatro convivial y el teatro vacío, la movilidad de la contemporaneidad, con el objetivo de educar a través del teatro en su forma viva de representar y no en la imaginación reproductora de discursos o imágenes fijas a la que los alumnos están acostumbrados.

Gabriel Janer Manila (1989) en la *Pedagogía de la imaginación poética*, nos dice que es un reto elegir el lenguaje metafórico en la etapa de la adolescencia por el riesgo que implica el descubrimiento de la interioridad y que otros la descubran, comenta que los adolescentes prefieren el lenguaje denotativo porque se “adapta con mayor rigor a la realidad, (...) porque no le exige su participación.” (Janer Manila: 45) El reto fue llevado al límite en el *aula escénica alternativa*, ese espacio escénico exigía la participación de un colectivo, un trabajo en equipo del que el alumno estaba consciente y que también le permitía la opción de elegir participar: el aula estaba abierta. La carpa que resultó en noviembre de 2011 otorgó no sólo la novedad, sino una convención de participación escénica ineludible: “aquí todos actuamos, y no estamos sentados.” Con el trabajo escénico múltiple revelé el mito de los alumnos temerosos y pocos participativos, elegí su renuencia y la transformé en vínculo donde la realidad se disfrazaba de trabajo y se revelaba por fragmentos y poco a poco, eso los mantenía expectantes y en acción constante.

Cuando se habla de poesía en las artes nos referimos inmediatamente al bagaje emocional de los alumnos, sin embargo, al trabajar emociones en el teatro en Secundaria, este campo debe tratarse con respeto y con responsabilidad. En la propuesta de teatro convivial, las emociones no se muestran ni se trabaja con ellas, éstas surgen por el momento vivido porque son seres humanos, no por las situaciones que se recrean; las imágenes poéticas que se buscan son el resultado del juego escénico a través de la relación con los

objetos o de los cuerpos en composiciones ilógicas donde el lenguaje que se utiliza es el connotativo, en la búsqueda por resolver tareas escénicas que escapen a la enunciación de los sentimientos.

Podemos pensar en la representaciones elegidas por lo estudiantes de Secundaria, en mediación por sus profesores, en tanto que se eligen las formas narrativas que cuentan acontecimientos que hablan de una realidad concreta. La televisión decodifica por ellos lo que habrá de imaginarse por su naturaleza representativa de imágenes únicas. De igual manera, aquel profesor que media lo que habrá de contarse y lo que habrá de verse, es una manera de centrar al adolescente en la función reproductora y creativa esperada en tanto que responde con los objetivos y las necesidades evaluativas bajo la subjetividad del evaluador. La propuesta de la multiplicidad de las miradas es escapar a las comodidades de enseñanza que la cotidianidad otorga y, sobre todo, evitar por todos los medios el miedo a equivocarse.

En esta perspectiva, también los sentimientos pueden correr el riesgo de volverse lenguaje denotativo, por la necesidad de nombrar aquello que se siente a través de las palabras que reproduzcan racionalmente la “idea sentida”: es decir, “estoy triste”, “¿estás enojado?”, “haz cara de colérico.” Estas formas condicionan a una manera de pensar el sentimiento con la que el espectador entienda la convención de esas emociones. La perspectiva de los procesos imaginarios aquí expuestos, así como la imaginación y la fantasía permiten al alumno crear códigos sensibles inesperados: una risa no siempre va a significar falta de atención o nerviosismo, sino quizás un código de esa comunidad; el invitado o espectador es el profesor, en la medida que permita que suceda.

La expresividad por vía de la imaginación en una lógica educativa puede condicionar al alumno a la reproducción objetiva de su realidad. Por ejemplo, durante la etapa de observación presencié una la clase de teatro de tercer año, el profesor propuso una improvisación a partir de elegir una canción, dicho elemento altamente estimulante se convirtió en un artificio de la realidad cotidiana para lograr la identificación emocional, el profesor junto con los alumnos se animaban en tanto más mostraban conexión. Cuando los alumnos se entregan a las sensaciones emotivas de los acordes musicales entonces

experimentan emociones y comportamientos íntimos pero que se hacen públicos en cuanto se comunican o se utilizan para ser observados. En un escenario, esa intimidad se convierte en convención. En el *aula escénica alternativa* la intención emotiva no se propicia en tanto artificio, probablemente, y digo probablemente, porque los resultados no se controlan, los estímulos se descubren y se apoyan con música, texturas, colores, olores, etc., la vivencia escénica es otra ya que no responde a una narrativa emocional, sino que la emoción, cualquiera que esta sea, se experimenta en colectivo: si el grupo debe caminar junto y para unos es incómodo y para otros, la unión los hace percibir cariño, compañía o miedo. En un momento futuro, las emociones generadas en el momento vivido son las que se recuerdan.

