

Universidad Pedagógica Nacional
en colaboración con el
Centro Nacional de las Artes

Maestría en Desarrollo Educativo

El taller teatral y las significaciones
de un grupo de adolescentes de escuela secundaria

Tesis de maestría presentada por:
Leticia Pérez Hernández

Para optar al grado de Maestra en Desarrollo Educativo

Dirección de tesis:
Dra. Alejandra Ferreiro Pérez

México, D.F. 2007.

AGRADECIMIENTOS

A Alejandra Ferreiro, por su paciencia, por la continua generación de dudas que me motivaron a buscar respuestas, por su acompañamiento y pasión hacia esta investigación y por su invaluable e incondicional apoyo.

A mis profesores de la línea Educación Artística: Hilda Islas, Carlos Cañedo, Alma Dea Cerdá, José Antonio Robles y Rubén Herrera, por los retos a los que continuamente me enfrentaron, por los comentarios y apoyos brindados. A las profesoras e investigadoras que aportaron sus sugerencias para mejorar este trabajo: Margarita Baz, Elizabeth Hernández y Guillermina Fuentes.

A cada uno de los nueve adolescentes integrantes y al conductor profesor Antonio Serrano, por permitirme la intromisión a ese espacio sagrado, energético y revitalizante que es el taller teatral.

A mis padres, hermanos y sobrinos, por tolerar mis ausencias en diversas reuniones familiares y por su apoyo moral y absoluto durante estos dos años.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
Problematización: entre sorpresas, desprendimientos y reestructuraciones.....	3
Referentes teóricos. Entre Acciones ritualizadas, Juegos Dramáticos y significaciones.....	8
<i>El Taller Teatral.....</i>	<i>9</i>
<i>El Juego Dramático.....</i>	<i>12</i>
<i>El taller teatral: una serie de acciones ritualizadas.....</i>	<i>14</i>
<i>El Adolescente de Escuela Secundaria.....</i>	<i>20</i>
<i>Proceso de Significación.....</i>	<i>22</i>
Estrategia Metodológica: perspectiva cualitativa y etnográfica; entre observación participante, entrevistas grupales y a profundidad; el grupo y el taller de teatro de la escuela secundaria 267.....	25
Sistematización de datos. Exploraciones y aprendizajes: integración final.....	32
CAPÍTULO I. LA ACTIVIDAD TEATRAL Y EL ADOLESCENTE DE ESCUELA SECUNDARIA: UN RASTREO HISTÓRICO.....	38
1.1. De 1923 a 1945. Del Nacionalismo, la Educación Artística y la Escuela Secundaria: primeros brotes.....	42
1.1.1. <i>Concepción del Adolescente: de la “tempestad y tensión” a la acción solidaria.....</i>	<i>47</i>
1.1.2. <i>Del Teatro Nacional al Teatro Rural: pluralidad de proyectos dramáticos... 50</i>	<i>50</i>
1.2. De 1946 a 1970. Institucionalización de la cultura. Entre la Evaluación Integral y el “aprender produciendo”.....	53
1.2.1. <i>Concepción del Adolescente. Entre la formación humanista y la capacitación técnica.....</i>	<i>55</i>
1.2.2. <i>Creación del INBA y su impulso a la educación artística: la Escuela de Teatro.....</i>	<i>56</i>
1.2.3. <i>Del incongruente apoyo al teatro escolar, a la motivación docente: los Cursos de Verano y los Talleres Teatrales.....</i>	<i>60</i>
1.3. De 1971 a 2006. Los últimos treinta años. El “aprender a aprender”, entre conductas y competencias.....	64
1.3.1. <i>Concepción del adolescente. De la impulsividad y agresividad a la construcción de la identidad.....</i>	<i>69</i>
1.3.2. <i>Últimos años de ¿expansión? artística y cultural.....</i>	<i>73</i>
1.3.3. <i>Teatro Escolar-Teatro Educativo: entre la apreciación y la creación.....</i>	<i>76</i>
1.3.4. <i>Los planes de educación artística de los setenta y de principios de siglo: una licenciosa y limitada observación.....</i>	<i>77</i>
CAPÍTULO II. EL TALLER TEATRAL, UNA SERIE DE ACCIONES RITUALIZADAS.....	88
2.1. El Taller Teatral: un acercamiento a su múltiple terminología y concepciones.....	90
2.2. El Juego Dramático: esencia del taller teatral.....	94
2.2.1. <i>Entre la imaginación y la experiencia.....</i>	<i>95</i>

2.2.2. <i>Componentes del juego dramático: el Sí Mágico y las Circunstancias Dadas</i>	97
2.2.3. <i>Actividades que integran el juego dramático</i>	101
2.2.3.1. <i>Juegos de rol</i>	102
2.2.3.1.1. <i>Entre la identificación y el distanciamiento</i>	103
2.2.3.2. <i>Improvisaciones</i>	106
2.2.3.3. <i>Expresión corporal</i>	109
2.2.3.3.1. <i>Uso cotidiano y extra-cotidiano del cuerpo</i>	111
2.2.3.4. <i>Expresión verbal</i>	114
2.3. El proceso en el taller de teatro	117
2.3.1. <i>Algunas propuestas metodológicas respecto al proceso del taller teatral</i>	118
2.3.1.1. <i>Integración, relajación y desinhibición</i>	119
2.3.1.2. <i>Reconocimiento a través del juego dramático</i>	121
2.3.1.2.1. <i>La reflexión en el juego dramático</i>	121
2.3.1.3. <i>Dramatización</i>	123
2.3.1.4. <i>Montaje y representación</i>	124
CAPÍTULO III. ENTRE ACCIONES RITUALIZADAS, JUEGOS DRAMÁTICOS Y RETORNO A LO SOCIAL: SIGNIFICACIONES DE LOS ADOLESCENTES EN TORNO AL TALLER TEATRAL	127
3.1. El Proceso de Semiosis en el análisis categorial	130
3.1.1. <i>Intensidades, experiencias y hábitos: dimensiones de la significación en torno al taller teatral</i>	131
3.2. Contextualización de las significaciones: espacio y posición del taller dentro de la escuela	134
3.2.1. <i>Espacialidad real e imaginaria en el taller teatral</i>	135
3.2.2. <i>El taller de teatro: Posición dentro de la escuela</i>	138
3.3. Categoría 1: Actuación del grupo frente a críticas externas: primeras significaciones	142
3.3.1. <i>Control expresivo en defensa de la actividad teatral</i>	143
3.3.2. <i>Reacción y lucha entre experiencias previas y presentes</i>	146
3.3.3. <i>Peculiaridades del taller teatral respecto a otras actividades escolares</i>	147
3.4. Categoría 2: La estructura del grupo teatral: segundas significaciones	157
3.4.1. <i>Iniciados en el ritual y nuevos aprendizajes</i>	158
3.4.2. <i>Veteranos en el ritual. Sostenedores de la cara adecuada</i>	160
3.4.3. <i>Adaptados y dadores de deferencias</i>	164
3.4.4. <i>Infractores del ritual. Resistencias a lo establecido</i>	166
3.5. Categoría 3: Término del ritual. La acción en el taller de teatro: entre mágicos sí, revitalizaciones y retorno a lo social: terceras significaciones	174
CONCLUSIONES	187
BIBLIOGRAFÍA	200
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

¿Qué será más fácil evocar: leyes, reglas y teorías o emociones, sensaciones y sentimientos?

Creo que sacar del baúl de los recuerdos emociones o teorías depende en mucho de las circunstancias particulares de cada uno: las experiencias que se han tenido en la vida, la formación profesional y emocional; el momento actual que se esté viviendo y, tal vez, la herencia genética. Pero... ¿qué pasa con las experiencias respecto al arte? ¿Resulta fácil recordarlas? ¿O por más que se busquen no se encuentran en el cofre mencionado? Considero que esta situación está íntimamente relacionada con las circunstancias particulares que cada uno haya experimentado. Si esos acercamientos al arte fueron en su mayoría impuestos, obligados y sin sentido, seguramente las vivencias no serán gratas; y tal vez se olviden. En cambio, si esos encuentros fueron fortuitos, sorprendentes y gratos en experiencias y evolucionaron en encuentros significativos a tal grado que la emoción por esa apreciación o creación artística pervive en el tiempo, es muy probable que estas experiencias hayan dejado un buen sabor de boca, de espíritu y de evocaciones placenteras.

Aún más, estas huellas emocionales –negativas o positivas- pudieron incluso haber sido determinantes en la elección de una profesión u oficio. Creo que este es mi caso. Mi continuo contacto y goce indescriptible desde la infancia con y hacia la literatura en general y con los textos dramáticos en particular, me llevaron en mi juventud a desear fervientemente ser una seguidora de Prometeo, y a semejanza del titán que dio el fuego de la sabiduría a los hombres, tener la seria pretensión de ofrecer y transmitir a los adolescentes de educación secundaria, la experiencia y el placer de la literatura. Pero mi inquietud no cesaba; sentía la necesidad de expresar de otra manera ese placer estético que me regalaba la literatura dramática. Y lo encontré en la apreciación, experimentación, creación y representación de obras dramáticas y participación en talleres de teatro; y esta nueva experiencia creo que logré transferirla a los jóvenes que fueron mis alumnos. Todavía ahora siento la resonancia que dejó en mí este contacto con el arte. Hasta aquí el lugar de mis evocaciones emotivas que justifican en parte, la elección de mi objeto de estudio: el taller de teatro y los jóvenes de educación secundaria.

Pero al volver a la pregunta inicial de ¿qué lugar le asignamos al recuerdo de leyes y teorías en nuestro baúl evocativo? Retomo lo dicho en el primer párrafo: creo que depende

de las circunstancias particulares vividas por cada uno. En mi caso, siempre he tenido problemas para recordar de forma textual conceptos, leyes o teorías –sean éstas científicas o sociales-. Y considero que esta dificultad para recuperar elementos teóricos estuvo directamente relacionada con la nula relación que encontré entre éstos y mi realidad. Había una distancia enorme entre los conceptos aprendidos de memoria y su aplicabilidad en mi vida cotidiana. Sin embargo, en mi vida profesional, las teorías mostradas fueron adquiriendo otra faceta: por fin veía su relación y funcionalidad en el campo en el que me desarrollaba. Una de esas significaciones la encontré precisamente al ingresar a la maestría y comenzar a adentrarme en la búsqueda bibliográfica y teórica de mi tema de investigación: contrariamente a lo que yo suponía, había –hay- mucho material escrito acerca del teatro escolar y de su importancia en el desarrollo integral del infante y adolescente; y de textos sobre adolescencia y juventud que explican estas etapas de la vida desde diversos enfoques psicológicos, antropológicos y sociales.

Empero, aunque resultó interesante observar la múltiple existencia de material donde especialistas y directores teatrales, describen, explican y argumentan acerca de los diversos beneficios expresivos y socializantes de la actividad teatral en los adolescentes, paradójicamente, encontré que existe escasa bibliografía para corroborar lo sustentado por estos especialistas. Es decir, profesores de teatro describen su propuesta de trabajo y exponen su experiencia con adolescentes, pero en ninguno de estos textos hace acto de presencia el propio joven, con su voz, con su experiencia, creencias y significaciones, para corroborar o desmentir lo argumentado por dichos expertos. Descubrir esta carencia bibliográfica, esta inexistencia de la participación viva de los jóvenes de educación secundaria respecto a la actividad teatral en la que participan, fue otra de mis motivaciones al acotar mi tema de investigación, y que junto con mis evocaciones emocionales intenté reunir para dar forma al presente trabajo: el taller teatral y las significaciones de un grupo de adolescentes de escuela secundaria. Así, al partir de este rastreo bibliográfico, pude recuperar, conjuntar y hacer significativas tanto mis evocaciones emocionales como teóricas.

En esta introducción, desarrollaré la perspectiva teórico-metodológica que fundamenta mi objeto de estudio. Para ello expongo la misma en cuatro apartados: problematización, referentes teóricos, estrategia metodológica y sistematización de datos.

Problematización: entre sorpresas, desprendimientos y reestructuraciones

Atkinson decía que durante la investigación de determinado objeto de estudio es muy común que los problemas originales se transformen e incluso que pueden ser abandonados en favor de otros.¹ Parte de lo enunciado se encuentra relacionado con el itinerario que seguí en la construcción de mi objeto de estudio. En mi anteproyecto y durante casi los dos primeros meses del primer semestre de la maestría, segura de mis certezas, creía no tener ningún problema por resolver. Estaba convencida de que la participación en un taller de teatro desarrollaba las competencias comunicativas de los adolescentes de secundaria² y que la bibliografía sobre talleres teatrales en la educación básica era mínima. Prácticamente al concluir el primer semestre, ambas certidumbres se derrumbaron faltas de apoyo empírico y teórico.³

Obvia decir que durante mi búsqueda encontré multitud de información respecto a los talleres de teatro para adolescentes, diversidad de propuestas, aplicaciones didácticas y su función e importancia en el desarrollo integral de los jóvenes. La siguiente reestructuración, la del desarrollo de las competencias comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) en una actividad teatral, emergió específicamente de las continuas interrogantes que los profesores me hacían acerca de mi teoría del impacto del taller en el desarrollo comunicativo de los adolescentes. Dichas dudas me movilizaron durante el primer semestre a buscar un taller de teatro en alguna escuela secundaria para observar de manera directa y continua el desarrollo del mismo y específicamente las actividades que desarrollaban los adolescentes participantes. Durante mi observación detecté que estos alumnos no trabajaban dos de las cuatro competencias comunicativas: no leían (sólo lo hicieron para conocer y memorizar pastorela y obra) ni escribían (únicamente algunos lo hicieron para

¹ Paul Atkinson y M. Hammersley, “El diseño de la investigación: problemas, casos y muestras”, en *Etnografía*, Barcelona, Paidós, 2001.

² Esta idea partía de mis experiencias y aplicación personal al trabajar con los adolescentes el taller teatral: al impartir clases de español y al integrarse en los planes y programas de estudio las competencias comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), consideré interesante conjuntar las dos actividades y en el caso del taller, trabajar y poner en actividad constante las cuatro competencias; de ahí mi creencia infundada de que en todos los talleres se emplearan todas las competencias.

³ Las primeras modificaciones en mis convicciones se dieron respecto a las fuentes bibliográficas: durante el primer semestre, se nos encomendó realizar trabajos de rastreo bibliográfico de nuestro tema: ya fuera en bibliotecas, hemerotecas, artículos de revistas, ensayos pedagógicos y/o periodísticos y en Internet.

sugerir parlamentos y el final de la obra que representarían). Hablar y escuchar era lo que en cada sesión de ese taller, realizaban los adolescentes, además de otras actividades.⁴

Al comprobar lo erróneo de mis suposiciones, fue preciso reorientar mi objeto de estudio: ya no se trataba solamente del desarrollo de algunas de las competencias comunicativas en el taller teatral; también se trabajaban otro tipo de habilidades expresivas y sociales: las no verbales, la relación con el otro, el autocontrol emocional y la imaginación, entre otras. Esta reestructuración, además de impulsarme a buscar nuevos apoyos teóricos,⁵ me ayudó a mirar y concebir de otra forma mi objeto de estudio; a decir de Malinowski, “cuántos más problemas [el investigador] se plantee sobre la marcha y cuánto más se acostumbre a amoldar sus teorías a los hechos y a ver los datos como capaces de configurar una teoría, mejor equipado estará para su trabajo.”⁶ Sin embargo, al regresar al encuentro del material diverso sobre la actividad teatral, un aspecto particular llamó poderosamente mi atención: si como dicen los autores consultados, el taller de teatro promueve, entre otras características, habilidades comunicativas tanto a nivel individual como grupal y junto con ellas se desarrolla la expresión oral, corporal y emocional de los adolescentes, era sorprendente que no existieran publicados ejemplos vivos, palpables de la adquisición de esas capacidades.

Esto es, así como hay claros y abundantes ejemplos de actividades y ejercicios a seguir en el proceso de un taller teatral, la ausencia de opiniones y discursos de los adolescentes respecto de su participación y/o aportes que el taller les ha brindado, se hace presente en casi toda la bibliografía que consulté.⁷ Es decir, si con argumentos sólidos animadores y directores teatrales defienden que el taller teatral propone al adolescente descubrir en la ficción y en la actuación teatral, nuevos lugares e inventar otros, preparándolo de alguna manera para su desempeño social y en su actuación social y comunicativa, resulta extraño no saber o conocer de algún material, artículo o memoria, que contenga y permita comprobar precisamente esas experiencias, esas creencias y significaciones de los adolescentes respecto de la influencia que el taller teatral ha generado en su desarrollo

⁴ Por ejemplo, de expresión corporal, de desarrollo de la imaginación, de integración e interrelación.

⁵ Por ejemplo Goffman; los conceptos e ideas que éste último autor propone son los ejes que sostienen el presente trabajo.

⁶ Bronislaw Malinowski, *Los argonautas del Pacífico occidental*, Barcelona, Altaya, 1999, p. 26.

⁷ El único texto que encontré y que agrega palabras de los jóvenes respecto a su experiencia en un taller teatral es el de Carmen Carballo Basadre, *Teatro y dramatización, didáctica de la creación colectiva*, Granada, Aljibe, 1995.

personal y social. Empero, al continuar con mi investigación bibliográfica, aparecieron nuevos aspectos fundamentales en mi trabajo de investigación. Uno de ellos fue que al revisar las variadas metodologías teatrales propuestas por diversos autores y especialistas en esta actividad –entre ellas la expuesta en el taller que observé- confronté actividades e identifiqué semejanzas y diferencias que resultaron interesantes.⁸

Otra reestructuración que estaba pendiente por resolver era la referida a la aclaración conceptual entre competencia comunicativa y habilidad social, que a lo largo de mis escritos utilizaba de forma indiferenciada. La consulta variada e intensa de autores y bibliografía especializada en habilidades sociales y la previa revisión teórica y práctica de la metodología empleada en los talleres de teatro, me llevó a considerar primero, que lo primordial no se encontraba tanto en la terminología,⁹ sino en la aclaración de que al realizar parte de sus terapias, la psicología se ha apropiado de muchas de las actividades teatrales aplicándolas durante sus sesiones para tratar de llevar a sus pacientes al reconocimiento de sus problemáticas particulares y a la posible cura de las mismas, sin percatarse ni considerar que esta idea meramente terapéutica ha germinado de manera negativa en muchos maestros de teatro, que al apropiarse de esa concepción curativa, los ha encaminado a una visión y aplicación reduccionista de la actividad teatral.¹⁰

⁸ Algunos de los aspectos que de forma global se develaron en este ejercicio comparativo, fueron que al accionar el juego dramático –Patrice Pavis define el juego dramático como una “práctica colectiva que reúne a un grupo de *jugadores* (y no de actores) que improvisan conjuntamente según un tema escogido de antemano y/o precisado por la situación.”- dentro del taller de teatro, se promueve la desinhibición y preparación del adolescente para realizar improvisaciones y trabajos colectivos; que las actividades de expresión corporal, sensibilizan a los jóvenes participantes haciéndolos conscientes de su propia corporeidad y la de los otros; y que cuerpo y mente, sensaciones y pensamientos están íntimamente relacionados; que las sensaciones, emociones, experiencias e ideas forman un todo; y que durante la constante participación en las actividades teatrales, una afecta y modifica a las otras y viceversa, formando un continuo de experiencias y vivencias inacabable.

⁹ La mayoría de los autores que cito a continuación, aseguran que son muchas las expresiones que se emplean para referirse al tema de las habilidades sociales –entre ellas asertividad, comportamiento adaptativo, habilidades interpersonales, intercambios sociales, competencia social, entre otros-. Carmen Luca de Tena, Rosa Isabel Rodríguez e Inmaculada Sureda, *Programa de habilidades sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria ¿Cómo puedo favorecer las habilidades sociales de mis alumnos?*, Málaga, Aljibe, 2001; Ana Ma. Carrasco González y Alicia Muñoz Silva, *La promoción de las habilidades sociales: un reto de la escuela actual*, Depto. de Psicología, Facultad de CC. De la Educación (Universidad de Huelva); Rafael Ballester y Ma. Dolores Gil Llario, *Habilidades sociales*. Madrid, Síntesis, 2002; Antonio Vallés Arándiga y Consol Vallés Tortosa, *Las habilidades sociales en la escuela, una propuesta curricular*, Madrid, Fundamentos psicopedagógicos, 1996; Vicente E. Caballo, *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*, España, Siglo XXI, 1993; Francisco Gil y José Ma. León (editores), *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*, Madrid, Síntesis, 1998; entre otros.

¹⁰ En el psicodrama y en el entrenamiento en habilidades sociales, por ejemplo, los especialistas aplican las improvisaciones, los juegos de rol y los juegos dramáticos para conocer parte de las problemáticas de sus

Segundo, que las habilidades sociales y el desarrollo de las mismas hacen referencia a tres grandes sistemas de respuesta: *conductual* –que contiene a la comunicación no verbal, a la verbal y a la paralingüística-¹¹, *cognitiva* –donde se encuentran los constructos y expectativas personales, la motivación, el autocontrol, el autoconcepto, la autoestima- y *fisiológica* –referido a la presión y flujo sanguíneos, tasa cardiaca, tensión, relajación muscular y respiración-, que intentan de forma integral, ayudar a sus participantes a manejarse y relacionarse con éxito en las distintas interacciones sociales.¹² Tercero, que el enfoque comunicativo y funcional propuesto por la SEP y planteado en los programas de Español de educación básica a partir de 1993, buscaba que a través del desarrollo de las competencias comunicativas –hablar, escuchar, leer y escribir- los alumnos se expresaran en forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas, y que fueran capaces de usar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos, dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual.¹³ Así, al comparar la concepción de habilidades sociales y la de competencias comunicativas, ésta parece quedar más delimitada respecto a las capacidades de comunicación que desarrolla; en cambio, las primeras –las habilidades sociales- parecen abarcar un campo más amplio de capacidades expresivas, interaccionales y sociales.

De ahí que cuando ingreso al taller de teatro como observadora participante, me percaté que no se trabajan todas las competencias comunicativas y en cambio, sí se accionan otras habilidades que van más allá de sólo hablar y escuchar; se practica el autocontrol, se atiende al volumen, a la entonación, a la expresión corporal y emocional, entre otras; todo ello por medio de las interacciones y del trabajo en grupo o pequeños equipos, operando siempre la imaginación. Así, en el taller de teatro se da importancia al proceso: desde el disfrute de las múltiples actividades teatrales, hasta el descubrimiento de nuevas

pacientes e intentar resolverlas; es decir, interesa el producto. Estas mismas actividades, aunque con objetivos totalmente distintos, son parte fundamental en un taller teatral.