Si pensamos en la fantasía como una voluntad como la percibe Coleridge, veríamos que desviar la energía del mundo real permite la verdadera ficción. Bajo la perspectiva del espectáculo la ficción se subordina a la ilusión y al artificio. En la idea de lo escénico es necesario hacer uso de la facilidad con la que el adolescente entra y sale de la realidad, en tanto se comunica con los otros y lo otro: se trata de una ficción mutante o movable. En el juego dramático, ese estado de contemplación o ensoñación donde el niño, por diferenciarlo del adolescente, se entrega de lleno al proceso imaginario de la ficción. El adolescente por su experiencia en el mundo real, juega distinto, por su conciencia de pertenecer a un mundo adulto. “Esta sociedad dura, despiadada, ya no le da tiempo al adolescente para soñar, o mejor dicho, sus sueños se han vuelto “razonables” (Fize, 2011: 105). El lenguaje connotativo es una alternativa para no sólo el descubrimiento de él mismo como alguien que está creciendo sino también como un mundo a parte que, cuando se dan las condiciones de espacio y tiempo, develan una lógica propia.

El teatro para mí es el momento de las representaciones humanas en convivencia; ahí, el humano en el afán de saberse vivo se enfrenta a la mirada del otro, como un reflejo que le devuelve la cuenta de su existencia. El actor experimenta una transformación que no puede ser valorada en términos de beneficios, más bien, estaría cercana a un vicio o a un defecto. El espectador también se transforma pero no con la misma intensidad que el actor y lo hace paulatinamente, por eso el teatro es efímero porque en el instante escénico las formas sociales se transgreden y la transgresión, el ser social sólo por momentos se la permite.

Los resultados de la investigación con la experimentación con los espacios escénicos develaron que los espacios unidireccionales, frontales o “a la italiana” establecen una condición espacial que denotan una realidad codificada y convencional; los espacios alternativos y sus representaciones dialogan con la cotidianidad, pero presentan retos tanto para los creativos como para los espectadores al codificar la realidad alternativa que se presenta. La libertad de la imaginación en la educación artística sólo puede ser entendida en creación y estimulación de espacios subjetivos, porque la construcción real ya está dada. La apuesta del *aula escénica alternativa* como recurso pedagógico fue construir un espacio real en la que pudieron sucederse otras construcciones imaginarias en las representaciones de los alumnos.

La escuela cuando se vuelve un receptáculo donde se habrá de imaginar lo concreto, el sueño no tiene cabida en el aprendizaje; se supedita en el ejercicio imaginario de lo que habrá de convenir al colectivo, es decir, “imagínense que estamos en un barco”, no es lo mismo que llevar al aula humo, una ballena, un vaso de agua y un zapato, objetos con los que los puedan llevar a los alumnos a una infinidad de posibilidades y no necesariamente a un barco, el resultado del colectivo es el aprendizaje.

El adolescente cuando practica teatro, en un lugar codificado y convencional, deja de jugar y adquiere una naturaleza escénica que le permite cruzar el vértigo de las miradas. Esas miradas que lo reconocen como existencia. El espejo dentro del teatro no se da en la realidad representada, es cuando el espectador se convierte en reflejo de aquellos que actúan, bajo un código escénico propuesto. Por eso, en una primera instancia de la enseñanza del teatro, se recurre al juego dramático pero en la práctica escénica y su función intencionada en la Secundaria, me parece imposible concebirlo ya, como un juego.

Al pasar por algunas partes de mi ciudad miro las escuelas secundarias y su seria necesidad de resguardarlas al grado de convertirlas, estéticamente, en fachadas de reclusorios con ventanas. El crecimiento de la violencia en la ciudad parece recaer en los adolescentes y ellos lo manifiestan en las paredes, en los baños, en las puertas con grafiti o deterioro, respondiendo a una autoridad en la que desconfía. El rezago de los estudiantes en

este nivel se hace cada vez mayor y la incertidumbre de seguir estudiando la preparatoria, convierte a ese espacio en una antesala de malos comportamientos y conductas estereotipadas: el adolescente es rebelde por naturaleza.

La experiencia vivida del *aula escénica alternativa* en su breve estancia por la Secundaria 181 da cuenta de un esfuerzo por pensarse de otra manera la escuela, una escuela abierta y libre que confía en las decisiones de los adolescentes a través de la actividad continua de sus inquietudes. Aunque fui estudiante hace algunos años de una secundaria pública, no recordaba mucho de aquellos momentos, hasta que observé aquel espacio. Recuerdo que viví los espacios de mi Secundaria de manera distinta, estos se establecieron siempre favoreciendo el orden y la conducta. En mi escuela existía un auditorio pero el escenario se convertía en algo lejano, en los tres años que estuve ahí, jamás se usó, más que para una junta y para dar información de algún suceso escolar. La propuesta escénica alternativa se convirtió de manera personal en el deseo cumplido de realizar teatro en la escuela como cuando era estudiante, darle oportunidad a los adolescentes escénicos de desenvolverse, lamento que el tiempo haya sido tan corto para obtener más resultados, pero la experiencia y las reflexiones aquí recolectadas servirán sin duda para crear una pedagogía teatral más sólida para la educación secundaria actual y para la construcción de espacios escénicos y garantizar su permanencia y desarrollo.

Los edificios escolares permanecen inmóviles cuidando que no se deterioren, arreglando aquí, poniendo allá. Resolviendo en el inmediato, fallas estructurales que los mantengan de pie; se le añaden recursos digitales, se acomodan futuros, se reemplazan sillas y pizarrones. Blancos por verdes, bancas duales por mesa bancos, se construyen salones para talleres y ciencias. El ejemplo más claro del desarrollo de las ideas pedagógicas en concordancia con la construcción de espacios lo encuentro en la desaparición del escalón o plataforma que existían en las escuelas primarias con la finalidad de que el profesor se viera, pero también dicho nivel, lo colocaba en un estatus superior frente a los alumnos.

Las artes en el curriculum escolar abre oportunidades de pensar un nuevo adolescente, porque lo acerca a su lado sensible y humano por la constante comunicación y convivencia que la educación artística logra; sin embargo, aunque la reforma educativa en Secundaria hasta la fecha ha incursionado con fuerza, los cambios sustanciales aún no se perciben tangibles, la estructura escolar y el sistema parece no corromperse de manera drástica a la entrada de nuevas perspectivas pedagógicas.

La investigación del espacio escénico me hizo concebir la mente del alumno como una planta, no basta con regarla y ponerla al sol; si a una planta no se le cambia de maceta en cuanto va creciendo, las raíces y el tamaño de la planta será siempre el mismo: la planta se adapta a las condiciones espaciales. De la misma manera, si ampliamos el recipiente mental de los alumnos, crecerán y sus raíces serán tan grandes como ellos.

Reflexionar acerca del *espacio escénico* en la Secundaria y mi paso por la maestría me llevó a concluir que si seguimos pensando sólo en diseñar métodos y estrategias para una enseñanza eficaz de las artes, desde el curriculum y/o la institución para el cúmulo de experiencias, será como tratar de seguir edificando ciudades en la selva, en algún u otro momento la selva terminará reclamando su espacio; es decir, lo sensible, lo imaginario y la esencia de las artes frente a la lógica de la escuela, terminará reclamando su lugar como parte fundamental del ser humano. Dejemos que la selva de la fantasía y la imaginación convivan con nuestros edificios, edificando alternativas para establecer convivencias.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, Juan Luis, JURGENSON, Gayou. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. España, Paidós.
- ALCÁZAR, Josefina, (2011) *La cuarta dimensión del teatro. Tiempo, espacio y video en la escena moderna*, México, INBAL.
- ARDILES, Osvaldo, (1977), *Descripción fenomenológica*, México, Edicol.
- AKOSCHKY, Judith, et.al. (1998) *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Paidós, Buenos Aires, México.
- ARAGONÉS, Juan Ignacio, Américo, María (Coord.) (2002). *Psicología ambiental*, Ediciones Pirámides, Madrid.
- ARGUDÍN, Yolanda (2009). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*, Trillas, México.
- BAUMAN, Zygmunt (2008), *El arte de la vida*, España, Paidós.
- BACHELARD, Gastón. (2010). *La poética del espacio*. México, Brevarios del Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2000). *La poética de la ensoñación*, México, Brevarios del Fondo de Cultura Económica.
- BARBA, Eugenio (1986), *Más allá de las islas flotantes*, México, Escenología.
- BENJAMÍN, Walter, (2003), *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, México, Ítaca.
- _____ (1980). *Imaginación y sociedad*, México, Taurus.
- BEUCHOT, Mauricio, Sobrino, Miguel Ángel (1998), *Historia de la filosofía desde la antigüedad hasta la posmodernidad*, México, Editorial Torres Asociados.
- BOAL, Augusto (2004). *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*, España, Alba editorial.
- BROOK, Peter, ((2007), *La puerta abierta. Reflexiones sobre la interpretación y el teatro*, España, Alba.
- BROPHY, Jere, *La enseñanza*, México, UNESCO, SEP.
- CORTÉS Rocha, Carmen, (antologadora), (1986), *La escuela y los medios de comunicación*