¹¹ La comunicación verbal se refiere al habla, a la conversación, saludos, hacer preguntas, pedir disculpas, entre otros. Y lo paralingüístico hace referencia al volumen, al timbre, tono, fluidez, claridad, entre otros.

¹² Y según los especialistas, que el aprendizaje de estas habilidades, puede darse mediante el reforzamiento directo, los juegos de rol, la observación de modelos, las dramatizaciones, la información proporcionada por los demás y por las propias expectativas cognitivas de la persona. Así, las habilidades sociales no son patrones rígidos de comportamiento, sino reglas de actuación útiles en diferentes situaciones y contextos. En Francisco Gil y José Ma. León, *Habilidades sociales, ...op. cit.*, p. 13 y 14.

¹³ Específicamente, la labor de la escuela secundaria sería lograr que los alumnos consolidaran su capacidad de expresión oral y sus competencias y hábitos de lectura y escritura. En Plan y programas de estudio 1993, SEP, Educación Básica, Secundaria, México, p. 19.

posibilidades expresivas de sí mismo y del otro; a la integración con los demás participantes; a la resolución, a través de la ficción, de diversas problemáticas planteadas en el juego dramático; a la vivencia de su expresión corporal, gestual, oral, individual y grupal; al manejo y aceptación de los personajes que se le asignan en diversas improvisaciones; etc. Esto es, el teatro es interesante *per se*, por las satisfacciones y experiencias que este espacio aporta en cada una de sus actividades y no por las problemáticas particulares que pueda resolver.

Así es como ante el hecho de no haber localizado material que permita conocer los hábitos y formas de pensar de los jóvenes participantes en un taller teatral, y al observar que lo experimentado en el mismo es de una riqueza múltiple, es que decido conocer parte de las significaciones de los adolescentes participantes en una actividad de este tipo.

Por lo que, después de exponer mis recorridos teóricos y empíricos, las preguntas de investigación que emergieron fueron:

- ¿Cuáles son las significaciones de los adolescentes respecto al taller teatral en el que participan?
- ¿Cuál es la percepción de estos adolescentes respecto a su transformación personal durante y después de su participación en el taller de teatro?
- Desde la visión de los adolescentes, ¿su participación en el taller teatral cómo ha influido en sus relaciones sociales?
- ¿Cómo relacionan estos jóvenes sus actuaciones teatrales adquiridas en el taller de teatro con sus actuaciones sociales, con su vida cotidiana?

Dice Nora Ros que debe quedar muy claro que la función de la Educación Artística en el sistema educativo no consiste en la formación de artistas, ya que para eso se encuentran las instituciones especializadas; lo que sí debe brindar es la posibilidad de expresarse y comunicarse, además del conocimiento que se debe tener de las técnicas, recursos, materiales y su organización.¹⁴ Para ser más específica en la elaboración de mis objetivos de investigación, recupero la idea de Chapato respecto de la actividad teatral, en la que argumenta que los sujetos –en este caso particular hablaremos de jóvenes de educación

¹⁴ Nora Ros, *El lenguaje artístico, la educación y la creación*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, Revista Iberoamericana de Educación (SIN: 1681-5653).

secundaria- que intervienen en juegos dramáticos o proyectos de representación teatral, desarrollan aspectos de la personalidad que en otras experiencias escolares permanecen ocultos, a la vez que contribuyen a la formación de actitudes de respeto y solidaridad y a la modificación de hábitos de trabajo en un ámbito donde se privilegia la elaboración compartida y el compromiso grupal. También la autora destaca las funciones de socialización y hace referencia al desarrollo de habilidades sociales que es posible lograr en las clases de teatro, al tener en cuenta el repertorio de comportamientos socio-afectivos grupales que se ponen en juego en las experiencias teatrales escolares.¹⁵

Así, al partir del supuesto de que las actividades realizadas en un taller teatral facilitan en el alumno de educación secundaria el desarrollo de múltiples habilidades expresivas y sociales, enuncio los objetivos que sostienen la presente investigación:

- Conocer qué ocurre en un taller teatral respecto al desarrollo expresivo y social de los adolescentes.
- Indagar cuáles son aquellas actividades realizadas en un taller de teatro que permiten el desarrollo expresivo y social en un grupo de jóvenes de una escuela secundaria.
- Mostrar algunas de las significaciones que los adolescentes de secundaria atribuyen al taller de teatro en relación a su desarrollo expresivo y social.
- Explorar cómo los alumnos vinculan dichas significaciones del taller teatral (actuación teatral) con su desempeño comunicativo (actuación social)¹⁶

Referentes teóricos. Entre Acciones ritualizadas, Juegos Dramáticos y Significaciones

Dice Ferreiro Pérez¹⁷ que los fenómenos sociales en general y los educativos en particular, tienen dos características que los distinguen plenamente: primero, su dimensión creativa y autotransformadora, que les otorga un carácter inacabado, subjetivo y complejo; y segundo, su dimensión semiótica, polisémica; por lo que al pretender el ingreso a estos

¹⁵ Ma. Elsa Chapato, “El lenguaje teatral en la escuela” en Judith Akoschky y otras, *Artes y Escuela, aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

¹⁶ En *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Goffman define *actuación* como “toda actividad de un individuo que tiene lugar durante un periodo señalado por su presencia continua ante un conjunto particular de observadores y posee cierta influencia sobre ellos.”, p. 33.

¹⁷ Alejandra Ferreiro, *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*, México, CENIDI-Danza “José Limón”, INBA, México, 2005, p. 63.

fenómenos, continúa la autora, es necesario usar una metodología de investigación que respete su naturaleza. Si mi objeto de estudio en el presente trabajo versa sobre el fenómeno de la educación artística y específicamente sobre las significaciones que un grupo de adolescentes de escuela secundaria atribuye a un taller teatral, lo argumentado por Ferreiro fundamenta en parte mis decisiones, elecciones y construcciones teórico-metodológicas desplegadas a lo largo de este documento, ya que además de concebir las significaciones de los adolescentes inacabadas y en proceso continuo de transformación y enriquecimiento experiencial, percibo al grupo de alumnos observados con pensamientos y hábitos colectivos e individuales peculiares. Empero, teoría sobre talleres teatrales, hay en abundancia; información sobre adolescencia y juventud, es inacabable. Pero investigaciones sobre las opiniones, los pensamientos, ideas, creencias o significaciones que los adolescentes tienen respecto a su participación en un taller de teatro, no pude encontrarla.

Por ello fue necesario recurrir a diversos andamiajes disciplinarios, que me permitieron apuntalar y construir de manera firme mi objeto de estudio. El teatro profesional y escolar y su metodología, así como su desarrollo histórico en nuestro país, la sociología, la psicología y la semiótica, fueron algunos de los apoyos teóricos que necesité para salir adelante en mi investigación. El entramado de los mismos, puede apreciarse de manera más detallada en los capítulos de los aspectos teóricos y en el del análisis categorial. Aquí me concretaré a recuperar aquellos conceptos que vertebraron y dieron forma a mi investigación: El taller teatral, el juego dramático, el taller teatral: una serie de *acciones ritualizadas*, el adolescente de escuela secundaria y el proceso de significación.

El Taller Teatral

Robles Gavira¹⁸ habla del papel relevante de la escuela respecto de la integración del alumno en la sociedad, el cual abarca tres grandes ámbitos: el *político*, donde desde pequeños “conocemos en que Estado vivimos, ensayamos constantemente su sistema político y comenzamos a conocer nuestros derechos y deberes”¹⁹; el *económico* donde como su nombre lo indica, la educación y la escuela capacitan “a los individuos de cara a integrarlos en un sistema laboral y en unos puestos de trabajo cada vez más complejos y

¹⁸ Gabriel Robles Gavira y Diana Civil de Lara, *El taller de teatro: una propuesta de Educación Integral*, Ayuntamiento de Cádiz, Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

¹⁹ *Ibid.* p. 1.

volátiles”²⁰, a través de la adquisición de conocimientos generales mínimos como son el leer y el comprender; y por último -y es el campo que interesa para la fundamentación del presente trabajo-, la esfera *social*, donde gracias a la escuela, los niños y jóvenes aprenden a relacionarse con otros chicos de diversas edades y ámbitos familiares distintos. Es en el sistema educativo donde comenzamos a relacionarnos con otros individuos en un espacio formal, donde comenzamos a diferenciar los roles y posiciones sociales; donde establecemos relaciones sociales fuera de la familia; donde aprendemos o reforzamos comportamientos fuera del ámbito familiar y donde reconocemos otras fuentes de autoridad [e] integramos normas de comportamiento entre iguales.²¹

En este tenor, ninguna duda cabe que la escuela no es el único agente socializador: la familia y los medios de comunicación, entre otros, ejercen fuertes influencias en los alumnos. Sin embargo, es evidente el efecto de la escuela en la adaptación social del chico. Y específicamente, al hablar del teatro dentro de la escuela, Chapato refuerza la idea social y educativa de Gavira, al expresar que la actividad dramática contribuye a la socialización del alumno, ya que como participantes de un grupo, los sujetos que intervienen en juegos dramáticos o proyectos de representación teatral, tienen la oportunidad de exponer sus propios puntos de vista sobre las situaciones que juegan; contrastarlas con las de otros participantes; argumentar significativamente frente a criterios opuestos, aumentando sus propias posibilidades de descentración; adquieren un repertorio más amplio de respuestas valorativas; además de contribuir a la formación de actitudes de respeto y solidaridad y a la modificación de hábitos de trabajo en un ámbito donde se privilegia la elaboración compartida y el compromiso grupal²².

El trabajo teatral *en y con* el grupo, coinciden los especialistas, permite el intercambio de ideas, la escucha del otro, el contraste y reflexión sobre participaciones propias y la puesta en práctica de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad; en resumen, promueven un mayor conocimiento y aceptación de sí mismos y de los demás.²³ Así, el taller de teatro parece convertirse en un espacio donde se busca y se practica, se prueba y se construye con

²⁰ *Ibidem.*

²¹ *Ibidem.*

²² Ma. Elsa Chapato, “El lenguaje teatral en la escuela”, en Judith Akoschky y otras, *Artes y escuela, aspectos curriculares y didácticos... op. cit.*, p. 150.

²³ Alvaro Rubio Fernández, “El taller de teatro”, en *Teatro y juego dramático. Didáctica de la lengua y de la literatura*, Textos 19, Barcelona, Graó, enero, febrero, marzo, 1999, p. 81.

todo aquello que la práctica dramática aporta a la formación de los adolescentes. De este modo, las alumnas y los alumnos no sólo son los protagonistas de la clase, sino que son a la vez, los objetos de la materia, pues trabajan con un material que son ellos mismos: su imaginación, su creatividad, su subjetividad (psíquica y emocional), su voz, su cuerpo y su percepción y consideración de los demás.²⁴ Espacio, ambiente y sujetos forman un todo cuajado de interacciones y expresiones varias, que les permiten no un conocimiento superficial de sí mismos y de los otros; si no más bien, la identificación profunda y plena de experiencias individuales y colectivas.

Así concebido, el taller teatral combina el trabajo individual y personalizado y la tarea socializada, grupal y colectiva. De esta manera, es perceptible la evolución de unos y otros.²⁵ Ampliando horizontes, podría decirse que el teatro, como espacio creativo e integrador de distintas disciplinas artísticas, constituye un eje que incide significativamente en los procesos formativos (y expresivos) de alumnos y docentes en la medida que contribuye al conocimiento del entorno y de sí mismos. Sin embargo, ese conocimiento, dicen los especialistas, no sólo corresponde al orden cognitivo, lógico y racional, sino que impacta directamente al ámbito de las emociones, posibilitando con ello la afirmación integral del individuo en el mundo.²⁶

También –y esto lo afirmo por los más de diez años que tengo de impartir el taller de teatro en escuelas secundarias- es por medio de la apreciación, experimentación y creación teatral, que puede lograrse que los adolescentes comuniquen con cierta seguridad, sus ideas, emociones y sentimientos; que puedan obtener una mayor riqueza y flexibilidad en el uso del lenguaje verbal, en diferentes situaciones y contextos; además de adquirir seguridad y confianza para desenvolverse frente a situaciones nuevas y para resolver problemas de ínter actuación.²⁷ Pero, ¿qué ocurre en los talleres teatrales que promueve todas estas características socializantes? ¿Qué actividades o ejercicios son los que llevan a cabo los adolescentes que les permiten esos niveles de interacción e identificación? ¿Quién o qué

²⁴ *Ibid.*, p. 80.

²⁵ En *Actuación-taller de teatro*. Recuperado el 19 de mayo de 2005, de www.TEATRO.MET12.COM.TEATRALIZARTE, <file://A:TALLERDETEATRO.htm>

²⁶ Propósito de la línea Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo, UPN.

²⁷ Ma. Elsa Chapato, “El lenguaje teatral en la escuela”, en Judith Akoschky y otras, *Artes y escuela... op. cit.*, p. 151.

elemento funge como detonador expresivo y liberador de experiencias previas, nuevas y futuras?

El Juego Dramático

El juego dramático es un espacio donde cada participante a través de la libre expresión, rompe con las trabas y ataduras que le impiden mostrarse tal como es, sin tener que reproducir esquemas aprendidos. Este juego brinda la oportunidad de que todos los participantes se conozcan mejor a sí mismos y a los demás, ya que juegan a lo que en la vida real no podrían hacer, a lo que en la vida real fueron y añoran revivir;²⁸ a lo que probablemente en un futuro experimentarán, a lo que en el presente quisieran hacer y no se atreven o no pueden realizar. El juego dramático es una práctica colectiva que reúne a un grupo de “jugadores” (y no de actores) que en conjunto, improvisan un tema seleccionado previamente y/o precisado por la situación.²⁹ Así, uno de los elementos más valiosos en este juego es la imaginación; las imágenes que surgen del sujeto, del grupo y de las situaciones donde hay un enriquecimiento mutuo, se organizan en forma de temas, situaciones, historias y papeles que generan el establecimiento de una tensión dramática y un conflicto.³⁰ Es decir, a partir de imágenes propuestas por los participantes, se crean situaciones que llevan a la creación de hechos ficticios.

Respecto a este tema, Vigotsky³¹ sostiene que el juego con reglas más simple –por ejemplo el juego dramático- desemboca de inmediato en una situación imaginaria en el sentido de que tan pronto como el juego queda regulado por unas normas, se descartan una serie de posibilidades de acción.³² La selección y planeación del tema por jugar y la asunción del papel o rol que asumirá cada uno de los jugadores, conlleva respetar precisamente la temática a jugar y personificar lo más fielmente posible el personaje asumido. Tema y personificación, implican asumir ciertas circunstancias y descartar otras; así, toda situación imaginaria en el juego dramático precisa de reglas de conducta; de lo

²⁸ Inmaculada Muñoz Navarrete, Sindi Díez Paniagua y Juan José Izquierdo Rizos, *Talleres de teatro en educación secundaria. Una experiencia lúdica*, Madrid, Narcea, 1998, pp. 13 y 73.

²⁹ Patrice Pavis, *Diccionario de Teatro. Dramaturgia, estética, semiología*, Teatro 10, México, Paidós, 1998, p. 265.

³⁰ Isabel Tejerina, *Dramatización y teatro infantil, dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, Educación, México, Siglo XXI, 1999, p. 122.

³¹ Lev Semionovitch Vigotsky (1896-1934) psicólogo soviético.

³² Lev S. Vigotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo, 1998, p. 146.

contrario, éste perdería su atractivo. Sin embargo es importante tener en cuenta que las reglas de las que habla el soviético, no son las que se formulan por adelantado; más bien son reglas que se desprenden de la misma actividad imaginaria y que establecen los mismos jugadores en el juego dramático. En él, los jugadores las instituyen y a ellos corresponde respetarlas.

Así, en el juego dramático, al mismo tiempo que los participantes hacen lo que quieren, también aprenden a respetar reglas y a renunciar a sus impulsos. Parafraseando a Vigotsky, el mayor autocontrol de que son capaces los escolares se produce precisamente en este tipo de juego. Sin embargo, y contrariamente a lo que se pudiera pensar, esta situación no parece producir angustia o incomodidad alguna, ya que “la subordinación a una regla y la renuncia a una acción impulsiva inmediata constituyen los medios para alcanzar el máximo placer.”³³ Y aunque el psicólogo sólo habla de juego, me arriesgo a tomar sus palabras para adaptarlas al juego dramático y decir que éste enseña al adolescente a desear, relacionando sus deseos a un “yo” ficticio, a su papel en el juego y a sus reglas; así, puede decirse que en el juego dramático se realizan los mayores logros de los adolescentes, logros que probablemente en un futuro próximo se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad.³⁴ Supuesto fundamental en el presente trabajo: el juego dramático promueve en el adolescente la preparación para su actuar real y futuro, a través de la asunción de diversos roles y del respeto a determinadas normas.

Al jugar y asumir diversos roles, el joven de escuela secundaria se encuentra por encima de su edad promedio y por encima de su conducta diaria. En el juego dramático, al interactuar con otros adolescentes adapta a su persona otras actitudes y otras expresiones orales y corporales; al mirar, intervenir y ser apoyado durante las diversas actividades teatrales por compañeros más desinhibidos y/o más experimentados, se favorece la participación en continuas zonas de desarrollo próximo, que parece generar el desarrollo de líneas más amplias de acción y experimentación, lo que indudablemente impacta en su evolución personal y social. Así, estas interacciones lúdicas promueven en el adolescente, la emergencia de nuevas conductas y actitudes que repercuten sobre las relaciones que sostiene en su vida cotidiana. Luego entonces, a partir del juego dramático y de las

³³ *Ibid.*, p. 152.

³⁴ *Ibidem.*

imágenes que éste precisa para su desarrollo, el joven participante transita, momentánea y libremente y sin riesgo alguno, por la experiencia de ser otro u otros en circunstancias también completamente diferentes. Así, estos desdoblamientos ficticios y lúdicos, le permitirán ampliar su visión del mundo, de los otros y de sí mismo.

Empero, la imaginación en el juego dramático precisa de dos elementos fundamentales: el *si mágico* que puede definirse como el punto de partida en el que el participante transita del plano de la realidad y de la verdad que lo rodea, al de la otra vida, al de la ficción, creada e imaginada por él mismo. Es decir, “el *si mágico* actúa como palanca para elevarnos del mundo [real] a la región de la imaginación. Despierta una actividad interior y verdadera y lo hace con medios naturales.”³⁵ “Si estuviera solo en casa, de noche y la luz se fuera... y de pronto oyera ruidos en la cocina... ¿qué sería lo primero que haría?”, “Si fuera un niño de 6 años, que por primera vez pisara la escuela primaria... ¿cuál sería mi reacción?” Estos son claros ejemplos del *mágico si*. Luego, si el *si mágico* es el encargado de dar comienzo al hecho creativo, las *circunstancias dadas*, el segundo elemento generador de la imaginación, son las encargadas de desarrollarlo. Sin estas circunstancias, el *si mágico* estaría imposibilitado para adquirir fuerza y estimularse. Las *circunstancias dadas* “son los propósitos o las intenciones que se piensan cumplir, el objetivo que los mueve; las relaciones o vínculos que establecerán con los otros actores;”³⁶ las circunstancias dadas son así el marco, el entorno que el adolescente imagina, crea, cree y necesita para sí y en sí mismo, y para poder “atrapar” en esta ficción a los posibles espectadores.

El taller teatral: una serie de acciones ritualizadas

Decía Eugenio Barba acerca del trabajo teatral y actoral, que solamente es “cuestión de no tener miedo el uno del otro, de tener el coraje de acercarse el uno al otro hasta ser transparente y dejar entrever el pozo de la propia experiencia. De ahí el *pudor* que rehúsa la presencia de extraños durante el trabajo [o juego dramático].”³⁷ En efecto, crear un ambiente donde los adolescentes se sientan libres para expresar oral y corporalmente sus

³⁵ Marcela Ruiz Lugo y Ariel Contreras, *Glosario de términos del arte teatral*, México, Trillas, 1991, p. 180 y 181.

³⁶ Hilda Elola, *Teatro para maestros. El juego dramático para la expresión creadora*, Buenos Aires, Marimar, 1989, p. 41.

³⁷ Eugenio Barba, *Más allá de las islas flotantes*, México, Escenología UAM, 1986, p. 102.

sentimientos y sus deseos; donde a través de la interacción espontánea, puedan intercambiar experiencias por medio del juego dramático y así incrementar las propias, requiere necesariamente de un *pudor*, de un recato, discreción y resguardo de las miradas morbosas y prejuiciadas de los otros, de los externos, de los que han decidido no pertenecer a este espacio que es el taller teatral. El que ingresa tiene que dejar fuera las reglas y normas establecidas por la sociedad; su incorporación e iniciación en el taller implica una ruptura con lo cotidiano para dar paso a la emergencia de lo humano, a la aparición de lo afectivo, expresivo, emocional y creativo.

Por lo tanto, las circunstancias que se han de vivir en el taller requieren de la creación de un ambiente especial, de unas formas de comportamiento y unas maneras de interactuar especiales y distintas a las que exige la vida cotidiana. Dentro de este medio, los adolescentes adquieren nuevas formas de ser, hacer, pensar, accionar, hablar, escuchar, mirar y mirarse. Dichas reglas y comportamientos, hacen que emerjan una serie de interacciones y *acciones ritualizadas* que para cada uno de los participantes representan o significan algo especial y que por lo mismo los lleva a actuar e interactuar de determinada manera. Por lo tanto, la forma de relacionarse, la manera de expresarse oral y corporalmente, el modo de interactuar con el animador, la forma de ocupar, desplazarse y sentir el espacio, hacen que las interacciones y acciones dentro del taller sean especiales, únicas, diferentes de la rutina diaria. Así, creo que la participación en una actividad teatral se presenta como un espacio que “adelanta” y ofrece al adolescente diversas situaciones de interacción, para que observe y aprenda a seleccionar –cuando sea el momento- aquellos intercambios y habilidades comunicativas que él considere más adecuados al ambiente y espacio en el que se encuentre.