masiva, México, Ediciones El caballito, SEP.

CRUCIANI, Fabrizio, (2005), *Arquitectura teatral*, México, Escenología.

DECLARATORIA del Encuentro Iberoamericano del Educación Artística y Cultura,
Consultada el 1 de diciembre de 2010 en: <http://www.oei.es/artistica/declamexico.htm>

DE LA TORRE, Saturnino y Barrios, Oscar (Coords.), (2002), *Estrategias didácticas innovadoras*, España, Octaedro.

DOCUMENTO BASE. Reforma Integral de la Educación Secundaria. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Noviembre, 2002. Recuperado el 7 de octubre de 2010. <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/>

DOMENECH, J., y Viñas, J. (1997); *La organización del espacio y el tiempo en el centro educativo*. Biblioteca de Aula 123. Barcelona.

DORADO, Iván, (1990), *Manual de invenciones. Introducción al manejo del espacio escénico*, México, Conaculta.

DUBATTI, Jorge, (2007), *Filosofía del Teatro I, Convivio, experiencia, subjetividad*, Buenos Aires, Atuel.

DURÁN, Silvia (2004). "La educación artística y las actividades culturales" en *Un siglo de educación en México II*. Coordinador Pablo Latapí Sarre, México, Fondo de Cultura Económica.

ECO, Umberto. *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona, Gedisa, 2001.

EFLAND, Arthur D., et. al. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, Paidós.

EISNER, Elliot, W., (1988). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, España, Paidós.

FERNANDEZ, Manjón, Desiderio, et. al., (1988). *Recursos pedagógicos en el centro escolar*. Madrid, Escuela Española.

FIZE, Michel, (2011), *Los adolescentes*, México, Fondo de Cultura Económica.

GADAMER, Hans-Georg, (1975), *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme,

GADNER, H., (1975). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona-Buenos Aires, Paidós Educador.

GIRÁLDEZ. Andrea, (2009), *La competencia cultural y artística*, Madrid, Alianza Editorial.

GÓNZALEZ, Luis Eduardo, (2003), *La enseñanza secundaria en el Siglo XXI. Un desafío para América Latina y el Caribe*, México, UNESCO/REALC

GREENE, Maxine, (2004), *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*, México, Edere.

GUTIÉRREZ, Pérez, Rosario. (1998), *La estética del espacio escolar. Estudio de caso*. Barcelona, Oikos-tau.

HERAS Montoya, Laurentino, (1997), *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*, Granada, Aljibe.

HOJA DE RUTA PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA (2006). *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. UNESCO. Lisboa.

AGENDA DE SEÚL: OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA (2010). *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística*, UNESCO. República de Corea.

HUIZINGA, Johan, (2005), *Homo ludens*, España, Historia Alianza/Emecé

JANER, Manila, Gabriel, (1989), *Pedagogía de la imaginación poética*, Barcelona, Aliorna.

JEAN, Georges, (1979), *Los senderos de la imaginación infantil, los cuentos, los poemas, la realidad*, México, Fondo de Cultura Económica.

LAIZ Leoncio, *Las Políticas Educativas de México 1934-2006* S/f. Recuperado el 7 de octubre de 2010 http://www.scribd.com/doc/16999804/POLITICAS-EDUCATIVAS-19342009#open_download

LAPOUJADE, María Noel, (1988), *Filosofía de la imaginación*, España, Siglo XXI editores.