Con estas ideas el taller teatral parece convertirse en un complemento fundamental para la misma vida.³⁸ Especialistas en la materia, han reflexionado sobre el hecho de que a lo largo de nuestra vida, los seres humanos nos relacionamos e interactuamos con los otros y al hacerlo, de una u otra forma actuamos y representamos un papel frente a los demás que nos juzgan y califican. Siguiendo esta idea, cualquier persona trataría entonces de presentarse a sí mismo y ante los demás del mejor modo; por eso, cuando la gente nos mira, de modo “instintivo” nos obliga a actuar en público; y nos fuerza a actuar bien:

³⁸ Gabriel Robles Gavira y Diana Civil de Lara, *El taller de teatro... op. cit.*, p. 2.

nos impone presentar siempre una buena imagen conforme a los modelos aceptados.³⁹ En su obra *La presentación de la persona en la vida cotidiana*,⁴⁰ Goffman⁴¹ se afirma como uno de esos pensadores que discurre sobre el hecho de que los individuos, en la vida cotidiana, nos comportamos como actores representando diversos roles; de esa manera, sistematiza el modelo de dramaturgia teatral para explicar los comportamientos de las personas en distintas situaciones de la vida.

Ante el hecho de que indudablemente formamos parte de una sociedad y por ello, nos relacionamos e interactuamos continuamente con los otros en diversas circunstancias, es innegable que adoptamos uno y otro papel, esta y otra actitud dependiendo de las situaciones vividas. El sociólogo norteamericano observó este hecho y en su libro ya mencionado, describe detalladamente el estudio de la vida social bajo la perspectiva de la actuación o representación teatral. Sin embargo, es su obra *Ritual de la interacción*⁴², donde el sociólogo profundiza en el estudio de dichas interacciones y desarrolla una serie de categorías y subcategorías (*ritual, trabajo de la cara, deferencia y proceder, acción*, entre otras) que permiten una observación y estudio analítico de las interacciones sociales, educativas y en el caso particular del presente trabajo, de las interacciones dentro del taller teatral.⁴³

Goffman muestra así, que en la interacción cotidiana se constituye el yo, la imagen que hemos construido de nosotros mismos y de los demás, misma que se reafirma o devalúa de acuerdo con el éxito o fracaso de los vínculos que establecemos.⁴⁴ Por ello, dicha interacción se considera sagrada y digna de un *tratamiento ritual*;⁴⁵ poner en juego la

³⁹ “Introducción a la historia de la arquitectura (home)”, en *Historia de la Arquitectura*, Universidad de Navarra, recuperado el 05 de mayo de 2005, de

file:///A:/Historia%20de%20la%20Arquitectura_%20Universidad%20de%20Navarra.htm, p. 1.

⁴⁰ Erving Goffman, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.

⁴¹ Erving Goffman (1922-1982), sociólogo norteamericano.

⁴² Erving Goffman, *Ritual de la interacción*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970.

⁴³ Precisamente es en las nociones de *acción* y *ritual* en que me apoyé para construir la idea de *acciones ritualizadas*, y poder interpretar así algunas de las interacciones y acciones que ocurrieron en el taller teatral observado.

⁴⁴ Véase el apartado de Erving Goffman en Collins Randall, *Cuatro tradiciones sociológicas*, México, UAM, 1995, pp. 232-240, citado en Alejandra Ferreiro Pérez, “Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional.” Tesis para obtener el grado de doctora en Ciencias Sociales con especialidad Sociedad y Educación, México, UAM-Xochimilco, 2002.

⁴⁵ Goffman, emplea el término *ritual* porque se refiere “a actos por medio de cuya componente simbólica el actor muestra cuán digno de respeto o cuán dignos son los otros de ese respeto.”, en Erving Goffman, *Ritual de la interacción, ...op.cit.*, p. 25.

propia *imagen* o *cara*⁴⁶, implica riesgos, ya que ésta puede perderse o salvarse.⁴⁷ Por lo que en cada interacción, las personas deben saber y decidir cómo conducirse y comportarse; y esto puede lograrse a partir del *trabajo de la cara*⁴⁸ y de un *compromiso ritual*.⁴⁹ Así, dichas interacciones entrañan una serie de reglas de conducta que guían la acción para que ésta resulte adecuada; dichas normas establecen el tipo de comportamiento al que está comprometida la persona en una relación interpersonal (*obligaciones*), pero también definen la manera como otras personas deben comportarse al relacionarse con ella (*expectativas*).⁵⁰

Y así como señalé que en el juego dramático deben respetarse ciertas normas, el ingreso al taller teatral supone también la adaptación a determinadas formas de comportamiento o reglas de conducta y acción entre alumno-alumno y alumno-maestro. De estas reglas, Goffman distingue dos clases: las *simétricas* que son las que llevan a un individuo a tener respecto de los demás, obligaciones y expectativas que los otros tienen respecto de él; y las *asimétricas*, que son las que llevan a otros a tratar y ser tratados por un individuo en forma distinta a la que trata y es tratado por ellos.⁵¹ Al trasladar estas reglas al espacio teatral, diré que las reglas de conducta *simétricas* parecen estar relacionadas con las interacciones que llevan a cabo los alumnos entre sí y las *asimétricas* tendrían que ver con las interacciones que mantienen los alumnos con el maestro, pero también con las que los mismos alumnos tienen hacia determinados compañeros –ya porque participan más, porque no se inhiben, o porque son más propositivos- dentro del taller, manteniendo así una determinada jerarquía.

⁴⁶ Para Goffman el término *cara* “es la imagen de la persona delineada en términos de atributos sociales aprobados, aunque se trata de una imagen que otros pueden compartir, como cuando una persona enaltece su profesión o religión gracias a sus propios méritos.”, en Erving Goffman, *Ritual de la interacción*, ... *op. cit.* p. 13.

⁴⁷ Dice el autor norteamericano que la frase “perder la cara” significa estar con la imagen no-correspondiente, sin cara o con la cara avergonzada; por su parte, “salvar la cara”, hace referencia al proceso mediante el cual la persona sostiene ante los otros la impresión de que no ha perdido la cara., en Erving Goffman, *Ritual de la interacción*,... *op. cit.*, p. 16.

⁴⁸ Goffman designa *trabajo de la cara* como aquellas acciones efectuadas por una persona para lograr que lo que hace sea coherente con su cara o imagen; de tal modo, el equilibrio es un tipo importante de trabajo de la cara, ya que por medio de éste la persona domina su turbación y por lo tanto, la que ella y los otros podrían tener en relación con su turbación. En Erving Goffman, *Ritual de la interacción*, ... *op. cit.*, p. 19.

⁴⁹ El sociólogo explica que cuando un individuo se encuentra en presencia de otros se compromete a mantener un orden ceremonial por medio de rituales interpersonales, y está obligado a asegurar que las consecuencias expresivas de todos los sucesos locales sean compatibles con la posición que poseen él y los otros presentes; en Erving Goffman, *Ritual de la interacción*,... *op. cit.*, p. 151.

⁵⁰ Alejandra Ferreiro Pérez, “Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica dancística profesional”... *op. cit.*

⁵¹ Erving Goffman, *Ritual de la interacción*,...*op. cit.*, p. 53.

Las características de las interacciones entre alumno-alumno pueden observarse también a partir de la *deferencia* y el *proceder*. La *deferencia* –presente tanto en las relaciones *asimétricas* como en las *simétricas*–, se refiere a la actividad ceremonial caracterizada por marcas de devoción que representan las formas en que un actor celebra y confirma su relación con el destinatario; las más comunes y reconocibles son los saludos, cumplidos y disculpas que aparecen en casi toda relación social y que Goffman denomina *rituales de status* o *rituales interpersonales*. Por lo tanto, dicha deferencia no tiene por qué surgir necesariamente del temor; el respeto en la *deferencia* puede provenir del afecto verdadero y del sentimiento de pertenencia. Ahora bien, de las múltiples formas de *deferencia*, el sociólogo se ocupa de dos grupos: los *rituales de evitación*⁵² y los *rituales de presentación*. En el caso particular del taller teatral resultará interesante observar cómo se llevan a cabo estos *rituales de evitación*, ya que la cercanía y el contacto corporal y emocional –que se evaden en nuestra sociedad– son inevitables, ya entre alumnos, ya entre alumnos y maestro; las distancias corporales y emocionales en esta actividad bloquearían de alguna manera el surgimiento de la imaginación, la expresividad y la creatividad.

Los *rituales de presentación*, por su parte, son aquellos actos o conductas por medio de los cuales presentamos testimonios específicos ante los destinatarios, respecto a la forma en que se los respeta y la manera en que se les tratará en la interacción inmediata.⁵³ Estos *rituales de presentación* en el taller de teatro se vislumbran interesantes ya que permitirían identificar, a través de las interacciones, el estatus que ocupa cada uno de los integrantes del taller a partir de las *deferencias* que compañeros y profesor les otorgan, y de cómo éstos actúan a partir de dichas *deferencias* y de qué manera impactan en el grupo, en el taller y en las significaciones de dichos participantes.

Otra de las características de interacción, además de la deferencia, es el *proceder* que Goffman define como “el elemento de la conducta ceremonial del individuo que en general se demuestra por medio del porte, la vestimenta y las maneras, que sirven para expresar a quienes se encuentran en su presencia inmediata que es una persona con ciertas cualidades

⁵² Los que tienen que ver con aquellas conductas que deben evitarse durante la interacción con los otros y que obligan a mantener las distancias convenientes, tanto para no sentirnos violentados como para no violentar a nuestro interlocutor.

⁵³ Estas formas de *deferencia* pueden presentarse en forma de saludos, invitaciones, elogios y pequeños servicios; en Erving Goffman, *Ritual de la interacción, ... op. cit.*, p. 68.

deseables o indeseables.”⁵⁴ El mismo autor enlista algunas de las características que distinguen al individuo del “buen” *proceder*: sinceridad, modestia en sus afirmaciones respecto a su yo, dominio lingüístico y físico; autocontrol emocional, etc. Visto así, continúa el sociólogo, las personas con buen *proceder* parecen poseer los atributos vinculados con la llamada “socialización”. Y aunque sólo con sus interacciones el individuo puede demostrar a los otros las cualidades de su conducta, los juicios que estos emiten acerca de su *proceder*, necesariamente impactan en su estima. Si tratamos de recuperar lo dicho en el apartado del taller teatral y del juego dramático respecto al desarrollo de habilidades sociales que de manera lúdica adquiere o desarrolla el adolescente y luego intentamos relacionarlo con las propiedades enunciadas en relación al buen *proceder*, se vuelve interesante mirar y conocer las interacciones que estos jóvenes participantes mantienen tanto con sus compañeros del taller como con las personas externas al mismo.

Así, considerar que en el taller de teatro ocurren una serie de interacciones y acciones especiales donde se adquieren nuevas formas de ser y hacer, sugiere que las acciones y conductas dentro del mismo serán únicas y diferentes de la rutina diaria. Salir de lo habitual y olvidarse por varios minutos de lo establecido por la sociedad, transgrediendo incluso leyes y normas sin ser castigado, muestra a este espacio sumamente atractivo para los alumnos de secundaria, que se encuentran en el proceso de construcción de su identidad y por ello están en constante búsqueda de nuevas experiencias. Estos momentos, únicos y diferentes, son llamados por Goffman *fatales* o *memorables* y los define como acciones y situaciones de tipo especial que rompen con la monotonía impuesta haciendo emerger emociones intensas y gozo por correr riesgos. Y precisamente aquí es donde parece darse el encuentro entre el taller de teatro y los jóvenes de escuela secundaria; es el lugar donde parecen sintonizar.

El tiempo de ruptura y de riesgo en el taller de teatro parece convocar al conocimiento, revelación, reflexión y cambio de actitud en el y la joven; agrega Goffman que la *fatalidad*, eludida por muchas personas, otras –como los adolescentes- las aprueban e incluso, construyen los ambientes en que puedan dedicarse a ellas. “Algo significativo y peculiar

⁵⁴ *Ibid.*, p. 73.

parece estar involucrado en la acción.”⁵⁵ Esa peculiaridad reside precisamente en lo extraordinario, novedoso e insólito que ocurre en el taller de teatro y en las interacciones que llevan a cabo sus integrantes. Por lo tanto, “para el ser humano [y en este trabajo, para el adolescente de secundaria en particular], resulta vital la posibilidad de salir ocasionalmente del terreno de la conciencia objetiva y pasar al plano de lo imaginario, [trasladarse] al plano de lo fantástico [para] percibir algo que, de otra manera, nunca percibiría.”⁵⁶

El Adolescente de Escuela Secundaria

Así, mi interés específico en el presente trabajo son las significaciones que un grupo de adolescentes de educación secundaria hace suyos después de su participación en un taller de teatro. Sin embargo, imaginar a muchos de estos jóvenes con la sensibilidad a flor de piel y con su falta de confianza ante este tipo de actividades expresivas, es un poco difícil: el temor al ridículo en muchos de ellos, es más fuerte que cualquier otra emoción o sentimiento. Los chicos que se encuentran en esta etapa de la vida, experimentan cambios vertiginosos en los planos biológico, psicológico y social que parecen redundar inevitablemente en varios de ellos en sus actitudes, comportamiento e interacciones sociales “la adolescencia es un periodo crucial en la vida del ser humano, que transcurre entre la niñez y la adultez, como continuación de una serie de desprendimientos que se inician en el nacimiento. Estos desprendimientos son importantes porque enfrentan al sujeto a la ruptura de un orden anterior para evolucionar hacia un estado de mayor complejidad; pero esta ruptura no se realiza sin costos, puesto que requiere que el psiquismo asimile los cambios en el propio cuerpo y en su entorno”.⁵⁷

Algunos de esos desprendimientos que conllevan al cambio son de tipo afectivo, material o social; y una de esas separaciones es la inevitable pérdida del rol infantil para asumir poco a poco, roles adultos; así, “el conflicto central del adolescente es establecer su identidad adulta; ha dejado de ser un niño y le cuesta trabajo entender qué sucede consigo mismo. La búsqueda de sí mismo se realiza a través de múltiples formas, a veces

⁵⁵ *Ibid.*, p. 190.

⁵⁶ Bolívar Echeverría, “Ceremonia festiva y drama escénico”, en *Cuicuilco, Arte, estética y antropología*, 33/34, México, ENAH, enero/junio, 1993, pp. 9 y 10.

⁵⁷ Graciela González de Díaz Araujo y otros, *Teatro, adolescencia y escuela*, Argentina, Aiqué, 1998, p. 19

desafiantes, a veces cambiantes, a veces transgresoras (y otras más, inhibitorias)".⁵⁸ La pregunta ¿Quién soy ahora? Es su imperativo más demandante. "El joven se ve demandado por la naturaleza y la sociedad, representados por su cuerpo y su inserción social respectivamente".⁵⁹ Ante estos cambios, desprendimientos, preguntas y demandas que la sociedad y el mismo neófito adolescente parece hacerse, cabe preguntarse: ¿de qué manera el contexto y las actividades creadas en el taller teatral apoyan al joven de escuela secundaria en la expresión de sus necesidades e inquietudes específicas?

Al revisar las metodologías de diversos talleres teatrales, puede decirse que dicha actividad propone al adolescente "descubrir en la ficción nuevos lugares [partiendo de sus experiencias previas y las de sus compañeros] e inventar otros; y [...la representación de] identidades transitorias le permite construir paulatinamente su propia identidad".⁶⁰ Pero, ¿qué hacer con la falta de confianza y el temor al ridículo que caracteriza a muchos de los jóvenes de educación secundaria? Los especialistas responden que la confianza es siempre un tema difícil de abordar en un trabajo de grupo, y que la mayoría de la gente sólo tiene confianza cuando hace algo con lo que se puede manejar fácilmente y a menudo la pierde cuando afronta una nueva tarea o experiencia.⁶¹ Por ello, muchos de los juegos propuestos en los talleres de teatro contribuyen al desarrollo del grupo y ayudan a los jugadores a conocerse entre sí y a sentirse relajados en compañía de los demás;⁶² y esto se logra cuando durante las primeras sesiones, que son de contacto, las actividades que se realice(n) deben hacerse en silencio, evitando en la medida de lo posible, las risas.⁶³

Así, los especialistas en teatro parecen coincidir en su concepción del adolescente como una persona que actuará con seguridad en sí mismo; demostrará, expresará y comunicará de

⁵⁸ *Ibid.*, p. 20

⁵⁹ *Ibidem.*

⁶⁰ *Ibidem.*

⁶¹ Christine Poulter, *Jugar al juego*, Ciudad Real, Ñaque, 1996, p. 14.

⁶² Por ejemplo, el propósito general del Taller de Teatro para Educación Secundaria del Documento Curricular propuesto por la SEP, apunta que "a partir de la práctica teatral y de los diferentes oficios que la integran, los alumnos podrán reconocer su cuerpo y voz como vehículo de comunicación y medio para externar sus ideas, inquietudes, emociones, sentimientos, vivencias e intereses de forma personal, así como para conocer, representar e interpretar la realidad y el mundo circundante. Podrán expresarse ellos mismos en el escenario con su cuerpo, su voz, su gesto y su movimiento; [y] a través de la improvisación, actuación, representación y puesta en escena, podrán encontrar una forma de desarrollar su creatividad y capacidad de análisis y fortalecer su autoestima; en suma, la asignatura de teatro les permitirá el desarrollo del pensamiento artístico.", en "Las artes en la Educación Secundaria", en *Documento curricular, versión a discusión*, México, SEP, 2004, p. 6.

⁶³ Francisco Antón García y otros, *Creatividad Teatral*, México, Grupo Coda Alhambra, 1996, p. 12.

forma espontánea amplitud de emociones y sentimientos; sabrá encarar las frustraciones de distintas maneras y se sentirá capaz de influir en otros ya que tendrá confianza en las impresiones y en el efecto que él produce sobre los demás.⁶⁴ Lo interesante de todas estas concepciones y caracterizaciones con las que ubicamos a los adolescentes y lo que aparentemente se espera de ellos al participar en una actividad teatral, es precisamente, desvelar a través de algunos de sus hábitos, creencias y significaciones, qué tantas de estas peculiaridades y expectativas se hacen manifiestas durante y después de haber vivido la experiencia del taller de teatro.

Proceso de Significación

Precisamente no haber encontrado textos donde se oyeran las voces y creencias de los jóvenes después de su participación en un taller teatral, me llevó a pensar en la posibilidad de recuperar parte de sus significaciones por medio de la observación de sus interacciones, pensamientos, hábitos y creencias durante la actividad teatral. De ahí, surge la lectura y apoyo del proceso de significación o semiosis propuesto por Peirce, quien afirma que toda vida social está regida por signos o ideas, las cuales dan sentido a la vida, a las relaciones e interacciones determinando incluso lo que somos como seres sociales; así, “el pensamiento es concebido como signos.”⁶⁵ Por lo tanto, continúa el autor, no tenemos ninguna posibilidad de pensar sin signos, ya que éstos son los que hacen que el mundo sea lo que es, que las relaciones sean de una manera determinada y no de otra, e incluso, que nosotros seamos lo que somos⁶⁶. Así, los pensamientos-signos reflejan los diferentes modos en que hacemos significar los fenómenos de la realidad. Por eso para nuestro autor, no había ninguna duda de que cualquier objeto –cualidades, pensamientos, leyes hábitos y cosas que existen u ocurren realmente- podía ser un signo.⁶⁷

Así, desde una perspectiva amplia, puede decirse que toda cognición humana - incluyendo la percepción sensorial, sentimientos y emociones, así como el razonamiento inferencial- implica signos. Sin embargo, el signo no existe si no *actúa* como tal: es decir,

⁶⁴ Aminah Clark, *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*, México, Debate, 1998, pp. 11 y 12

⁶⁵ Alejandra Ferreiro Pérez y Edgar Sandoval, “Semiótica y pragmatismo en educación” (inédito), p. 5

⁶⁶ *Ibid.*, p. 4.

⁶⁷ Dinda L. Gollée, “La semiótica triádica de Peirce y su aplicación a los géneros literarios”, en *Peirce Ch. S. y la literatura. Ponencias*, (número monográfico coordinado por José Romera Castillo, Alicia Yllera y Rosa Calvet), Signa, revista de la Asociación Española de Semiótica, No. 1, 1992.

si no entra en una relación con su “objeto”, es interpretado y produce un nuevo signo, su “interpretante”.⁶⁸ Este proceso de representación e interpretación es conocido como semiosis o proceso de significación. Dicho proceso de semiosis consiste entonces, en la interpretación de signos. Empero, en la descripción del proceso de significación resulta imprescindible considerar las tres dimensiones o categorías de las que habla el filósofo norteamericano, y en las que es preciso transitar para llegar al nivel de la creación de signos y en las que me apoyaré para realizar mi trabajo analítico. Dichas dimensiones son la de las *intensidades* (o sensaciones), las de las *experiencias* (o reacciones) y la de los *hábitos* (o creencias).

El primer nivel o categoría es el que se encuentra en el plano de la percepción del fenómeno observado. La intensidad de las sensaciones y la percepción de sus cualidades es lo primero que llega a nuestros sentidos, sin anteponer de ninguna manera juicios o prejuicios a lo mirado; es un primer acercamiento con el fenómeno sin mediaciones de reflexión alguna, por lo que nuestros sentidos son los primeros en percibir los fenómenos. Un segundo nivel o categoría, se encuentra en el plano de las reacciones y lucha entre lo ya conocido y lo nuevo presente. Es la confrontación entre nuestras experiencias previas y las vivencias captadas en el primer plano. Esto es, si el primer encuentro con el fenómeno se dio a través de nuestros sentidos; la segunda dimensión corresponde a la relación –o posible relación- entre lo percibido y lo ya experimentado. La última categoría, la de las ideas y significaciones, surge después de confrontar nuestras experiencias previas con las nuevas del fenómeno observado; nuestro pensamiento, reestructurado, ha dado origen a nuevos conocimientos; así, los signos posibilitan la construcción de nuevas ideas⁶⁹.

Así resulta interesante pensar en la caracterización de las dimensiones o categorías de los procesos de significación como posibilidades de creación y continua transformación social. Al centrar la atención específicamente en el contexto escolar, puede decirse que hablar de educación implica hablar de procesos dinámicos de construcción de conocimiento que permiten tanto a alumnos como a maestros relacionarse con el medio y con los otros que les ha tocado vivir. Acotando aún más el contexto y por ende nuestra mirada, creo que el espacio donde se desarrolla el taller de teatro, además de suscitar procesos de aprendizaje

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ Alejandra Ferreiro Pérez y Edgar Sandoval, “Semiótica y pragmatismo en educación”... *op. cit.*, p. 7

y socialización, permite también la emergencia de momentos y procesos expresivos, creativos y cognitivos. Para los que estamos insertos en la actividad teatral y creemos realmente en su existencia dentro de las escuelas, considero resultaría productivo conocer cómo es que los adolescentes visualizan el taller, qué actividades realizadas en el mismo les resultan más atractivas y cuáles les disgustan y por qué; a partir de su ingreso al taller qué habilidades han descubierto en su persona y cuáles de esas capacidades han impactado en sus interacciones sociales; entre otras.

Y aquí es donde precisamente entraría en juego el conocimiento de los procesos de significación de los sujetos participantes en el taller teatral. Al hablar de *significaciones de los adolescentes*, hago referencia a las ideas, hábitos y creencias que los jóvenes se han formado al participar durante un tiempo determinado en el taller de teatro. Siguiendo a Peirce, afirmo que para llegar a esas significaciones, el alumno tuvo que experimentar un proceso en el que, inicialmente, transitó por intensidades particulares y personales que lo impulsaron a seguir participando; en seguida, hicieron acto de presencia sus experiencias previas que se conjuntaron y confrontaron con las recién experimentadas en la actividad teatral. Encuentros y luchas internas y externas lo cimbraron y el resultado pudo ser abandonar la actividad o continuar en ella; y los que persistieron y concluyeron el taller, adquirieron una serie de creencias y hábitos, que a través de sus significaciones -palabras y acciones-, supongo serán detectables. Esta consciencia de la evolución y transformación personal, presumo redundará necesariamente en un autocontrol emocional y expresivo y en el mejoramiento de sus relaciones sociales.

Por lo tanto, el proceso de significación o semiosis se convierte en un proceso interno a través del cual un sujeto construye un sentido de lo experimentado, relacionando vivencias, emociones y afectos, dándoles un nuevo sentido. La semiosis es un proceso de búsqueda de relaciones nuevas, distintas a lo anterior, que permiten percibir el mundo y la realidad (tanto interna como externa) de otra manera, más afín a sus intereses, expectativas y necesidades. Así, el proceso de semiosis se vuelve indispensable para formar -y transformar- parte de una sociedad o grupo social determinado. Esas significaciones a partir de las cuales "miramos" la realidad y le damos sentido, inevitablemente se van construyendo con el paso del tiempo y a través de las relaciones con el otro. En el taller de

teatro parece suceder que, por medio del juego dramático, por la puesta en práctica colectiva de ficciones diversas, el adolescente participa en constantes zonas de desarrollo próximo que le permiten “adelantar”, enriquecer y llegar mejor armado a esas experiencias y situaciones sociales que necesariamente enfrentará en su vida.

Estrategia Metodológica: perspectiva cualitativa y etnográfica; entre observación participante, entrevistas grupales y a profundidad; el grupo y el taller de teatro de la escuela secundaria 267

Taylor y Bogdan dicen que el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas; en las ciencias sociales específicamente, se aplica a la manera de realizar la investigación. Los mismos autores agregan que nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología.⁷⁰ En este tenor, ha de recordarse que ante los constantes cuestionamientos que profesores y asesora hacían a mis creencias infundadas y que me generaron grandes incertidumbres, sentí la urgencia de buscar e internarme en un taller teatral y observar de manera directa lo que ahí ocurría; dicha observación me abrió un amplio rango en el re-conocimiento del territorio teatral, lo que aunado a mis indagaciones bibliográficas, me permitió reforzar la idea de trabajar acerca de las significaciones de los jóvenes participantes. Por lo tanto, si mi interés era conocer las significaciones que un grupo de adolescentes desarrolló durante y después de participar en un taller teatral y de cómo aquéllas influían en su vida personal y social, supuse que precisaba de la observación, del diálogo, del intercambio de ideas y de preguntas específicas que permitieran a los sujetos de estudio (los adolescentes) externar la complejidad de sentidos y creencias respecto al taller. Esta experiencia me hizo recordar a Peter Woods cuando argumenta que la búsqueda que realice el investigador quizá no sólo consista en entender algo, sino más bien de entenderse a uno mismo; al clarificar un poco las cosas, no sólo contribuimos al conocimiento y a que otros las entiendan, sino que también llegamos a conocernos un poco mejor.⁷¹

La observación directa de lo acontecido en el taller teatral, además de generarme sorpresas, hizo surgir en mí una nueva visión del taller, de las actividades que se desarrollaban y de los mismos jóvenes participantes. Mirar de otra manera al taller y a sus

⁷⁰ Gregorio Rodríguez Gómez y otros, *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, Aljibe, 1999.

⁷¹ Peter Woods, “La promesa del interaccionismo simbólico”, en *Investigar el arte de la enseñanza*, Barcelona, Paidós, 1998.

integrantes, me ayudó a confrontar lo observado en el mismo, con las propuestas de animadores y directores teatrales consultados. Así, me sentí invadida por dos emociones contradictorias: el entusiasmo por un lado, ya que creí tener en las manos información abundante que enriquecería sobremedida mi investigación; y por otro, preocupación, al no saber exactamente cómo enfocaría todo ese material para explicar mi objeto de estudio. Conocedora de estas incertidumbres metodológicas, María Bertely menciona que cuando los investigadores noveles se preguntan por qué y cómo lograr comprender la cultura escolar, se encuentran con tal diversidad de posturas que a su fascinación e interés los acompañan grandes confusiones y dudas.⁷²

Así, considero realicé una investigación cualitativa de corte etnográfico donde, según palabras de Taylor y Bogdan “es el papel personal que adopta el investigador desde el comienzo de la investigación, interpretando los sucesos y acontecimientos desde los inicios de la investigación; [por lo que] el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento.”⁷³ Construir conocimiento a partir de observaciones e interacciones directas con los sujetos de investigación; construir conocimiento a partir de interpretaciones de lo observado y lo reflexionado por esos sujetos, y procurar no prejuiciar o adelantarnos a los hechos; “hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni como hacerlas. En otras palabras, la imagen preconcebida que tenemos de la gente que intentamos estudiar puede ser ingenua, engañosa o completamente falsa. La mayor parte de los observadores participantes trata de entrar en el campo sin hipótesis o conceptos específicos.”⁷⁴ Sin embargo, mis inicios en esta maestría como observadora participante, no fueron nada fáciles; con doce años de impartir talleres de teatro, era imposible no llegar con ciertas expectativas y lazos afectivos fuertes.

La observación participante, según Anaya Corona, requiere de experiencia, conocimiento y adopción de ciertas normas: “respetar la rutina (vida cotidiana) del grupo que se investiga sin interferir; tratar de conocer la manera de pensar de las personas por investigar. Esto se conoce como empatía y se logra cuando el investigador hace sentir a los informantes que se comparte el mismo mundo simbólico, el lenguaje y sus perspectivas;

⁷² María Bertely B., *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós, 2002.

⁷³ Gregorio Rodríguez Gómez y otros, *Metodología de la investigación cualitativa,...* op. cit., p. 34.

⁷⁴ Taylor y Bogdan, “Observación participante, preparación del trabajo de campo”, en *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*, Barcelona, Paidós, 1996, p. 32.

evitar cualquier participación que obstaculice la capacidad del investigador para recoger datos; en este sentido evitar una identificación excesiva con las personas que se estudian a través de amistades o relaciones de otro tipo que lleven al investigador a abandonar la perspectiva crítica que se requiere.”⁷⁵ Sin embargo, en un espacio donde las emociones, la imaginación y la expresión en todas sus formas semeja un halo que invade todo y a todos, me hizo imposible distanciarme, permanecer impávida y calculadora ante actividades y ejercicios que inevitablemente me cimbraron.⁷⁶

Empero esta identificación y empatía con los alumnos, hizo que gradualmente profesor y jóvenes me consideraran parte del grupo⁷⁷ y por ello pudiera acercarme y conocer un poco más de la forma de ser y pensar de los adolescentes participantes en este taller. Ya lo afirma Bauleo “la aproximación a los grupos no debe realizarse con la finalidad de manipularlos con metas preconcebidas, sino a partir de considerar que en ellos tenemos la oportunidad de reconocer la realidad tanto interna como externa, lo individual y lo social intrincados en cada uno de sus integrantes.”⁷⁸ La misma Bertely apoya esta idea argumentando que como investigadores dentro de una perspectiva etnográfica, debemos aprender a observar cuidadosamente y a interpretar significados de forma adecuada de nuestro objeto de estudio.

Hacer observación participante, registrar lo observado y conocer las actividades realizadas en el taller para analizar si ellas ampliaban o no las habilidades expresivas y sociales de los adolescentes, me parecía interesante. Sin embargo, corroborar lo visto y analizado por mí y confrontarlo con las significaciones de los adolescentes participantes en el taller, me parecía haría más completa y profunda la investigación que deseaba realizar.

⁷⁵ Ma. del Carmen Anaya Corona, *Etnografía, entrevista a profundidad, historia de vida, estudio fenomenológico, estudio de teoría fundamentada*, Puerto Vallarta, Jalisco, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos, Maestría en Enseñanza de las Ciencias, Curso: Métodos cualitativos en la investigación social, marzo, 2004, p. 2.

⁷⁶ Paradójicamente, esa identificación me llevó a cubrir otros requerimientos en mi papel de observadora participante: creo que llegué a compenetrarme con la forma de pensar de alumnos y maestro respecto a sus emociones vividas durante los juegos dramáticos y a su sentir respecto a las opiniones de los externos al taller. El registro de lo observado a través de notas de campo, también provocó cierto recelo y desconfianza tanto del maestro como de los alumnos; por ello opté por hacer mis registros al terminar el taller y ya de regreso a mi casa.

⁷⁷ Por ello, asumí un riesgo y las últimas seis sesiones antes de concluir el taller, volví a tomar notas dentro del mismo. La confianza que los jóvenes parecían tenerme, la constaté cuando algunas de las chicas participantes se acercaban para pedirme ver lo que escribía y lo que grababa; al observar que mis registros o grabaciones no tenían –para ellas- nada fuera de lo normal, terminaron por aceptar mi presencia.

⁷⁸ Bauleo, citado en E. Vilar, “El grupo como dispositivo analizador”, en *Tramas 1*, México, UAM-X, 1990.

Lo observado e interpretado no se quedaría así en el investigador; necesariamente atravesaría también las significaciones de los jóvenes participantes. Por ello es que el texto de Margarita Baz,⁷⁹ me llevó a considerar con mayor fundamento, que mi trabajo de investigación precisaba de implementar la entrevista grupal para ser aplicada a los nueve alumnos participantes, con el objetivo de conocer parte de los sentidos y significados que aquéllos atribuían al mencionado taller y de cómo éste había influido en sus relaciones personales y sociales. “Cuando se ha establecido que un proceso de grupo va a constituir el material de campo de una investigación, es preciso diseñar el encuadre de ese proceso a partir de los objetivos del proyecto en cuestión.”⁸⁰ Y precisamente antes de diseñar encuadre alguno, me fue sugerido llevar a cabo un sondeo, una entrevista piloto que me permitiría observar la reacción de los adolescentes y tener un primer acercamiento a parte de sus opiniones respecto al taller en el que participaban.

¿Cómo han experimentado el taller de teatro?, sería la única pregunta que realizaría en dicho sondeo. Esta entrevista grupal se realizó el mes de mayo; la transcribí y, a partir de las respuestas aportadas, decidí aplicar otras más. Mi pretensión era que, a través de las entrevistas grupales y de la interpretación que intentaría hacer de las respuestas de los jóvenes, podría relacionar y entrecruzar parte de las significaciones aportadas por éstos con las actividades, conductas y actitudes que los mismos realizaban y tenían en el taller de teatro. Sin embargo, estaba cierta que aunque los alumnos participantes habían trabajado similares actividades y ejercicios teatrales, cada uno de ellos había experimentado y significado de forma muy particular estos momentos (un ejemplo claro de esas creencias particulares se reflejó en el sondeo realizado). Por ello consideré indispensable la aplicación de un par de entrevistas a profundidad a los sujetos de estudio⁸¹. “La entrevista a profundidad opera bajo la suposición de que cada persona resignifica sus experiencias a partir de la manera cómo ha conformado su esquema referencial. Esto es, la forma cómo ha integrado su conocimiento, percepción y valoraciones en relación a lo que la rodea. En última instancia, cómo articula su historia personal con el momento actual. Esto permite

⁷⁹ Margarita Baz, *Intervención grupal e individual*, cuadernos del Tipi, México, UAM-X, 1996.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 60.

⁸¹ Finalmente, realicé cuatro entrevistas a profundidad.

comprender por qué una misma situación es significada de manera particular por cada uno de los que se someten a ella.”⁸²

Pero ¿quiénes serían los jóvenes que me apoyarían en la entrevista a profundidad? Mi elección debía estar fundamentada. ¿Cuáles serían las características que debían tener los participantes en esta entrevista? Creo que ellas se fueron configurando a lo largo de mi observación participante, de las interacciones y de las pláticas informales que sostuve con cada uno de los adolescentes.⁸³ Así, a partir de la resignificación de sus experiencias y creencias, de la integración de sus conocimientos, percepciones y valoraciones de su entorno, es que pretendí conocer la forma en que estos jóvenes relacionan (y si es que lo hacen) sus actuaciones teatrales adquiridas en el taller de teatro con sus actuaciones sociales. Los significados que el sujeto asigna a una experiencia son personales, íntimos, y sólo pueden ser reconstruidos mediante su propia palabra; y esta palabra condensa elementos de lo acontecido, con la reconstrucción personal de las vivencias que se generaron en tal situación; la experiencia de esta manera se vuelve algo íntimo, singular, que va más allá del conjunto de acciones de lo que habitualmente se reconoce como real.⁸⁴

De la observación y selección de muestras y sujetos, Atkinson afirma que es imposible que como investigadores observemos, y por ende, registremos todo lo que ocurre en el medio que visitaremos. Tendremos que escoger, seleccionar y decidir dónde y cuándo observar, con quién conversar, además qué información registrar y cómo hacerlo.⁸⁵ Esta toma de decisiones no sólo en el trabajo de campo, sino también en los apoyos teóricos resultó cardinal en el proceso de investigación cualitativa que llevé a cabo con los adolescentes y sus significaciones al participar en un taller de teatro. En relación a esta idea, Margarita Baz sostiene que si el propósito de nuestra investigación es “producir materiales que nos permitan un acceso a los entramados simbólicos que son el sostén de la experiencia humana para de esta manera estudiar procesos de la subjetividad social,

⁸² Ángel Díaz Barriga, “La entrevista a profundidad, un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos”, en *Tramas 3, Subjetividad y procesos sociales, Eros y Tanatos*, México, UAM-X, 1991, p. 164.

⁸³ Principalmente consideré a los que tenían más tiempo en el taller, además de apoyarme en mis notas de campo y observaciones continuas.

⁸⁴ Ángel Díaz Barriga, “La entrevista a profundidad,... *op. cit.*, p. 165.

⁸⁵ Paul Atkinson y M. Hammerseley, “Registrar y organizar la información”, en *Etnografía,... op. cit.*, pp. 172, 173 y 178.

entonces se justifica la elección de métodos cualitativos de investigación y de instrumentos como la entrevista.”⁸⁶

Dice Bertely que “Las investigaciones etnográficas pueden organizarse de distintas maneras gracias al contexto político y académico en que los autores elaboran sus particulares organizaciones, y a los problemas teóricos, metodológicos o epistemológicos que les interesa resolver”.⁸⁷ Apoyada en esta idea, arguyo que con la metodología seleccionada, pretendí triangular parte de las significaciones de los adolescentes (a través del trabajo etnográfico y de las entrevistas), con las metodologías y objetivos propuestos tanto de especialistas y directores teatrales como del profesor titular del taller al que asistí como observadora participante.

Pero, ¿Por qué el taller de teatro de la secundaria 267? Por dos razones fundamentales. La primera, relacionada con la experiencia del profesor; la segunda por algunas trabas que SEP e INBA me impusieron.⁸⁸ Describo la primera. La Escuela Secundaria Diurna 267 “Teodoro Flores” ubicada en Avenida de las Torres (entre Américas y Tomacocos) sin número, en la colonia San Miguel Teotongo de la delegación Iztapalapa contaba aproximadamente, en el periodo 2004-2005, con una población estudiantil de 500 alumnos, divididos en 15 grupos -5 primeros, 5 segundos y 5 terceros-, los cuales eran atendidos por casi 50 profesores. Y aunque se trabajaba un solo turno –el matutino-, tanto directivos como docentes promovían que la comunidad estudiantil participara en diversos y continuos programas, concursos y actividades⁸⁹.

Una de estas actividades era el taller de teatro,⁹⁰ el cual ha sido dirigido por el profesor del taller de Artes Plásticas.⁹¹ Sí, el profesor de Artes Plásticas también imparte el taller de

⁸⁶ Margarita Baz, “La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad”, en I. Jaidar (comp.), *Caleidoscopio de subjetividades*, cuadernos del Tipi 8, México, UAM-X, 1999.

⁸⁷ María Bertely B., *Conociendo nuestras escuelas...* op. cit., p. 22.

⁸⁸ Entre ellas, el no proporcionarme los nombres de las escuelas secundarias que acostumbran participar en concursos teatrales. Por trabajos y conocimiento previo del profesor de teatro, es que visité tanto los talleres teatrales de la Escuela Secundaria Anexa a la Normal Superior (ESANS), como los de la Secundaria Diurna No. 59 “René Cassín” y la Secundaria Diurna 267 “Teodoro Flores”. Sin embargo, la asistencia matutina y semanal a clases en la UPN y al CENART y las lecturas y elaboración de trabajos, me obligaron a eliminar las opciones tanto de la secundaria 59 como de la Anexa –que realizaban sus talleres entre semana- y optar por elegir ser observadora en el taller de la secundaria 267.

⁸⁹ Actualmente, la escuela participa en dos programas: uno a nivel internacional (GLOBE-NASA) para medir el medio ambiente de esta y otras escuelas de otros estados de la República y del mundo; otro programa, el SEC-21, consiste específicamente en la implementación, capacitación y uso de la nueva tecnología. A su vez, los profesores estimulan a los alumnos a participar en múltiples concursos y actividades implementados por la SEP: Cartel, medio ambiente, creación de poesía y poesía coral, coro y teatro.

⁹⁰ Actividad extracurricular en esta secundaria.

Teatro; sin embargo, sólo recibe pago quincenal por enseñar artes plásticas.⁹² Durante mis primeras visitas⁹³ (que fue cuando preparaban la pastorela), el grupo de teatro estaba formado por aproximadamente 20 alumnos. Al estar próxima la Muestra Teatral,⁹⁴ el grupo se estableció en nueve alumnos. Es importante señalar que el ingreso de los jóvenes al taller no fue forzado, ni implicó obligación alguna; incluso, el profesor titular no publicó ninguna convocatoria, ni mucho menos hizo audiciones. De forma personal, acudió a cada uno de los grupos que en ese entonces formaban la población estudiantil e hizo la invitación para participar en dicho taller. Ocasionalmente –cuenta el profesor–, se apoyó en los alumnos que ya habían trabajado con él los dos años previos a mi visita; empero, es importante señalar que cinco de los nueve alumnos que concluyeron el taller, formaban parte de los grupos del taller de artes plásticas que de manera formal impartía el maestro en la ya mencionada escuela secundaria. Así, conocer al profesor a través de su trabajo plástico, por cercanía o afecto, pudo haber sido otro detonante para formar parte del taller de teatro.

Por lo tanto, afirmo que mi asistencia a dicho taller pareció llegar en el momento en que yo lo requería; los adolescentes que integraron el taller de teatro, no pudieron haber sido mejores sujetos de estudio; el desarrollo e integración de las actividades en dicho taller me permitieron mirar de otra manera mi tema de investigación y, finalmente, como observadora participante, descubrí características personales, escolares y profesionales que hasta ese momento desconocía.

Asimismo, el taller de teatro que visité por más de medio año, pareció ser una actividad atravesada por múltiples sentimientos y actitudes: el desconocimiento y desinterés de la mayoría de la comunidad escolar; el grato descubrimiento de lo ocurrido en este espacio por parte de los que se aventuraron a participar; el vaivén de afectos, actitudes y

⁹¹ Actividad de desarrollo que cuenta con tres horas semanales de clase, considerada dentro del cuadro de materias del programa escolar.

⁹² El gusto y motivación personal además de satisfacciones parecen ser sus retribuciones como profesor de teatro: empero es importante aclarar que no es ningún improvisado, ya que tiene más de 12 años actualizándose en la dirección y enseñanza de talleres teatrales y casi cuatro de escribir él mismo las obras que monta con sus alumnos. Dicha atracción por el teatro parece que ha logrado transmitirlo a los alumnos que han participado por generaciones en dicho taller.

⁹³ La primera visita la realicé el sábado 6 de noviembre de 2004.

⁹⁴ Año con año y desde hace más de 25, la SEP en colaboración con el INBA, organiza, promueve y da a conocer la convocatoria de la Gran Muestra Teatral en todas las secundarias del Distrito Federal. Aunque en los últimos cinco años, se han modificado los requisitos, formas de selección y premiación, los alumnos participantes en dicha muestra exponen su trabajo en diversos teatros de la Ciudad de México. Desde hace algunos años, dicha convocatoria se ha extendido a variados estados de la República.

sentimientos, así como la atracción y/o el rechazo por realizar determinadas actividades por parte de los integrantes del taller; la visión de maestros y alumnos externos al taller, respecto a la asistencia a una actividad que no ofrece aprendizaje ni recompensa alguna. Por todo lo enunciado, el taller de teatro observado pareció existir por el sólo interés de maestro y alumnos de conocerse, convivir y divertirse, por su motivación particular y compromiso consigo mismos. Nada más.

Sistematización de datos. Exploraciones y aprendizajes: integración final

En este apartado describo el itinerario seguido en la recolección, reunión, organización y análisis de datos. Ha de recordarse que ante las dudas sembradas por los profesores respecto a mis supuestos sobre el taller teatral, me vi precisada a buscar y asistir desde el mes de noviembre de 2004 (específicamente a partir del sábado 6) a un taller que sostuviera o desechara de una vez por todas mis hipótesis iniciales. Esta observación al taller la mantuve hasta el mes de mayo del 2005 (concretamente el domingo 29 de mayo⁹⁵). De esta asistencia como observadora participante obtuve 22 video grabaciones con sus respectivas notas de campo. Así mismo se ha de recordar que me fue sugerido aplicar un sondeo al grupo de adolescentes que formaba parte del taller de teatro.⁹⁶ Después de esta entrevista piloto, en las últimas semanas de junio realicé otras dos entrevistas grupales y cuatro más individuales; la duración de las mismas fue de aproximadamente hora y media. Pero tratando de respetar el orden cronológico en que recogí la información, comenzaré describiendo el procedimiento utilizado primero durante mi observación participante y posteriormente durante las entrevistas.