LATAPÍ Sarre, Pablo, (2010), *La SEP por dentro*, México, Fondo de Cultura Económica.

_____ (2004). *La política educativa del Estado mexicano desde 2002*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2). Consultado el 11 de octubre de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>

_____ (2006). "SEP: Rendición de cuentas". En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, México, COMIE, número 29, Abril – Junio, pp. 693-701.

LEY General de Educación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios. Centro de Documentación, Información y

Análisis. Última Reforma DOF 19-08-2010, México, consultado el 1º de diciembre de 2010 en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>

LYOTARD, J. F., *La fenomenología*, España, Paidós Studio.

MANDOKI, Katya. (2006) *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Fonca-Conaculta

MERLEAU-PONTY, M. (1997). *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Península.

MORENO, Moreno, Prudenciano, (2010), *La política educativa de la globalización*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

MORTON Gómez, Victoria, E. (2001), *Una aproximación a la educación artística en la escuela*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

PAVIS, Patrice, (2002). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*, España, Paidós.

_____, Rosa, Guy (1994). *Tendencias interculturales y práctica escénica*, México, Escenología.

PEDRÓ Frances, Puig, Irene (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. España, Paidós.

PETIT, Michéle. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, Fondo de Cultura Económica.

PLAN Nacional de Desarrollo consultado el 29 de noviembre de 2010 en:

<http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx>

PLAZAOLA, Juan (1999), *Introducción a la estética*, Bilbao, Universidad de Deusto.

PROGRAMA Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP consultado el 18 de noviembre de 2010 en: [_www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)

Programa Educación Artística, Cultura y Ciudadanía. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. S/f. consultado el 7 de octubre de 2010 en http://www.oei.es/artistica/info_general.htm

RODARI, Gianni, (2009), *Gramática de la fantasía*, México, Booket.

ROSA, Vicente, (1970), *Investigaciones sobre el espacio escénico*, Madrid, Alberto Corazón.

- SANTIAGO, Valle, Moisés. (2009). *Voces de docentes de danza: algunas vicisitudes de la reforma integral de la educación secundaria*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- SAÑUDO Guerra, Lya. "Los programas de intervención, una modalidad para investigar en educación", en: *Revista de Educación/Nueva época* Núm.3, Octubre-Diciembre 1997. En: [http:// educar.jalisco.gob.mx/01/01indice.html](http://educar.jalisco.gob.mx/01/01indice.html).
- SCOLNICOV, Hanna, Holland, Peter, (Comp.) (1991), *La obra de teatro fuera de contexto*, México, Siglo XXI.
- SEP, (2006), *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular, Artes*. México, SEP.
- SEP, (2003) *Miradas al arte desde la educación*, México, SEP.
- SEP, (2011), *Plan de estudios de Secundaria 2011*, México, SEP
- SHUTZ, Alfred, (1990). *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- STAKE, R.E., (1999), *Investigación con estudios de casos*, Madrid, Morata.
- TENTI, Fanfani, Emilio, (1990), *La escuela vacía en Mucho, poquito o nada*. Crisis y alternativas de política social en los 90. (BUSTELO, E. S. y ISUANI, E. A., editores), Buenos Aires, CIEPP: Siglo XXI.
- TORRES, José Alfredo, Vargas Lozano, Gabriel, (2010), *Educación por competencias, ¿lo idóneo?*, México, Editorial Torres y Asociados.
- UNESCO, (2010), Comunicado de prensa de la Conferencia Mundial sobre Educación Artística Construir capacidades creativas para el siglo 21, consultado el 1 de diciembre, 2011, en <http://portal.unesco.org/culture>
- VAN Manen, Max, (2003), *Investigación educativa y experiencia vivida*, España, Idea Books, S.A.
- VELÁSQUEZ Navarro, José de Jesús, (2008), *Ambientes lúdicos de aprendizaje. Diseño y operación*, México, Trillas.
- VIGOTSKY, Lev S., (2006), *La imaginación y el arte en la infancia*, México, Ediciones Coyoacán.
- ZAMORA Aguilar, Fernando (2007), *Filosofía de la imagen, lenguaje, imagen y representación*, México, UNAM-ENA