Atkinson afirma que cuando estamos en el campo es imposible ver y registrar todo; así que como investigadores noveles tendremos que elegir qué observar y qué registrar. Ese fue mi caso. Decidí video grabar las acciones, interacciones y diálogos que los adolescentes mantenían durante el transcurso de la actividad teatral. Al mismo tiempo, en mis notas de campo registré la metodología seguida por el maestro durante cada sesión del taller. Así, al

⁹⁵ Esta fue en la que el grupo de adolescentes representó la obra “Ensayo General” en el teatro Villaurrutia del Centro Cultural del Bosque.

⁹⁶ Esto con el objetivo de obtener un primer acercamiento a algunas de las creencias de estos jóvenes respecto a su participación y visión del taller en el que participaban. Una sola pregunta sería el detonador para generar reflexiones iniciales en cada uno de estos alumnos.

reunir el material video grabado con las notas de campo, obtuve datos acerca del comportamiento de cada uno de los alumnos.⁹⁷ Esta continua observación y conocimiento de cada alumno, me llevó finalmente a elegir a los adolescentes que me apoyarían en las entrevistas a profundidad.

Pero registrar la metodología que se trabajaba en el taller, también me ayudó en la resolución de problemas teóricos solicitados en la maestría, ya que al mismo tiempo que asistía al taller, en uno de los seminarios me pidieron rastrear toda la bibliografía existente sobre talleres teatrales y una vez localizada, hacer un análisis de la metodología propuesta por los autores consultados. Así, al hacer un cuadro comparativo de las propuestas de estos especialistas, me atrajo la idea de analizar la misma metodología del taller que observé. En un cuadro (Anexo 1), registré 20 de las 22 sesiones a las que asistí; en cada una de ellas, de manera general, anoté las actividades que los participantes llevaban a cabo. Esto me permitió primero, observar las recurrencias dentro del mismo taller y, posteriormente, compararla con las de la bibliografía consultada. Observar semejanzas y diferencias en todas estas metodologías, me dejó ver que el taller al que asistía no estaba lejos de los que proponían otros animadores; esto es, que lo experimentado y mirado por otros docentes, era similar –que no igual- a lo que yo había encontrado. Aún así, no me sentía satisfecha.

Por lo que la sugerencia para realizar una entrevista piloto que me permitiría tener un primer acercamiento a los adolescentes, me animó sobre manera; por fin exploraría parte de sus sentidos respecto al taller de teatro. La entrevista -realizada el sábado 7 de mayo en el taller de artes plásticas y con una duración de sólo 15 minutos-, fue suficiente para que de manera breve pero sustanciosa, ocho de los nueve alumnos⁹⁸, externaran su sentir. Y aunque previo a la entrevista, les solicité hablar fuerte, escuchar lo que dijeran los otros y olvidarse de la cámara⁹⁹, esto fue difícil, ya que los nervios los acompañaron a lo largo del

⁹⁷ Por ejemplo, con quién se relacionaban más y con quién menos; cómo era el trato que tenían para con el maestro y éste para con aquéllos; quién era el más participativo y propositivo y quién el que acataba lo que los otros dijeran; quién el que se resistía a participar; qué actividades les resultaban más atractivas y cuáles no, entre otras.

⁹⁸ Ese día, una de las chicas de primer grado y que iniciaba su participación en el taller, no había asistido a la actividad.

⁹⁹ Para esta fecha, ya eran seis meses los que tenía video grabándolos; sin embargo, por estar ocupados en las actividades, poco se preocupaban de la cámara. Ahora sería diferente, ya que hablarían y responderían a mis preguntas, cámara de por medio.

sondeo.¹⁰⁰ Aún así, considero reuní información valiosa como apoyo a mi tema de investigación. Bertely me fue de gran apoyo para intentar mis registros de esta primera entrevista,¹⁰¹ la inscripción de la misma y mis acercamientos interpretativos, están plasmados en el Anexo 2. Para tener una visión global de estas primeras ideas, decidí elaborar un nuevo cuadro que me permitiría precisamente, observar los posibles emergentes (ver Anexo 3).

Con estos emergentes iniciales y con mis primeros intentos interpretativos de la entrevista piloto, me fue sugerido llevar a cabo un primer ensayo de análisis categorial. Para ello, recurrí de nueva cuenta a las propuestas de Bertely, además de revisar ejemplos de este tipo de análisis en un par de tesis de maestría¹⁰² (Ver Anexo 4). Este acercamiento y ejercicio categorial, además de brindarme nuevas formas de mirar mi objeto de estudio, también me generó nuevas interrogantes que creía preciso estructurar para aplicar en próximas entrevistas a los adolescentes participantes.¹⁰³ Y aunque no fue fácil, éstas pudieron realizarse el 20 y 22 de junio.¹⁰⁴ Dichas entrevistas –semiestructuradas- buscarían recuperar y ampliar las temáticas expresadas por los jóvenes durante el sondeo, así como

¹⁰⁰ Al momento de transcribir dicha entrevista, se hicieron perceptibles las muletillas, el volumen bajo y las interferencias que impidieron entender en su totalidad lo dicho por estos jóvenes.

¹⁰¹ En su obra *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, presenta ejemplos claros de cómo realizar registros de observación y de entrevista, además de la interpretación y posible análisis categorial.

¹⁰² Las tesis revisadas fueron de Paola Hernández Salazar, “Las significaciones de la Alimentación y su vinculación con el Cuidado del Cuerpo: la Experiencia de Jóvenes de la Ciudad de México”, Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones, División de Ciencias Sociales y Humanidades, México, UAM-X, 2005; y la de Sergio Domínguez Aguilar, “La práctica docente en el taller de dibujo: discursos y acciones en la formación de profesionales de las artes plásticas”, Maestría en Desarrollo Educativo, línea Educación Artística, UPN-CENART, Unidad Ajusco, México, 2004.

¹⁰³ Mayo fue precisamente el último mes para afinar detalles y mejorar en los ensayos la obra que se representaría primero a toda la comunidad estudiantil de la secundaria 267, y posteriormente en el teatro Villaurrutia, lugar dónde jurados del INBA evaluarían su trabajo para determinar los tres primeros lugares a nivel Distrito Federal. El hecho de retrasar las siguientes entrevistas hasta el mes de junio, también estuvo relacionado con la culminación del segundo semestre de la Maestría: la cantidad de lecturas, la entrega de ensayos, la entrega de avances y la presentación en el Foro, ocuparon todo mi tiempo.

¹⁰⁴ En 10 días culminaría el ciclo escolar y muchos de los alumnos, sabedores de que ya los habían evaluado en todas las materias, no asistían regularmente; y si lo hacían, se encontraban en diversos espacios de la escuela resolviendo asuntos personales, practicando algún deporte y/o buscando nuevas ocupaciones. Además estas entrevistas me llevaron más tiempo del que había considerado, ya que la directora de la secundaria ocupada en la firma y entrega de documentos, me autorizó a buscar y reunir personalmente a los nueve alumnos que habían sido parte del taller de teatro. Esta comisión me tomó, en ambos días, cerca de treinta minutos, durante los cuales pude reunir a siete de los nueve participantes; también con la anuencia de la directora, realicé las entrevistas en la biblioteca.

realizar un primer intento de vinculación con las preguntas y objetivos de mi investigación¹⁰⁵.

Como investigadora novel, he de confesar que en la tercera entrevista grupal cometí el error de pretender manipular a los adolescentes respecto a las preguntas referidas a sus actuaciones teatrales y actuaciones cotidianas. Ya Bauleo lo menciona en el apartado de la Observación Participante, “la aproximación a los grupos no debe realizarse con la finalidad de manipularlos con metas preconcebidas...”. Empero, me inquietaba que no vieran, que no se percataran del enlace entre actuación teatral y cotidiana. Si con facilidad manifestaban la o las formas en que el taller les había ayudado en su desarrollo personal, no comprendía –ahora era yo la que no entendía–, cómo esa evolución personal no la detectaban en sus interacciones diarias.¹⁰⁶

Las entrevistas a profundidad las realicé los días 24, 27, 28 y 29 de junio. Previo a la realización de nuevas citas, procuré recuperar aquellas aportaciones que en las entrevistas grupales habían emergido y que tenían relación cercana con mi tema de investigación. Así mismo rescaté aquellas ideas que los alumnos seleccionados habían expuesto en su momento y que los distinguían de los demás. A partir de esta rápida organización¹⁰⁷, es que semiestructuré las preguntas que guiarían mis entrevistas a profundidad.¹⁰⁸ Aplicando el

¹⁰⁵ Hay que recordar que mis preguntas de investigación fueron: ¿Cuáles son las significaciones de los adolescentes respecto al taller teatral en el que participan?, ¿Cuál es la percepción de estos adolescentes respecto a su transformación personal durante y después de su participación en el taller de teatro?, Desde la visión de los adolescentes, ¿su participación en el taller teatral cómo ha influido en sus relaciones sociales? y ¿Cómo relacionan estos jóvenes sus actuaciones teatrales adquiridas en el taller de teatro con sus actuaciones sociales, con su vida cotidiana? A su vez los objetivos de mi investigación fueron: Conocer qué ocurre en un taller teatral respecto al desarrollo expresivo y social de los adolescentes; indagar cuáles son aquellas actividades realizadas en un taller de teatro que permiten el desarrollo expresivo y social en un grupo de jóvenes de una escuela secundaria; mostrar algunas de las significaciones que los adolescentes de secundaria atribuyen al taller de teatro en relación a su desarrollo expresivo y social; y explorar cómo los alumnos vinculan dichas significaciones del taller teatral (actuación teatral) con su desempeño comunicativo (actuación social).

¹⁰⁶ No hubo necesidad de que asesora o autor alguno me llamara al orden o me ayudara a entender la situación. Fueron los mismos jóvenes los que me hicieron poner los pies en la tierra y volver a mi papel de simple entrevistadora. Ante mi insistencia, optaron primero por mirarse unos a otros y enseguida guardar silencio; después, sus movimientos y acomodos en las sillas, manifestaron claramente incomodidad; por último y con un gesto y tono entre inocente y confuso, dijeron no entender lo que les preguntaba. Estratégicamente me habían desarmado; es más, con su actitud me habían obsequiado una magnífica demostración de cómo fácilmente y ante situaciones inesperadas, podían recuperar lo practicado en sus actuaciones teatrales y trasladarlo a su actuación social.

¹⁰⁷ Debe observarse que la distancia temporal entre las entrevistas grupales y las individuales fue de sólo un par de días; localizar recurrencias en tan poco tiempo resultó un poco difícil.

¹⁰⁸ Algunas de las preguntas que apliqué fueron del tipo: ¿Por qué estar en el taller de teatro? ¿Qué sabías de la actividad teatral antes de ingresar a la misma y después de estar (uno o tres años) qué te deja el taller? ¿El

tacto suficiente y buscando no incomodar ni presionar a ninguno de mis entrevistados, en cada uno de los encuentros procuré generar un ambiente cálido y afectuoso,¹⁰⁹ que permitiera la expresión espontánea y fluida de sus reflexiones respecto al teatro.¹¹⁰

Las respuestas a mis interrogantes fueron enriquecedoras. Conocer parte de sus creencias personales respecto a su participación en el taller de teatro permitió también conocer al o las adolescentes como personas, como individuos. Con la exposición de sus reflexiones, pude arribar a otros ámbitos que muy difícilmente llegan a identificarse en el terreno escolar y familiar.¹¹¹ Finalmente, y después de numerosas revisiones, listados y reestructuraciones, llegué a un primer intento de estructuración integrado por cinco categorías;¹¹² empero me fue sugerido que dichas categorías podían reducirse aún más. La tarea de acotar me la llevaba, pero otro quehacer se sumó: empezar a leer textos relacionados con el proceso de significación¹¹³. Aunque se me explicó que la sugerencia teórica dada, parecía estar relacionada con mi proceso de agrupación categorial, tuvieron que pasar más de 15 días para que yo percibiera ese vínculo y sólo así, lograré aterrizar en la integración y presentación de las tres categorías conceptuales denominadas a partir de ese momento *intensidades, experiencias y hábitos*:

- Las *intensidades* o fuerza con que se perciben los fenómenos estarían relacionadas con los primeros acercamientos y encuentros de los adolescentes respecto al taller

taller cubrió tus expectativas, era lo que esperabas? ¿Cómo definirías tu experiencia en el taller? ¿Qué ocurre en el taller que no sucede en las clases? ¿Qué cambios experimentaste en tu persona a partir de tu ingreso al taller? ¿Te han hablado de cambios que tú no habías notado? ¿Como cuáles? ¿Las relaciones con tus compañeros, amigos y familia se han modificado a partir de tu ingreso al taller? ¿Qué características tenían los personajes que has interpretado? ¿Esos personajes en qué diferían de ti, de tu persona? ¿En qué se asemejaban? Para poder representar a ese personaje, ¿Qué características que tú no posees, tuviste que atribuirle?

¹⁰⁹ Antes de la entrevista les pregunté acerca de sus pendientes con la escuela, de su ingreso al bachillerato o preparatoria, de sus próximas vacaciones, de sus amigos, entre otros temas. Incluso durante la misma entrevista, busqué momentos que los relajarán e hicieran sentirse cómodos.

¹¹⁰ De los tres jóvenes, uno de ellos fue el que en la primera entrevista se mostró renuente, inseguro y parco en sus respuestas; sin embargo, en la última entrevista, se notó diferente: sincero, abierto y fluido en pensamientos y creencias.

¹¹¹ Es decir, la escuela llega a enterarse de las problemáticas que los adolescentes experimentan en sus casas, pero difícilmente percibe las que están enraizadas en el centro escolar mismo. Y en el hogar, en la familia, claramente están identificados los escollos que perturban la instrucción de sus hijos, pero hay una ceguera absoluta para mirar lo que ocurre dentro de la familia y en cada uno de sus integrantes.

¹¹² Conceptualización del taller por parte de integrantes del mismo; qué les significaba a los jóvenes la representación de personajes; lo aprendido en el taller teatral; críticas a su persona, a su participación en el taller y al taller mismo; y ¿cómo significaban su experiencia personal en el taller?

¹¹³ También denominado proceso de semiosis. Este apartado, descrito someramente en un apartado anterior, lo desarrollaré en el capítulo del análisis categorial.

teatral. Es decir, con aquellas experiencias que de una u otra manera los atraparon motivándolos a seguir: descubrimiento del taller, la primera vez, descubrimiento de capacidades personales, etc.

- Las *experiencias* tendrían que ver con las relaciones que los alumnos establecían entre sus experiencias previas y las recién adquiridas en el taller de teatro. Las confrontaciones, los conflictos y luchas vivenciales y experienciales que en cada actividad e interacción dentro y fuera del taller tenían que enfrentar estos adolescentes y la manera como los resolvían; y
- Los *hábitos* referidos a lo aprendido en el taller teatral, a lo que este espacio les dejó en su vida personal y social. Formas de relacionarse y ver el mundo; resolución de problemas y nuevas formas de expresión, serían algunas de las subcategorías que conformarían esta tercera categoría.

CAPÍTULO I. LA ACTIVIDAD TEATRAL Y EL ADOLESCENTE DE ESCUELA SECUNDARIA: UN RASTREO HISTÓRICO

¿Qué tiene de especial un taller teatral para que un grupo de adolescentes de secundaria se interese y participe en él? ¿Qué contexto específico se experimenta en un taller teatral que, según los especialistas, lo hace único y diferente del resto de las actividades humanas? ¿Qué ocurre en un taller de teatro que, dicen los expertos, provoca cambios conductuales, de comunicación y sociales en los adolescentes de secundaria? ¿Qué actividades, de las generadas en el taller, promueven los cambios anteriormente citados? He aquí un par de respuestas a dichas interrogantes:

El taller de teatro [...] potencia el desarrollo de la expresión oral y corporal como elementos fundamentales de la comunicación humana... su metodología es participativa, democrática, fomenta la cooperación, el trabajo en grupo y estimula la reflexión sobre las distintas actividades convirtiéndose en un vehículo para transmitir valores de tolerancia, respeto, solidaridad, crítica y denuncia.¹¹⁴

El teatro en la escuela es una herramienta sumamente provechosa porque permite expresar emociones, sentimientos, ideas, pensamientos, [...] desarrolla la memoria, la capacidad de observación y la imaginación, y entrena en la práctica individual y colectiva de la comunicación.¹¹⁵

Desde estas miradas, parecería que la participación en un taller de teatro, es la solución a todos los problemas de comunicación que enfrentamos niños, adolescentes y adultos; inclusive, de ser ciertos tales argumentos, su inserción dentro del currículo de la educación básica sería indiscutible y su enseñanza se volvería imprescindible. Su lugar dentro de los planes y programas educativos sería el de los más favorecidos en cuanto a horas-clase, y el apoyo recibido por las autoridades educativas y culturales, sería incuestionable y extraordinario.¹¹⁶ Empero, ¿cuál es la realidad que se enfrenta y se ha experimentado en las escuelas secundarias respecto a la actividad teatral y a la educación artística en general? El lector posiblemente coincidirá con algunas de estas experiencias: un par de visitas a algún

¹¹⁴ Gabriel Robles Gavira y Diana Civil de Lara, *El taller de teatro:...op. cit.*

¹¹⁵ Encarna Laguna, *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro*, Barcelona, Aula Práctica Ceac, 1995, p. 11.

¹¹⁶ Por ejemplo, promoción y organización de grupos y talleres teatrales, apreciación y participación constante de y en obras teatrales dentro y fuera de la escuela; preparación y actualización de y a docentes sobre historia del teatro, sobre estructura de la obra teatral; sobre géneros dramáticos y sus características particulares; sobre técnicas corporales y expresivas, entre otros.

teatro durante el año escolar tratando de presenciar obras dramáticas; una o dos visitas de grupos teatrales a la escuela para presentar su propuesta a los alumnos adolescentes; inexistencia de talleres teatrales en los programas educativos; nula experiencia y participación en grupos o talleres teatrales de parte de los alumnos de secundaria; inexistencia de un espacio exclusivo -auditorio o teatro- en la escuela para montar obras teatrales o actividades artísticas, entre otros.¹¹⁷

Sin embargo y paradójicamente, las artes han sido disciplinas que tradicionalmente, se han incluido en la educación; y en pleno siglo XXI es innegable cualquier argumento en contra del valor educativo de la educación artística y en este caso particular, de la educación teatral en la escuela secundaria. Organismos como la UNESCO, “reclaman [...] la necesidad imperiosa de fundir el arte con la educación durante la formación elemental.”¹¹⁸ Este hecho parece quedar comprobado cuando en los planes y programas propuestos por las autoridades educativas, observamos que desde la creación de la escuela secundaria, siempre ha habido un espacio reservado para la educación artística –sea ésta musical, plástica, dancística o teatral-; empero, aunque multitud de especialistas y autores sostienen que el aprendizaje artístico representa un significado especial en la constitución de la personalidad de niños y jóvenes, “el arte no acaba de encontrar su sitio en los currícula escolares [y esto se debe a que] lo consideran un lujo o, más duramente, un saber inútil: sostienen [...] el prejuicio de que el arte *es un adorno* del espíritu, y por tanto un conocimiento superfluo, sobrante en los apretados y repletos programas educativos de los estudiantes, en los cuales se opta por primar sobre todo, conocimientos más *utilitarios*.”¹¹⁹

He aquí la contradicción: o tiene lugar la educación artística y teatral en las escuelas de educación básica o no lo tiene; se brinda apoyo real a los grupos y actividades teatrales en las escuelas secundarias o dicha ayuda sólo se encuentra plasmada en documentos oficiales. Creo que el dilema se encuentra en la distancia que media entre las aspiraciones y las

¹¹⁷ Por ejemplo, intentos fallidos de los profesores de Español al organizar grupos teatrales; apoyo condicionado de autoridades educativas al pretender formar y organizar un taller teatral o cualquiera otra actividad artística; desconocimiento y desinterés por parte de docentes, padres de familia y propios alumnos respecto a la actividad teatral; asistencia al grupo o taller teatral con la sola intención de no realizar tareas académicas o presentarse a otras clases; y muchos más.

¹¹⁸ *Con rezagos históricos y sin profesionalización. Concebida como materia poco relevante*, Comunicado 112, Educación Artística, Observatorio Ciudadano de la Educación, recuperado el 23 de marzo de 2005, de File://A:/OCE_%20Comunicado%20112.htm

¹¹⁹ Flavia Terigi, *Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículo escolar*, Coloquio Internacional de Educación Artística, México, SEP-CNA, 2002, p. 20.

realidades. Como acertadamente lo enuncia Terigi, en la educación artística “como en otros aspectos de la vida escolar, sostener una cierta finalidad para la escuela, y aun ponerla por escrito y difundirla en esos documentos conocidos como diseños curriculares, no significa que la veremos cumplida, ni rápidamente, ni de forma idéntica a como la hemos concebido.”¹²⁰ Además, muchos otros factores –económicos, sociales y políticos- son los que influyen para que dichas pretensiones se hagan realidad.¹²¹

Pero entonces, de las aspiraciones artísticas escolares en los programas educativos, ¿cuáles se han hecho realidad y cuáles se han quedado sólo en enormes documentos? De las propuestas y proyectos teatrales para escuelas secundarias, ¿cuáles rindieron frutos, cuáles medio germinaron por no tener el apoyo moral y presupuestal suficiente y cuáles definitivamente se malograron por pretender objetivos inalcanzables? Incluso, ¿qué actividades teatrales se generaron al margen de las propuestas por las autoridades educativas? Estas acciones abortadas y marginadas, ¿tuvieron o tienen alguna relación con la concepción que el estado y las autoridades educativas tenían y tienen de la educación artística, de la actividad teatral y del joven de secundaria? El supuesto interés del estado porque la actividad teatral se aprecie y practique en las escuelas secundarias, ¿será indicativo del conocimiento real que las autoridades educativas tienen de lo que ocurre en el espacio teatral y de lo que genera en la personalidad de los jóvenes de secundaria? Finalmente, ¿cómo ha sido impulsada la educación teatral en la escuela secundaria? Tratando de buscar una respuesta rápida a estas interrogantes, me apoyaré en Acha cuando asegura que “como procesos, la educación y lo artístico cambian con el tiempo y la cultura[;] por añadidura, sus respectivas amplitudes, profundidades y complejidades son siempre definidas por personas según la parte que ellas ven o estiman en la educación o en lo artístico [...por lo tanto] cualquier definición de la educación artística depende de

¹²⁰ Flavia Terigi, “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el *currículum* escolar”, en Judith Akoschky y otras, *Artes y escuela: aspectos curriculares... op. cit.*, p. 18.

¹²¹ El económico, relacionado con el presupuesto que el estado asigna para tal o cual actividad artística; el social, que tendría que ver con la población escolar, demanda del servicio educativo y docentes capacitados para impartir educación artística; y principalmente las políticas educativas –que dependen a su vez de la política educativa global- que establecen cuáles serán los conocimientos prioritarios; y a partir de su adquisición, cuál será el tipo de individuo que deberá egresar de las escuelas de educación básica para que se integren de manera óptima a la sociedad.

nuestro punto de vista, esto es, de cómo enfoquemos las realidades de la educación y las de lo artístico por separado”¹²²

Entonces, si en el discurso curricular oficial se enuncia cierto interés por la educación artística y aunado a ella por la educación teatral, convendría analizar qué es lo que ha sucedido y está ocurriendo en la práctica; por qué la actividad teatral no ha despuntado como debiera según esos documentos. De ahí la pertinencia y justificación del presente capítulo en el cuerpo de la tesis. Si la misma pretende reconocer algunas de las significaciones que un grupo de adolescentes de escuela secundaria tiene respecto a su participación en un taller teatral en el ciclo escolar 2004-2005, es posible suponer que parte de esas significaciones están directamente relacionadas con la apreciación y concepción que autoridades educativas (SEP, INBA, inspectores escolares, directivos y docentes), padres de familia y alumnos de la misma escuela secundaria, manifiestan de la misma. Y es claro suponer también que estas expresiones –negativas o positivas- no llegaron de la nada y se instalaron solas en el pensamiento y apreciación de las personas; obviamente están salpicadas y contaminadas de ideas previas, de concepciones y visiones que han predominado durante años y décadas en el sistema escolar de la educación básica y que parecen repercutir aún en este siglo XXI.

Así, en este capítulo me propongo un recorrido por las concepciones que se han tenido de la educación artística, de la educación teatral y de la adolescencia en el siglo XX y principios del XXI; específicamente, partiré de la fecha en que se crea la escuela secundaria -1923- hasta llegar a la última propuesta de los programas de educación artística 2006. Me queda claro que proyectar un acercamiento a los antecedentes de la educación teatral en la educación secundaria del siglo XX y principios del XXI conlleva una serie de problemas: primero, porque corro el riesgo de perderme en el simple enlistado de las actividades artísticas y teatrales; o de sólo nombrar las actividades artísticas organizadas y presentadas a las escuelas de la educación básica y entre ellas a la escuela secundaria. Otra contingencia la señala Sylvia Durán¹²³ y es la que refiere el hecho de que la educación artística ha pasado inadvertida para los historiadores y pedagogos, haciendo que su memoria se encuentre

¹²² Juan Acha, *Educación Artística Escolar y Profesional*, México, Trillas, 2001, p. 12.

¹²³ Sylvia Durán “La educación artística y las actividades culturales”, en Pablo Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México, II*, México, FCE, CONACULTA, 1998.

fragmentada en algunos libros o documentos y las contradicciones y falta de información en la misma sea una constante que confunde.¹²⁴

Por último, he de aclarar que al organizar este capítulo me resultó inevitable asumir una posición ante los documentos consultados y ante las experiencias que he tenido como conductora de talleres teatrales a lo largo de más de una década. Dicha postura, está relacionada con la concepción que tengo del adolescente de secundaria, así como de la educación artística, y que coincide con la propuesta por Acha: se educa a un ser humano, a una totalidad humana, a un alumno integral; se le educan su sensorialidad –o cinco sentidos-, su sensibilidad, su mente y fantasía.¹²⁵

1.1. De 1923 a 1945. Del Nacionalismo, la Educación Artística y la Escuela Secundaria: primeros brotes

El carácter popular de la Revolución Mexicana y la fiebre nacionalista que se vivía en casi todo el mundo a fines del siglo XIX y principios del XX, fueron las motivaciones que fortalecieron la conciencia nacional y el nacionalismo de los mexicanos de ese entonces. Este nacionalismo pareció encontrar en José Vasconcelos a la figura que llevó las ideas al terreno de la acción política¹²⁶ y como Secretario de Educación (1920-1924), impulsó el arte, la educación y la reivindicación de lo mexicano. Como discípulo del Ateneo de la Juventud,¹²⁷ el secretario pensó en desarrollar los poderes creadores del hombre sin buscar justificación utilitaria alguna y la actividad artística se consideraría como uno de los logros más altos del hombre. Así, Vasconcelos estaba convencido de que el problema de México

¹²⁴ *Ibid.*, p. 384.

¹²⁵ Dichas facultades, que representan la totalidad psíquica del ser humano, buscan orientarse hacia las cuestiones artísticas y en nuestro caso particular a la actividad teatral, para continuar con su instrucción en el manejo de materiales, herramientas y procedimientos manuales o corporales específicos de cada género. Los medios educativos empleados son los pedagógicos, lo mismo que sus principios, medios y fines, que varían según el criterio rector a que ella obedezca, en Juan Acha, *Educación artística escolar... op. cit.*, p. 14, 15 y 27.

¹²⁶ Jean Franco, *La cultura moderna en América Latina*, México, Grijalbo, 1985, pp. 89-90; citado en Sylvia Durán, “La educación artística y las actividades culturales”..., *op. cit.*, p. 399.

¹²⁷ El año en que se emprende la Revolución Mexicana, inicia otra revolución cultural: el Ateneo de la Juventud –o de México-. El Mensaje espiritual de este movimiento contenía múltiples intereses –el conocimiento y estudio de la cultura mexicana, las literaturas española e inglesa y la cultura clásica –además de la francesa-; los nuevos métodos críticos para el examen de las obras literarias y filosóficas; el pensamiento universal que podía mostrarnos la propia medida y calidad de nuestro espíritu; entre otros- y un propósito moral firme, que era el de emprender toda labor cultural con una austeridad que parecía haber faltado en la generación anterior; en José Luis Martínez, *Literatura Mexicana siglo XX, 1910-1949*, Lecturas Mexicanas 29, México, CONACULTA, 1990, p. 18 y 19.

era la educación; por ello y como una de sus múltiples acciones, ordenó que los profesores de primaria, responsables de la enseñanza del arte, la música y la educación física, dejaran el lugar a los especialistas, para evitar que aquéllos estimularan solamente el enciclopedismo, lo que redundaría en un conocimiento reducido y distorsionado de la educación artística y física.¹²⁸

Empero, la atención a este tipo de educación no se limitó a las escuelas del D.F.; abarcó a las regiones y zonas más lejanas de la República, justificándose así la creación y presencia de las Misiones Culturales y del Departamento de Bellas Artes.¹²⁹ El programa cultural y educativo propuesto por el secretario, pareció llegar a su plenitud con los cursos de invierno y las misiones culturales: una capacitación que maestras y maestros de primaria¹³⁰ recibieron a partir del ciclo escolar 1922-1923.¹³¹ Otro acontecimiento importante ocurrió en el año de 1923 y éste fue la creación de la Escuela Secundaria que surgió a iniciativa de un grupo de maestros normalistas que veían en la High School de los Estados Unidos el modelo de una escuela popular y democrática digna de imitarse; y aunque en las naciones industrializadas de Europa funcionaba con iguales propósitos, era importante no olvidar su objetivo fundamental: preparar a los adolescentes para incorporarse en las actividades productivas y en los servicios públicos, tendiendo un puente

¹²⁸ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos CEE, 1986, p. 333.

¹²⁹ Al parecer, el programa educativo se apoyó por un lado, en la concepción de la educación como un acto evangelizador -y por ello se implementaron las misiones culturales que llevaron a cabo la campaña contra el analfabetismo, la construcción de bibliotecas y la distribución de libros por todo el país- y por otro, también tenía como fundamento una educación ética y estética -de ahí la creación del Departamento de Bellas Artes para difundirlas, promoverlas y para estimular y subsidiar la cultura popular y las artesanías-; en Guillermina Fuentes Ibarra, *Tres propuestas estatales para la creación de un teatro mexicano*, México, Centro Nacional de Investigación Teatral "Rodolfo Usigli", 1990, p. 9

¹³⁰ Los participantes en estos cursos fueron en su mayoría maestros de primaria, aunque también asistieron inspectores, profesores de escuela normal e incluso de preparatoria.

¹³¹ El objetivo de los Cursos de Invierno era lograr el perfeccionamiento cultural y profesional de los maestros rurales, donde a través de la documentación sobre los métodos pedagógicos más modernos y el aprendizaje de algunas técnicas agrícolas simples, los profesores divulgarán al volver a su región de origen. Las motivaciones profesionales que dictaron la creación de los cursos de invierno fueron tan fuertes como las motivaciones pedagógicas y culturales; por ello, el experimento se consideró positivo y Vasconcelos le dio su apoyo total. Respecto a las misiones culturales, éstas parecían tener objetivos más ambiciosos que los de los cursos de invierno; aquí se trataba de llegar también a la población rural y de realizar en ella una acción de propaganda cultural, tecnológica y sanitaria. En Claude Fell, *José Vasconcelos, los años del águila (1920-1925)*, serie Historia Moderna y Contemporánea 21, Instituto de Investigaciones Históricas, México, UNAM, 1989, p. 144-149.

entre la niñez y la juventud, y resolver así el problema de mano de obra física y psicológicamente improvisada.¹³²

En 1923, Bernardo Gastélum, subsecretario de Educación Pública, propone al Consejo Universitario una reorganización de los estudios preparatorianos con una clara distinción de la enseñanza secundaria como ampliación de la primaria.¹³³ El plan propuesto por Gastélum se adoptó y Vasconcelos lo promulgó el 17 de diciembre de 1923.¹³⁴ La *Memoria de la SEP* de 1928, expuso la filosofía de la enseñanza secundaria, la cual partía del criterio democrático que exigía unidad de sistemas educativos: todos los ciudadanos debían recorrer el mismo camino en materia de educación. Y los objetivos de la enseñanza secundaria serían: preparar al individuo como futuro ciudadano, como miembro cooperador de la sociedad, como trabajador en la producción y distribución de riquezas; y dispuesto también para las actividades de desarrollo personal directo (cultivo de la personalidad independiente y libre); así, la naciente secundaria parecía ajustarse y adaptarse a las necesidades de la currícula mexicana del momento.

De las enseñanzas que se impartirían es importante destacar la referida a los ejercicios y actividades que contribuirían a mantener la salud y reducir las deficiencias en los adolescentes; entre ellas se encontraban los juegos, los ejercicios gimnásticos, la natación y las clases de orfeón. De estas actividades, decían los documentos oficiales, los alumnos podían escoger libremente los ejercicios a los que se dedicarían.¹³⁵ Se atendió también el aspecto de la higiene, de la cultura física¹³⁶ y de la disciplina, al mismo tiempo que la SEP se dedicó a organizar las actividades extraescolares de los estudiantes -las sociedades estudiantiles científicas, artísticas, literarias, deportivas y cívicas-.¹³⁷ Del plan de estudios,

¹³² *Obra educativa: Vicente Lombardo Toledano (II)*, Textos de Humanidades, col. Educadores Mexicanos, México, UNAM-IPN, 1987, pp. 285 y 286.

¹³³ La que se distinguiría por no ser obligatoria, desarrollarse en tres años, constituir una especie de puente entre las primarias y las escuelas propiamente universitarias; por ofrecer variedad en sus posibilidades educativas y ser flexible en sus sistemas al proporcionar diversas salidas hacia diferentes campos de la actividad futura, en Ernesto Meneses Morales, *Tendencias Educativas... 1911-1934...* *op. cit.*, p. 408.

¹³⁴ Es importante señalar dos aspectos. Primero, que la secundaria había sido creada por ley el 4 de octubre de 1915 en Veracruz; sin embargo, no presentaba objetivos tan claros como los que presentaba Gastélum. Segundo, que fue hasta el 30 de diciembre de 1925, vía decreto presidencial, cuando se crea la Escuela Secundaria.

¹³⁵ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias Educativas...1911-1934...* *op. cit.*, pp. 480 y 409.

¹³⁶ Que consistía por una parte en un examen médico practicado a los alumnos al principio de los cursos y en la formación de equipos para practicar distintos deportes.

¹³⁷ A su vez, la dirección de Secundarias realizó mediciones mentales de los estudiantes, que decían, ayudarían a conocerlos mejor y organizarlos por grupos de acuerdo a sus aptitudes. Es decir, para la

es importante señalar que la ley estableció tres grupos de materias: las *obligatorias*,¹³⁸ las *optativas*¹³⁹ y las *electivas*.¹⁴⁰ Y aunque a decir de las autoridades educativas este nivel escolar cumplió su labor en el Distrito Federal y en la República Mexicana, no estuvo exento de ajustes en sus programas y objetivos. Dicha situación pudo comprobarse de manera inmediata en la siguiente década.

En los treinta, al ser Presidente de la República Lázaro Cárdenas, la SEP trató, en unión con otros países, de darle a la enseñanza una finalidad netamente social; por ello, la reforma que se llevó a cabo en 1934 alcanzó a la escuela secundaria. El profesor Juan B. Salazar, jefe del Depto. de Enseñanza secundaria, adaptó la secundaria tanto a los propósitos del artículo 3° como a los postulados del Plan sexenal,¹⁴¹ por lo que la educación se visualizó como el desarrollo de las facultades individuales, la integración de un carácter y de una actitud ante la vida. Así, el socialismo fue concebido como el sistema para llegar a la justicia económico-social. Ambos conceptos parecían completarse a la perfección: la enseñanza y el entrenamiento se dirigirían a afrontar la vida con el propósito de realizar la justicia social;¹⁴² tal era la educación socialista propuesta por el régimen del momento para la escuela secundaria.¹⁴³ Al mismo tiempo, se pensó que las materias de enseñanza,

educación secundaria de ese momento, era sumamente ventajosa la formación de grupos homogéneos y por ello tildaban de insignificantes y perturbadoras para el proceso de aprendizaje, las desventajas o diferencias presentadas en los alumnos, en Ernesto Meneses Morales, *Tendencias Educativas...1911-1934,...op. cit.*, p. 482 y 483.

¹³⁸ Entre las que se encontraban la lengua castellana, las matemáticas, las ciencias sociales, la de lengua viva extranjera, las de ciencias físicas y naturales, las de educación física y las de dibujo libre.

¹³⁹ Que se encontraban especificadas y el alumno o la escuela deberían optar por una u otra; en este grupo se encontraban: inglés, francés, alemán o italiano; literatura castellana o general; geometría plana o descriptiva; historia general, geografía económica y social o descripción de hechos económicos; y carpintería, herrería, encuadernación, tornería, talla en madera, modelado y alfarería, corte y confección o electricidad doméstica.

¹⁴⁰ Para las que se dejó un margen razonable, pero se señalaban ciertas reglas para su elección; entre ellas, física, química, mineralogía, ética o lógica. Y también se enlistaron las llamadas prácticas agrícolas: perfeccionamiento del oficio, perfeccionamiento de dibujo, música o deportes, en Ernesto Meneses Morales, *Tendencias Educativas... 1911-1934,... op. cit.*, pp. 482, 483, 487 y 488.

¹⁴¹ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias Educativas oficiales en México, 1934-1964*, México, Centro de Estudios Educativos CEE, 1986, p. 112.

¹⁴² *Ibid.*, p. 67.

¹⁴³ Entre los objetivos de la nueva escuela secundaria socialista se encontraban: que los conocimientos que en ella se impartieran no tuvieran como único fin el específico de los conocimientos, sino que también se usaran para entender y mejorar las condiciones sociales que rodeaban al educando; encauzar la incipiente personalidad e ideales del alumno para que tuviera la capacidad de desarrollar una actividad social, digna y consciente; formar y fortalecer hábitos de trabajo, cooperación y servicios; cultivar el sentimiento de responsabilidad y despertar una conciencia social a fin de que se creara un amplio espíritu de nacionalismo; asimismo, hacer que los programas detallados respondieran a las exigencias sociales, en Ernesto Meneses Morales, *Tendencias Educativas...1911-1934,... op. cit.*, p. 602.

socialmente encauzadas, podrían desarrollar las actividades recreativas y vocacionales, entre ellas la danza, juegos organizados, deportes, canto, música, dibujo, artes manuales y domésticas. Asimismo, se creía que las actividades fuera del salón de clases ayudarían a formar hábitos adecuados; por ello, se invitó a los alumnos a organizar y funcionar en algunas de las siguientes actividades: sociedades de alumnos, organización y funcionamiento de fiestas sociales y cívicas, de salas de estudio, y de orquesta y orfeones.¹⁴⁴

En 1936, el plan de estudios de la escuela secundaria experimentó un cambio; aunque al año siguiente se le hicieron ajustes, consistentes en introducir de nuevo materias electivas y fijar un tiempo de labores entre 32 y 34 horas a la semana. De las materias –no todas eran teóricas- destacaron la educación musical, el dibujo y modelado, con una y/o dos horas a la semana.¹⁴⁵ El artículo 3º de 1934, fue un asunto traído y llevado durante el sexenio, hasta su modificación en 1945. El texto aprobado del nuevo artículo 3º decía así:

La educación que imparte 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 la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Después del intento fallido de instaurar una educación socialista en el México de los treinta, en la década de los cuarenta se pensó que la escuela debía promover en su régimen interior la socialización sistemática de los alumnos, al propio tiempo que trataba de integrarlos a su comunidad. El medio para alcanzar dicho propósito, decían las autoridades educativas, era poner en contacto a la escuela con las instituciones sociales que más directamente influían en ella; en este caso se hablaba del hogar.¹⁴⁶ El papel de los alumnos dentro de las aulas también se consideró fundamental y por ello en los planes de enseñanza se destacó el interés por la pedagogía del equipo, donde se buscaría que al ejecutar

¹⁴⁴ *Ibidem*.

¹⁴⁵ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias Educativas...1934-1964... op. cit...* p. 283.

¹⁴⁶ Para lograr este propósito, se pensó en crear la institución de los “maestros visitantes”, que como su nombre lo dice, tendrían la función de presentarse y explorar la vida familiar de los escolares, para encauzar de mejor manera el trabajo de la escuela; asimismo, al considerarse que la sociedad constaba de múltiples comunidades sociales y geográficamente determinadas, los planes de enseñanza debían adaptarse a las necesidades específicas de cada región, siempre y cuando no fueran en detrimento de la dirección general y básica de la educación secundaria.

colectivamente diversas actividades, sus jóvenes integrantes percibieran el valor de la división del trabajo, logrando así desarrollar sus aptitudes personales.¹⁴⁷

Así, la escuela secundaria en la década de los cuarenta se concibió como una educación para la adolescencia.¹⁴⁸ Entre los puntos esenciales que contenía la reforma de la segunda enseñanza destacaban la eliminación de métodos didácticos de tipo memorista que llevaban a los alumnos a la mera repetición sin sentido; la creación de grupos móviles para evitar que el alumno de menor capacidad en determinadas asignaturas marcara el progreso del resto de sus compañeros e impidiera así que los alumnos inteligentes frenaran su avance por los que avanzaban con dificultad; es decir, se continuaba favoreciendo la homogeneidad en y de los alumnos integrantes de los grupos en las escuelas secundarias. Por su parte, el Plan de estudios seguía favoreciendo con una o dos horas a la semana a la educación musical, al dibujo y al modelado; y entre las finalidades de la educación que el nuevo texto ratificaba, se encontraba la formación integral del educando -científica, moral, estética y económica- y trataba de contribuir a la mejor convivencia humana.¹⁴⁹

Así, en estos primeros veinte años, parece irse abonando el terreno para los propósitos y la concepción de la educación secundaria, que hasta principios del siglo XXI aún predominan: preparación del individuo como futuro ciudadano, capacitarlo tanto para que continúe estudiando el siguiente nivel educativo, o proporcionándole una formación elemental para que afronte la vida, cuando por diferentes circunstancias no pueda seguir estudiando y tenga que integrarse al campo laboral.

1.1.1. Concepción del Adolescente: de la “tempestad y tensión” a la acción solidaria

Frente a estos primeros intentos de dar forma a la escuela y a la educación secundaria, ¿cómo podemos suponer que se fue conformando la visión que se tenía de los adolescentes en estas tres primeras décadas? Por lo pronto, en los veinte se pensaba que la verdadera educación empezaba con la adolescencia, la cual era un periodo comparado con la “tempestad y la tensión” de un segundo nacimiento. La adolescencia representaba la etapa

¹⁴⁷ *Obra educativa en el sexenio 1940-1946*, México, SEP, pp. 184 y 185.

¹⁴⁸ Y para servir a México, se dijo, dicho nivel educativo debía ser una escuela que capacitara a los jóvenes para el bachillerato universitario o para la vocacional técnica, pero que jamás ignorara que la gran mayoría de ellos no saldría de sus aulas hacia otras, sino a afrontar la vida y el combate por la existencia.

¹⁴⁹ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias Educativas...1934-1964... op. cit...* pp. 283-285 y 312 y 313.

del despertar sexual y del religioso; por ello, los nuevos adolescentes podrían comprender por primera vez los sentimientos de bondad, servicio, amor y abnegación. Respecto al intelecto, algunos especialistas como Hall,¹⁵⁰ consideraban nocivo para los adolescentes exigirles estudio intenso y logros intelectuales; más bien debería procurarse que leyeran extensamente. Y aunque las capacidades de raciocinio emergían en este periodo, los alumnos de secundaria eran incapaces aún de desarrollar razonamientos complicados y profundos. Así, los profesores que explotaran el idealismo juvenil y alentaran el desarrollo de sus sentimientos, ayudarían más al adolescente que los maestros que llegaran a imponer sus ideas.¹⁵¹

Frente a estas concepciones, la escuela secundaria de los veinte parecía fungir como un instrumento para canalizar los sentimientos sexuales, afectivos y de cooperación;¹⁵² se decía que “la adolescencia sería el primero y único trampolín para el destino humano del superhombre.”¹⁵³ En los treinta, sin dejar de lado las características de la escuela secundaria –ciclo posprimario, coeducativa, prevocacional, obligatoria, popular, democrática, socialista, práctica y experimental-, Juan B. Salazar, jefe del Departamento de Enseñanza Secundaria propuso el perfil que se esperaba del joven egresado de la escuela secundaria;¹⁵⁴ sin embargo, en la Memoria 1936-1937, Enrique Beltrán pareció señalar con mayor precisión las características que debería poseer el alumno que concluyera su ciclo secundario: un ser sano, fuerte, equilibrado, con pleno dominio de sus facultades mentales y emotivas, fuente de acción frente a las reacciones del mundo exterior y factor de producción de los elementos indispensables para sus necesidades; un hombre, elevado de la simple concepción de entidad individual egoísta en la que vivía, a la categoría de un ser

¹⁵⁰ Hall Granville Stanley (1846- 1922). Iniciador de la reforma educativa que preparó la tendencia progresista en Norteamérica. Padre del movimiento en pro del estudio del niño e introductor de reformas unidas a su nombre.

¹⁵¹ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias Educativas...1911-1934,...* op. cit... pp. 8 y 9.

¹⁵² A su vez, con el entrenamiento militar al que eran sometidos los alumnos dentro de las escuelas, se buscaba afianzar a largo plazo los objetivos propuestos por las autoridades educativas, y consolidar el sentido de obligación para con la posteridad y con la sociedad. Se pensó que la instrucción doméstica y vocacional, la cultura física, patriotismo y los grandes imperativos de la paternidad enseñarían a los jóvenes los deberes de la adolescencia y los prepararían para responder a los requerimientos del Estado.

¹⁵³ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias Educativas...1911-1934,...* op. cit., p. 9.

¹⁵⁴ Entre ellas, un individuo dotado de un firme concepto de responsabilidad y solidaridad para con las clases laborantes e íntima convicción de justicia social, de modo que al terminar su carrera profesional, se orientara al servicio comunitario y no al afán de la especulación privada; cooperativista, donde una de sus obligaciones básicas sería la de formar parte de las cooperativas de consumo y producción.

eminentemente social, vinculado a las actividades de la colectividad; un hombre que conservara la tradición científica, artística y moral de la humanidad –instrumento de capacitación para la vida individual y colectiva y para la adquisición de nuevas formas de producción y organización social-, y que rectificara sobre las condiciones de injusticia.¹⁵⁵

En los cuarenta, y ante el intento fallido de instaurar una escuela socialista, los puntos esenciales considerados por la reforma de la segunda enseñanza que estaba en puerta (1945)¹⁵⁶ buscaban que el educando no fuese un mero receptor de la enseñanza sino un agente activo de la misma; donde frente a un problema, éste organizara sus reacciones para un fin consciente e intencionado, “pues se aprende realmente, cuando se produce en la conciencia del educando cierta finalidad que lo lleva a actuar por sí mismo en el momento favorable.”¹⁵⁷ Así, la concepción que se tenía de la adolescencia -12 ó 13 años de edad-, era la de un educando que sufría profundos cambios biopsíquicos, los cuales hacían que emergiera en este joven una nueva visión del mundo con múltiples intereses. Una crisis de la vida se accionaba en él y los conflictos y emociones fuertes -la rebeldía y la subordinación, la soledad y la compañía, sucedidos a breves intervalos de tiempo-, lo empujaban a descubrir su mundo interior; de ahí, el contraste entre el ideal y la realidad, el espíritu de aventura, de creación personal y de independencia.¹⁵⁸

Ante dichas características, la tarea de la escuela sería canalizar esos impulsos y no reprimirlos; el maestro sería un apoyo fundamental en esa búsqueda que el educando de escuela secundaria ansiaba para confiarle sus ilusiones y fracasos; así, la escuela debía atender tanto el presente como el futuro de la vida del educando; tendría que suministrar los medios para que estos jóvenes vivieran una vida que satisficiera sus intereses y necesidades y prepararlo de la mejor manera para las siguientes tareas de su desenvolvimiento.¹⁵⁹ Así visto, durante estas dos primeras décadas del siglo XX, la concepción de las autoridades educativas parecía confluir en la firme idea de considerar a la escuela secundaria como un espacio encauzador de emociones y sentimientos nuevos y conflictivos que impactaban de

¹⁵⁵ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias Educativas...1934-1964... op. cit...* pp. 112 y 113.

¹⁵⁶ Eliminación de métodos didácticos de tipo memorista, estudio dirigido en la propia escuela con el apoyo del profesor y la creación de grupos móviles para reforzar la homogeneidad de los grupos, en Elementos del Plan Mannheim. Véase la obra de Juan Manuel Moreno G., Alfredo Poblador y Dionisio del Río. *Historia de la educación*. Madrid: Paraninfo, 1984, pp. 433-434; citado en Ernesto Meneses Morales, *Tendencias Educativas...1934-1964... op. cit...* p. 283.

¹⁵⁷ *Obra educativa en el sexenio 1940-1946,...* op. cit., p. 182.

¹⁵⁸ *Ibidem*.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 183.

forma directa en sus educandos; y en donde el papel del maestro, pleno de paciencia y comprensión, jugaría una labor fundamental.

1.1.2. Del Teatro Nacional al Teatro Rural: pluralidad de proyectos dramáticos

Con su apoyo a toda la actividad artística, el teatro en el programa cultural de Vasconcelos no podía quedar atrás. Por ello, al procurar la creación del Departamento de Bellas Artes¹⁶⁰ buscó el desarrollo y el fomento de las Bellas Artes en todo el territorio nacional. Respaldado por este Departamento, el secretario pensó en crear un gran proyecto: la creación de un teatro nacional,¹⁶¹ de un teatro representativo del México posrevolucionario y también propuso que la forma teatral por excelencia fuera el “drama musical”, que incorporaba la danza y la música.¹⁶² Al parecer, aunque había una Escuela Nacional de Arte Teatral -abierta en mayo de 1918 a iniciativa de Julio Jiménez Rueda-, ésta presentaba múltiples problemáticas.¹⁶³ Para levantar a ese teatro mexicano y sacarlo del abandono, autores, empresarios, críticos y directores creían que con la participación del Estado en forma de subvenciones, la dramaturgia nacional alcanzaría un nivel óptimo; sin embargo, el secretario de Educación pensaba diferente y no creía en la intervención del Estado y del gobierno en el desarrollo del teatro nacional. Pensaba en cambio, que el teatro mexicano, surgiría de las propias escenas populares, y no de los conservatorios.¹⁶⁴ El debate

¹⁶⁰ Creado en 1921, fue uno de los principales departamentos de la SEP; a éste le correspondía “el desarrollo y fomento de las bellas artes en todo el territorio nacional.” Las dependencias a su cargo eran la Escuela Nacional de Música, la Escuela de Bellas Artes, el Museo de Arquitectura, Historia y Etnología, la Dirección de Cultura Estética, la Dirección de Educación Física, la Inspección de Monumentos Artísticos, la Exposición Permanente de Arte Popular y la Dirección de Dibujo y Trabajos Manuales; en Boletín SEP, t. 1, núm. 1, marzo 1922, p. 323; citado en Guillermina Fuentes Ibarra, *Tres propuestas estatales... op. cit.* pp. 8 y 9.

¹⁶¹ Se utiliza el término TEATRO en sus tres significados conocidos: teatro como local, espacio o recinto; teatro como espectáculo o puesta en escena y teatro como dramaturgia; en Guillermina Fuentes Ibarra, *Tres propuestas estatales... op. cit.*, p. 10.

¹⁶² El nuevo teatro supondría una mutación profunda del espectador: anteriormente, se hablaba del espectador “crítico”, de un individuo ingrato, pretencioso e incapaz de sentir placer, que juzgaba al teatro desde un doble punto de vista –el de la erudición y el de la moral-. A ese espectador “crítico” debía sucederle el espectador “artista”, el que se volcara hacia un “lirismo creador” y que fuera capaz de captar el “misterio infinito” que rige el universo y apreciara y disfrutara la obra en lugar de criticarla, en Claude Fell, *José Vasconcelos, los años del águila...* op. cit., pp. 463 y 464.

¹⁶³ Los actores que asistían a la misma, no recibían ninguna formación, su trabajo era agotador y sus sueldos irrisorios; a estas carencias, se sumaron críticas diversas que recibieron los mismos autores mexicanos.

¹⁶⁴ Claude Fell, *José Vasconcelos, los años del águila...* op. cit.; en Guillermina Fuentes Ibarra, *Tres propuestas estatales... op. cit.*, p. 16.

continuó y al mismo se sumaron temas como el tipo de lenguaje que debía usarse en las representaciones,¹⁶⁵ y el público al que se dirigirían las obras.¹⁶⁶

Otras actividades teatrales durante esta segunda década del siglo XX fueron: el teatro folklórico¹⁶⁷ comercial, la inauguración del Teatro Regional Mexicano (en 1921),¹⁶⁸ el Teatro Mexicano de Masas¹⁶⁹ y el Teatro de Títeres.¹⁷⁰ En la década de los treinta, destacan las ya nombradas Misiones culturales, integradas por profesores especialistas en diversas disciplinas que viajaban por todo el país con la finalidad de alfabetizar, instruir sobre normas de higiene o erradicar vicios como el alcoholismo; y precisamente para realizar alguna de estas labores se empleó el teatro, construyéndose teatros al aire libre¹⁷¹ aunque posteriormente quedaron en desuso luego de tres o cuatro años de su inauguración. Por su parte, el Teatro Rural¹⁷² destacó en esta tercera década por el interés que despertó

¹⁶⁵ Fell, Claude, *José Vasconcelos, los años del águila... op. cit.*, pp. 468 y 469.

¹⁶⁶ En este punto no había acuerdos: había quienes creían que a las clases medias, otros que debía dirigirse al pueblo y otros más consideraban que la fuente de inspiración del dramaturgo era cualquier medio social, pues solo el alma humana era la que debía tomarse en cuenta. Sin embargo y contrario a lo pensado por Vasconcelos, el Estado intervino y fue el mismo secretario quien promovió el Teatro al Aire Libre, testimonio de la concepción de un arte teatral "total"; además, desde la SEP se fomentaron festivales, conciertos, orfeos y representaciones teatrales. La tarea principal era ofrecer grandiosos espectáculos al pueblo mexicano, en particular a las clases populares, que costaran muy poco o incluso fueran gratuitos, ya que el objetivo primordial era trabajar en pro de la cultura nacional, en Claude Fell, *José Vasconcelos, los años del águila...* *op. cit.*, p. 476 y Guillermina Fuentes Ibarra, *Tres propuestas estatales...op. cit.*, pp. 17 y 19-21.

¹⁶⁷ Por teatro folklórico debemos entender aquél que toma elementos culturales, populares, indígenas o mestizos, rurales o urbanos y los inserta en un contexto cultural distinto al que surgen, dando por resultado un producto híbrido distanciado de sus fuentes, sus realizadores y sus receptores. Este tipo de teatro intentó en 1924 llevar al escenario comercial las costumbres populares y rurales para lo que se valió del canto, la música, danza y pintura; en Domingo Adame, *Teatros y teatralidades en México, siglo XX*, México, Asociación Mexicana de Investigación Teatral (AMIT), 2004, p. 105.

¹⁶⁸ Donde los motivos eran las danzas, la música, los cantos y el vestuario de las diversas regiones del país; en este mismo tipo de teatro, se trató de sistematizar esta actividad con la construcción de teatros al aire libre, la redacción de obras o guiones breves escritos por maestros rurales y la incorporación de los pobladores como actores.

¹⁶⁹ El cual tuvo sus antecedentes durante los primeros días de la posrevolución, cuando se organizaban festivales populares. Al quedar impresionado ante las representaciones del Teatro Regional, Vasconcelos se sintió impulsado entre 1922 y 1924 por trasponer a México la experiencia del teatro clásico y soviético ideando un espectáculo total, al aire libre, donde se fusionaran el gesto y la palabra, el canto coral y el baile; en Domingo Adame, *Teatros y teatralidades... op. cit.*, p. 108.

¹⁷⁰ Respecto al Teatro de Títeres, que ya se trabajaba desde fines del siglo XIX, es en 1932 cuando se propone que la SEP sea patrocinadora de un teatro de títeres para niños; a partir de ahí es cuando inicia un movimiento activo donde se escriben y escenifican variedad de obras didácticas; en Domingo Adame, *Teatros y teatralidades... op. cit.*, p. 126.

¹⁷¹ Reportes oficiales indican que entre 1930 y 1936 se construyeron aproximadamente 4, 000 espacios de este tipo.

¹⁷² Que en sus inicios contó con la participación de Salvador Novo y tuvo como propósito fundamental restituir a los indígenas y campesinos su lugar como miembros de la sociedad mexicana, con igualdad de derechos.

tanto en su disfrute como en su práctica.¹⁷³ El comentario de un profesor que vivió la experiencia del Teatro Rural, llama la atención: “era tal la novedad del espectáculo que frente a ella desaparecían los defectos del alumbrado, la decoración, los actores, el vestuario, etc.” lo importante, decía, era que aunque mal hecho, los peones estaban viendo teatro por primera vez en su vida.¹⁷⁴ En esta década también es importante señalar los esfuerzos que organizaciones o personas aisladas, pero sumamente interesadas e involucradas en el ambiente teatral, realizaban tratando de colaborar en la creación de nuevos espacios.¹⁷⁵

El teatro Orientación y el teatro Hidalgo, tuvieron amplia actividad durante esta tercera década del siglo XX. Entre conferencias, recitales, conciertos, temporadas de teatro y actividades recreativas solicitadas por el mismo Departamento de Teatro, por organismos culturales, jardines de niños, escuelas primarias, secundarias y normales e instituciones reconocidas (Excelsior, Hospital Americano, Conservatorio de Música, entre otros), ambos teatros no se daban abasto. En la década de los cuarenta, destacan algunos proyectos universitarios independientes¹⁷⁶ y proyectos educativos e independientes¹⁷⁷ Empero, es importante señalar que, de toda esta pluralidad de proyectos, algunos funcionaron y

¹⁷³ Al parecer todos los maestros rurales participaron ya como autores, actores, directores y/o técnicos en su creación, haciendo a su vez que sus alumnos y miembros de la comunidad participaran. Los apoyos y conocimientos dramáticos que los maestros rurales recibían, provenían de los cursos a cargo de los profesores de las Misiones culturales de la especialidad de artes plásticas; se dijo que el apoyo financiero por parte de la SEP fue notorio, en Domingo Adame, *Teatros y teatralidades... op. cit.*, p. 95-97.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 97.

¹⁷⁵ Por ejemplo, en enero de 1932, Julio Bracho envía al Departamento de Bellas Artes un anteproyecto para el funcionamiento del teatro Orientación, lugar que recién acababa de construir la SEP. Entre sus bien fundamentadas razones para la existencia de una Escuela-Teatro que procuraría el desarrollo, la educación práctica y teórica de los elementos interesados en cualquiera de las actividades dramáticas, destacaba el hecho de que “el presupuesto del Departamento de Bellas Artes para el presente año [1932] no contiene partida destinada al teatro, no obstante que en el año anterior un grupo de jóvenes entusiastas [...] pusieron hasta 3 obras [...] sin percibir retribución alguna por su trabajo, con la legítima esperanza de que la Secretaría se diera cuenta de su labor y se decidiera a patrocinarla.” En Julio Bracho, *Anteproyecto para el funcionamiento del teatro Orientación* (síntesis), México, 1932, pp. 15 y 16.

¹⁷⁶ Por ejemplo, en 1941 se forma un grupo de teatro estudiantil inspirado en el grupo español La Barraca que años antes había creado el poeta y dramaturgo Federico García Lorca; la mayoría de sus integrantes eran estudiantes del Instituto Politécnico Nacional, por lo que el grupo se hizo llamar Poliart y operó hasta 1945. Su objetivo era llevar teatro a barrios y comunidades no sólo para educar, sino también para enseñar lo que era el teatro; en Domingo Adame, *Teatros y teatralidades... op. cit.*, p. 114.

¹⁷⁷ A partir de la fundación de la SEP se incrementó esta actividad, aunque más orientada al teatro de títeres que a las representaciones en vivo. Desde 1942, la Dirección de Teatro Infantil de la SEP a cargo de Clementina Otero inició las temporadas de Teatro Infantil en el Palacio de Bellas Artes con dos propósitos fundamentales: crear en la niñez el hábito por el teatro y cultivar su espíritu mediante el conocimiento de obras de gran valor ético y estético; en Domingo Adame, *Teatros y teatralidades... op. cit.*, p. 131.

florecieron; otros abortaron por falta de apoyo moral y presupuestal; y otros más, tuvieron la fortuna de promover la actividad teatral en las zonas más alejadas de la capital.

1.2. De 1946 a 1970. Institucionalización de la cultura. Entre la Evaluación Integral y el “aprender produciendo”

En este siguiente periodo de casi 25 años, resultan interesantes las modificaciones experimentadas por los planes de estudio: por ejemplo, el de 1953, con la decisión de que a las materias consideradas fundamentales –lengua y literatura españolas, matemáticas y talleres- se les asignarían cuatro horas de atención a la semana y a las denominadas actividades artísticas y deportivas –dibujo, modelado, educación física y educación musical- les siguieron aportando dos horas semanales.¹⁷⁸ La reforma de 1960 por su parte, estructuró su plan de estudios con diez materias en cada grado –seis asignaturas y cuatro actividades: educación cívica, tecnológicas, educación física y educación artística-, con la idea de eliminar en la educación media¹⁷⁹ el exceso de materias de los planes anteriores y de disminuir el verbalismo en la formación de los adolescentes. Sin embargo, a las materias “importantes” - español, matemáticas, física, química y educación cívica- se les aumentó una hora a la semana.¹⁸⁰

Respecto al peso y lugar que las materias y las actividades tendrían en los planes de estudio de 1960, me parece significativo citar de manera textual el siguiente comentario:

Sin descuidar la información de los escolares, buscamos sobre todo su formación; la formación de los niños, de los adolescentes y de los jóvenes... [En los planes de estudio], hemos disminuido el número de las asignaturas académicas (que eran hasta trece por año) y procuramos en cambio, robustecer las que nos parecieron más necesarias para la formación del adolescente: entre otras, las matemáticas, la física, la química y la lengua nacional. *El tiempo que la eliminación de ciertas materias dejó libre en los horarios, lo aprovechamos para instaurar un conjunto de actividades cívicas, artísticas y manuales y para fomentar la participación del alumno en la enseñanza que se comprueba dentro de los laboratorios y los*

¹⁷⁸ Aunque el plan de estudios se modificó en varios sentidos y el que se aprobó en 1945 continuó de 1946 a 1952, fue en 1953 cuando en cumplimiento de una de las resoluciones de la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza, se inició la modificación del plan, estableciéndose 30 horas semanales de clase; en Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas...1934-1964...op. cit.*, pp. 411 y 412.

¹⁷⁹ Hasta principios de 1959, el término *enseñanza media*, aunque conocido y empleado en México, carecía de aceptación oficial para referirse a la etapa escolar que atiende necesidades e intereses de la adolescencia; más bien entre el último tercio del siglo XIX y el año 1926, la educación de adolescentes recibió el nombre de *instrucción preparatoria*, aspirando más a la necesidad de una exclusiva preparación para estudios superiores que a la conveniencia de un desenvolvimiento armónico de la personalidad del educando; en *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*, México, SEP, p. 118.

¹⁸⁰ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas...1934-1964...op. cit.*, pp. 482-486.

talleres.¹⁸¹ Nos interesa una escuela activa, pues lo que se aprende en el aula ha de consolidarse merced a la experiencia de la investigación y a la práctica del trabajo. Democratizar la segunda enseñanza nos parece uno de los compromisos mayores de nuestra época.¹⁸²

Empero, al parecer el objetivo de dichas reformas era muy similar,¹⁸³ ya que ambas pretendían poner en primer lugar la función formativa del adolescente por encima de las miras instructivas, y permitir diversos caminos a los estudiantes egresados, en lugar de forzarlos a continuar exclusivamente en las carreras liberales.¹⁸⁴

Probablemente por la prioridad formativa que se dijo tener durante la reforma de 1959, se instituyó el procedimiento de evaluación que funcionaría solamente para las actividades¹⁸⁵ -entre las que se encontraba la educación artística-, y del que considero importante mencionar sus características: consistía en la apreciación –mediante notaciones estimativas del profesor- de la puntualidad y asistencia del alumno a lo largo del proceso lectivo; por separado, se registrarían los aspectos del trabajo o cualidades –por ejemplo dedicación, iniciativa, orden y método, cooperación, hábitos, destreza, decisión, cantidad de trabajo, calidad de trabajo, investigación de problemas, informaciones sociales, solidaridad, sociabilidad, etc.- del alumno dentro de una actividad determinada y el promedio de evaluaciones durante el año lectivo determinaría el crédito de la actividad o aclararía los aspectos en los que el maestro debería actuar para subsanar deficiencias. Así concebido, el procedimiento parecía responder al verdadero papel formativo que se pretendía en la educación secundaria, puesto que se trataba de conocer al alumno en su peculiaridad individual, en sus reacciones físicas, psicológicas y sociales, además de dirigir sus actividades, a fin de promover un desarrollo integral de su personalidad; incluso parecía eximirlo de la tarea de estudiar con el exclusivo fin de obtener una calificación y lo

¹⁸¹ El subrayado es mío.

¹⁸² *Obra educativa en el sexenio 1958-1964, ... op. cit.*, pp. 12 y 13.

¹⁸³ El de 1953 buscaba continuar el desenvolvimiento armónico del individuo basándose en la comprensión de las diversas actitudes del hombre compatibles con la dignidad humana y encaminadas a prepararlo para la vida dentro de la libertad, la democracia, la justicia y la paz y el de 1960 pretendía -a través de la atención de las etapas del desarrollo físico y mental del adolescente y de sus necesidades y de la sociedad-, promover el desenvolvimiento armónico de la personalidad del educando, iniciado en la educación primaria; para lograrlo, procuraría el interés del alumno a fin de que participara activamente en el proceso de su propia formación afirmando actitudes que aseguraran su convivencia social en la libertad, la democracia, la justicia y la paz. En Ernesto Meneses Morales, *Tendencias Educativas... 1934-1964, ... op. cit.*, p. 482.

¹⁸⁴ *Ibid.*, pp. 411 y 412.

¹⁸⁵ Hasta antes de la reforma, la estimación de los resultados del trabajo didáctico y la promoción escolar, se basaban en la aplicación exclusiva de pruebas de medición de conocimientos (escritas, objetivas y semestrales) en todas las materias del curso, así fuesen asignaturas o actividades.

interesaba en cambio, en la actividad desarrollada y en el proceso de su propia formación.¹⁸⁶

Y aunque durante la administración de Díaz Ordaz (1964-1970) se siguió considerando importante la atención al desarrollo moral, intelectual y estético, también se planteó la urgencia de que el sistema educativo debía responder a las presiones de una época marcada por vertiginosos cambios tecnológicos y a la capacidad técnica orientada hacia el trabajo productivo, por lo que en este sexenio se explicitó la funcionalidad técnica de la educación.¹⁸⁷ Por ello, tal vez la modificación más importante al currículo de la educación secundaria fue la introducción del método “aprender produciendo”, el cual consistía en ejecutar actividades tecnológicas destinadas a comprender la producción en serie, adquirir las destrezas necesarias para el manejo de instrumentos y equipos, así como el desarrollo de habilidades para planear el trabajo.¹⁸⁸ Interesante resultaría así, conocer –si es que pudo aplicarse en los salones de clase- cómo se dio esta conjunción de la integralidad y el desenvolvimiento armónico del alumno y la propuesta del “aprender produciendo”.

1.2.1. Concepción del Adolescente. Entre la formación humanista y la capacitación técnica

Recordemos que en la década de los cuarenta, al educando de escuela secundaria se le visualizaba como un adolescente que atravesaba por una etapa de profundos y conflictivos cambios, donde la escuela y principalmente el maestro, tendrían que saber canalizar todos estos impulsos para ofrecer a los jóvenes suficientes oportunidades de libre y fecundo trabajo, de asociación autónoma y constructiva;¹⁸⁹ asimismo, se buscaba que no fuera un mero receptor de la enseñanza, sino un agente activo de la misma, además de ser solidario.¹⁹⁰ En la década de los cincuenta pareció pensarse en un educando en el que

¹⁸⁶ *Obra educativa en el sexenio 1958-1964,...*, *op. cit.*, p. 136.

¹⁸⁷ Annette Irene Santos del Real, “La educación secundaria, perspectivas de su demanda”, Tesis para obtener el Doctorado Interinstitucional en Educación, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1999, p. 34.

¹⁸⁸ Incluso se puso especial atención en la utilidad de estos quehaceres para que los estudiantes respondieran a las exigencias de la vida moderna; así se aseguraba que al concluir la secundaria, el aprendizaje de habilidades manuales y de nociones básicas sobre producción y productividad capacitarían al alumno para adaptarse rápidamente a cualquier campo de actividad remunerada y para comprender mejor los temas y problemas de los estudios superiores. Empero, para los críticos, esta reforma fue marginal y no logró alterar el carácter básicamente propedéutico de la secundaria; en Annette Irene Santos del Real, “La educación secundaria, perspectivas de su demanda”,... *op. cit.*, p. 35.

¹⁸⁹ *Obra educativa en el sexenio 1940-1946,...*, *op. cit.*, p. 183.

¹⁹⁰ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas... 1934-1964... op. cit.*, p. 330.

importaba más su formación que su instrucción y al que se le ofrecería al egresar de la educación media, el poder de decidir sobre su futuro educativo y laboral. El nuevamente secretario de educación, Torres Bodet, describió el perfil del mexicano que se requería a fines de los cincuenta: un individuo en quien la enseñanza estimulara armónicamente la diversidad de sus facultades de comprensión, de sensibilidad, carácter, imaginación y creación; un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia, entendida ésta no sólo como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida, orientado constantemente al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; un mexicano resuelto a afianzar la independencia política y económica de su patria, no con meras afirmaciones verbales de patriotismo sino con su trabajo, su energía y su competencia técnica.¹⁹¹

En la década de los sesenta, con la idea de combinar la formación cultural,¹⁹² la formación cívica¹⁹³ y la formación tecnológica,¹⁹⁴ resulta interesante conocer –más allá de lo que afirmen las autoridades educativas- qué tanto impacto tuvo en los egresados de la escuela secundarias dicha combinación humanista y tecnológica, donde los educandos, además de ser considerados como seres pensantes, sensibles y capaces de interpretar, también tenían que ajustarse a las necesidades modernas y productivas que requerían de individuos meramente ejecutores, mecánicos y productivos. Una combinación ciertamente paradójica.

1.2.2. Creación del INBA y su impulso a la educación artística: la Escuela de Teatro

Al parecer, durante estos 25 años -1946 a 1970-, la actividad y la educación artísticas recibieron enorme impulso. Especulando, creo que parte de ese apoyo estuvo directamente relacionado con tres factores: la creación del INBA,¹⁹⁵ los personajes que estuvieron al frente de este Instituto así como de la SEP –Salvador Novo, Celestino Gorostiza, Jaime

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 483.

¹⁹² Donde los alumnos conocerían nociones de letras, ciencias y artes.

¹⁹³ Donde se pretendía que los alumnos se adentraran a las nociones y prácticas acerca del orden histórico y actual, social, jurídico y económico.

¹⁹⁴ Con el lema *aprender produciendo*, se buscaba que los alumnos de escuela secundaria se aproximaran a las exigencias y responsabilidades de la vida moderna, y que en caso de abandonar este nivel educativo, pudieran adaptarse rápidamente a cualquier campo de la actividad remunerada. En *La educación pública en México, 1964/1970*, México, p. 33 y 34.

¹⁹⁵ Creado por ley el 31 de diciembre de 1946, con la finalidad de custodiar, auspiciar y fomentar todas las ramas artísticas.

Torres Bodet, entre otros-, y el presupuesto que se dijo fue otorgado a los responsables del arte, la cultura y la educación. En esos años, según consta en la memorias de las autoridades educativas, se brindó gran impulso nacional e internacional al arte plástico, al musical y al teatral, además de que se consideró la urgencia de crear en todo el pueblo de México la predilección hacia las manifestaciones artísticas, haciendo que el arte fuera al pueblo, pero que también el pueblo expresara su arte a México y que el arte de las provincias y de las clases humildes llegara, se conociera y se disfrutara en la metrópoli y en el resto de las entidades del país.¹⁹⁶

Así, la labor del INBA pareció caracterizarse por la multiplicidad de espectáculos, exposiciones y conciertos tanto nacionales como internacionales; por la intensa difusión del arte de México en el extranjero;¹⁹⁷ por el impulso a grandes obras, apoyo a organismos, construcción de museos y escuelas de arte y creación de organismos importantes,¹⁹⁸ aparte de los aumentos registrados en el número de plazas de maestros y en los sueldos del personal.¹⁹⁹ Con toda esta ayuda, se dijo, el INBA cumplía con su obligación de brindar educación artística al público adulto fuera de la escuela, además de estimular el trabajo de artistas mexicanos, difundiéndolo dentro y fuera de la Nación.²⁰⁰ Sin embargo, en un

¹⁹⁶ *Memoria de labores 1954-1958, INBA-SEP*, México, 1958, pp. XX y C-5.

¹⁹⁷ De 1942 a 1946, la SEP y el INBA crearon, impulsaron y patrocinaron instituciones y manifestaciones artísticas importantes; entre otras, la creación del Museo Nacional de Artes Plásticas y las exposiciones de José Ma. Velasco, José Guadalupe Posada y del doctor Atl en 1942 (las exposiciones de Velasco y Posada se enviaron posteriormente a diversas ciudades de Estados Unidos). Restaurado el Departamento de Música en 1945, los profesores impartían clases de canto coral, orquesta de juguetes, creación y apreciación musical en las primarias y en las secundarias, y enseñaban la apreciación estética de la música a los alumnos; al mismo tiempo, la SEP organizó numerosos conciertos públicos no sólo en la capital sino en ciudades del interior; en Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas... 1934-1964... op. cit.*, pp. 305, 306 y 386.

¹⁹⁸ Entre ellos, se dio independencia económica al Patronato de la Orquesta Sinfónica Nacional, de la Opera Internacional, del Ballet Folklórico de México y del Teatro Popular; se impulsó al Conservatorio Nacional de Música, a la Escuela Nacional de Pintura y Escultura, a la Escuela de Arte Teatral y a la Academia de la Danza Mexicana, entre otros.

¹⁹⁹ *Memoria del Instituto Nacional de Bellas Artes, 1958-1964, Resumen general del sexenio*, México, SEP-INBA, 1964.

²⁰⁰ Algunos de estos apoyos fueron: la incorporación del Ballet Clásico de México como compañía oficial; la creación de cuatro Festivales de Teatro, dos Festivales de Danza y las compañías de Teatro Trashumante. Los nuevos centros de actividades que se sumaron al enriquecimiento del INBA fueron los Teatros Jiménez Rueda y Comonfort, el Centro de Teatro Infantil y la Academia de las Artes. También se tomaron decisiones fundamentales como la de suprimir algunos de los centros regionales que existían con vida muy precaria en algunas ciudades de provincia; esto con la idea de concentrar los recursos en aquellos centros que sí cumplían con los propósitos de difusión; en *Memoria del Instituto Nacional de Bellas Artes, 1964-1970*, México, SEP-INBA, 1970, pp. 7 y 8.

documento²⁰¹ publicado por el INBA²⁰² en 1950, se reconoció que hasta ese momento la atención que en México se había brindado a las bellas artes había sido deficiente y equivocada.²⁰³ Para resarcir estas fallas, el Instituto elaboró un proyecto en el que entre muchos de sus objetivos, destacaba el referido a la organización y al desarrollo de la educación profesional (artículo segundo) en todas las ramas de las bellas artes; de la educación artística y literaria comprendida la educación general que se imparte en los establecimientos de enseñanza pre-escolar, primaria, de segunda enseñanza y normal.²⁰⁴

En el mismo tenor, se dijo que en la historia educativa de México, siempre se consideró la enseñanza del arte dramático como una incumbencia del Estado, o como un capítulo digno de inclusión en sus planes escolares; pero la fundación de una Escuela de Arte Dramático propiamente dicha, atenta a instaurar en México el dominio profesional de las disciplinas vocales, corporales y de cultura artística, no existió sino hasta el 16 de junio de 1946.²⁰⁵ El rendimiento de profesores y alumnos durante el primer año de la escuela se consideró excelente y por ello durante el mes de agosto de 1947 se tomaron en cuenta a los alumnos más adelantados de la escuela para participar en las representaciones del Teatro Infantil, que por entonces se celebraron.²⁰⁶ Con la creación de la Escuela de Teatro, las representaciones y actividades dramáticas despuntaron en sus diversos géneros: en los cuarenta destacan la Temporada de Comedia Mexicana,²⁰⁷ la de Teatro Infantil,²⁰⁸ la

²⁰¹ *Dos años y medio del INBA (I), Dirección General, Subdirección Departamento Administrativo*, México, INBA, 1950.

²⁰² El 31 de diciembre de 1946 se crea el Instituto Nacional de Bellas Artes con el objeto de custodiar, auspiciar y fomentar todas las formas artísticas (música, teatro, artes plásticas, arquitectura, danza y literatura), además de brindar apoyo teórico y práctico para la formación de artistas mexicanos.

²⁰³ Errónea porque se partía de la idea de que las bellas artes eran un lujo, sin advertir su verdadera significación (se creía y decía, por ejemplo, que no era correcto gastar dinero en buena pintura o en buena música, mientras hicieran falta escuelas primarias, presas y caminos); y deficiente, porque no se les había dotado de un presupuesto mínimamente adecuado, ni se les había brindado todo el apoyo de orden moral que el estado podía otorgar.

²⁰⁴ *Dos años y medio del INBA (I), Dirección General,...* *op. cit.*, pp. 20 y 29.

²⁰⁵ Esta escuela se consideró como el establecimiento destinado a la educación profesional de los actores, además de que ayudaría a la difusión de este arte. En 1947 se reorganiza la escuela y se llama a dar clases a los más reconocidos profesores de ese momento -Xavier Villaurrutia, André Moreau, Fernando Wagner, Clementina Otero de Barrios, sólo por mencionar algunos-; además se organiza un plan psicopedagógico, se dijo, de la más científica y combinada estructura para el funcionamiento futuro y definitivo -a partir de 1949- de la Escuela de Arte Teatral; en *Memoria de labores 1954-1958, INBA-SEP,...* *op. cit.*, p. C-21; y *Dos años y medio del INBA (III), Fundación del Departamento de Teatro*, México, INBA, 1950, pp. 18 y 19.

²⁰⁶ *Dos años y medio del INBA (III), Fundación del Departamento de Teatro,...* *op. cit.*, p. 19.

²⁰⁷ Con la presentación en 1947 de las obras *La huella* y *El pobre Barba Azul*.

²⁰⁸ Aunque la primera función de teatro para niños realizada en México, se representó en el Palacio de Bellas Artes en 1942, fue en 1944 cuando este tipo de teatro tuvo mayor resonancia; en 1946, se dice, 60

Temporada de Teatro Universal²⁰⁹ y de Teatro Guignol.²¹⁰ Durante los cincuenta, se impulsa la organización y creación de la Sección de Teatro Foráneo,²¹¹ creación del Teatro Popular,²¹² se continúa con el apoyo al Teatro Infantil y Guignol,²¹³ y el Teatro al Aire Libre.²¹⁴ Este apoyo a la educación teatral se dice continúa en los últimos años de los cincuenta y principios de los sesenta.²¹⁵

Las críticas a estas escenificaciones las encontramos en los diarios y revistas de esos años, reunidas en las memorias del INBA; todas ellas favorables. Sin embargo, hay otros comentarios, no recopilados por el INBA, que permiten conocer otro ángulo de dichas actividades teatrales. Por ejemplo, de los espectáculos que presentaba el Teatro de Masas²¹⁶ -que tuvo su segunda etapa de 1940 a 1950- y que fue empleado como recurso didáctico, Héctor Azar, quien vivió estas representaciones teatrales como espectador, describe su experiencia de la siguiente manera:

El gobierno se daba tiempo de cumplir con sus compromisos bélicos contraídos con los aliados y organizar siniestras concentraciones de escolares en el viejo Estadio Nacional de la colonia Roma en el que presentaban bodrios solemnísimos y antieducacionales con el nombre de *El quinto sol*, bajo el pretexto de fortalecer en ellas los valores de nuestra nacionalidad en guerra. Sólo los estudiantes que fuimos forzados a asistir a los espectáculos

representaciones, fueron acogidas con gran entusiasmo por el público infantil; en 1947 se lleva a escena la adaptación de *El Quijote* y en 1949 *El sueño de una noche de verano* con éxito; en *Dos años y medio del INBA (III), Fundación del Departamento de Teatro,...* op. cit., pp. 29, 30 y 62.

²⁰⁹ Con la representación de la obra *Antígona*; en *Dos años y medio del INBA (III), Fundación del Departamento de Teatro,...* op. cit., p. 35.

²¹⁰ *Ibid.*, p. 65-68.

²¹¹ Esta Sección tenía como propósito fundamental recoger, promover y encauzar las actividades de los grupos no profesionales del interior del país; en *Memoria de labores 1954-1958, INBA-SEP,...* op. cit., pp. C-35-C-53.

²¹² Aunque el Teatro popular ha existido a través de grupos de aficionados y profesionales, particulares y oficiales, su actuación se había distinguido por ser escasa y carecer de una orientación definida. Con Gorostiza, se pensó en la creación de un Teatro Popular que atendiera las necesidades de un público numeroso que no podía concurrir -por recursos escasos- a presenciar obras teatrales que se presentaban fuera de su alcance; en *Memoria de labores 1954-1958, INBA-SEP,...* op. cit., pp. C-69 -C-105.

²¹³ Iniciado en 1942, bien organizado, montado con gran propiedad, actuado correctamente, dirigido con esmero y con el total apoyo de autoridades superiores educativas y artísticas, fue el tipo de teatro que más apoyo e impulso recibió; en *Memoria de labores 1954-1958, INBA-SEP,...* op. cit., pp. C-9 - C-17 y C-20 y C-21.

²¹⁴ *Ibid.*, pp. C-105 - C-109.

²¹⁵ *Memoria del Instituto Nacional de Bellas Artes, 1958-1964,...* op. cit.

²¹⁶ El Teatro de Masas -que tuvo sus orígenes durante los primeros días de la posrevolución cuando se organizaron festivales populares y de los cuales José Vasconcelos quedó altamente impresionado-, tenía la característica de evocar gestas históricas escenificadas por el movimiento de grandes grupos de actores, entre quienes sobresalían los protagonistas de los hechos representados. No preocupaba desarrollar un teatro realista; más bien, era un teatro lejano de los convencionalismos del teatro urbano que permitió indagar nuevas formas de construcción dramática, con mensajes educativos o políticos que se dirigían a públicos populares y masivos con la idea de transmitir contenidos edificantes; en Domingo Adame, *Teatros y teatralidades...* op. cit., pp. 108 y 109.

–clasificados impropriadamente como Teatro de Masas, que degeneraba invariablemente en mazacote teatral- pueden hablar del daño cometido. Eran mentirosos e inclementes.²¹⁷

Sin embargo, bajo la mirada de las autoridades educativas y teatrales, Torres Bodet, Secretario de Educación en esos años, retomó el proyecto en un intento, se dijo, por ampliar la cultura y los conocimientos históricos de la población.²¹⁸ Así, no cabe duda del enorme impulso que el arte brindó a la educación. Lo interesante empero, es cómo este impulso fue recibido y significado por la gran mayoría de los espectadores que obligados, tenían que asistir a dichos espectáculos teatrales.

1.2.3. Del incongruente apoyo al teatro escolar, a la motivación docente: los Cursos de Verano y los Talleres Teatrales

En el documento publicado por el INBA, *Dos años y medio del INBA, 1947-1949, (III) Fundación del Departamento de Teatro*, se afirmó que hasta ese momento se había dado mayor peso a la educación musical y a la plástica que a la teatral, por lo que al pretender implantar el teatro como una actividad permanente a la que se le debía reconocer su utilidad social, cultural, moral y artística, ésta debía planearse casi con la misma visión con que se proyectaban las actividades industriales y arquitectónicas. Se decía que lo de menos eran los elementos materiales –los locales- que eran de fácil producción; y que los elementos indispensables y que hacían al teatro eran el público, los autores y los actores. Y con ellos se contaba siempre y cuando se fomentará la creación de un público futuro para el teatro; y el despertar y encauzar el gusto y demanda del espectáculo teatral en los niños.²¹⁹

Y aunque en el mismo documento se dice que son muchas las razones pedagógicas, psicológicas y lúdicas para implantar y promover el teatro en las escuelas primarias y secundarias,²²⁰ enseguida se presenta, como un obstáculo insalvable, la cuestión presupuestal, el apoyo económico que para este sector –el educativo- se brinda a cuentagotas. Sin embargo, el INBA habla de buscar otras vías que despierten en los escolares el apetito y el gusto por el teatro y que estos caminos se complementen con la

²¹⁷ Héctor Azar, *Funciones teatrales*, México, SEP-CADAC, 1982, pp. 71-72; citado en Domingo Adame, *Teatros y teatralidades... op. cit.*, p. 109.

²¹⁸ Domingo Adame, *Teatros y teatralidades... op. cit.*, p. 109.

²¹⁹ *Dos años y medio del INBA (III), Fundación del Departamento de Teatro... op. cit.*, pp. 10 y 11.

²²⁰ Por ejemplo, se habla de “la oportunidad de objetivar la vida imaginativa del niño, en una etapa de su desarrollo en que el juego es, como el teatro, la imagen selectiva de la vida.”, p. 11.

medida que el Instituto ha seguido hace años, que es la de cultivar al público futuro que se encuentra en las escuelas, llevando a la práctica sus temporadas de Teatro Infantil, -medio por el que, se dice, año con año la población escolar del D.F. recibe un primer impacto teatral como espectadora-. Por ello cuando se funda el Departamento de Teatro del INBA, una de sus primeras labores fue la creación de una Comisión de Repertorio, que tuvo como principal objetivo adaptar textos clásicos o de otra naturaleza para escuelas rurales, primarias, secundarias, normales, para trabajadores y en general para la educación popular.²²¹

Las otras vías para desarrollar el gusto por el teatro parece plantearlas Gorostiza, al recalcar la imposibilidad económica y de personal docente del Instituto para atender a todas las escuelas de la República. Ante dicha situación habla de la posibilidad de que la enseñanza del arte sea confiada a los maestros de grupo, “ya que no se trata de convertir a todos los estudiantes en futuros artistas, sino de darles una visión del arte tan rudimentaria como la que se les da de las otras materias que forman parte de su educación elemental.”²²²

Sin embargo, llama la atención el hecho de que en la década de los cincuenta – específicamente de 1954 a 1958- el Departamento de Teatro señalara que a pesar de los intentos de su personal –profesores comisionados- por instaurar metódica y constantemente prácticas teatrales en las escuelas secundarias, éstos tuvieron que retroceder en lo proyectado –retirando a los maestros comisionados- ya que el horario de labores destinaba sólo dos horas los sábados en la mañana para dichas actividades artísticas, las cuales a menudo fueron suspendidas para dejar ese tiempo a danza, gimnasia o alguna otra

²²¹ Estas adaptaciones se hicieron tomando en cuenta la edad de los alumnos y el medio rural o civil de su domicilio; además, se incluyeron las indicaciones necesarias para llevar las obras a escena y se imprimió una cantidad determinada de cartillas para su distribución. Este trabajo se realizó junto con las Misiones Culturales de la SEP, las que de acuerdo con la Comisión de Repertorio, organizaban y preparaban conferencias de tipo elemental. Se dice que de los alumnos de escuelas secundarias, normales y técnicas se seleccionaban a los que reunían las mejores cualidades escénicas –voz, figura, expresión- para que al formar grupos dramáticos, se les dedicara una cuidadosa atención; en *Dos años y medio del INBA (III), Fundación del Departamento de Teatro,...* op. cit., pp. 11 y 15.

²²² Dicha visión dista enormemente de la que en su tiempo buscó y aspiró Vasconcelos para los alumnos de escuelas primarias y secundarias; recordemos también que Vasconcelos padeció de la falta de especialistas en artes. Empero, con su idea en mente, Gorostiza se propuso trabajar en la capacitación de los maestros normalistas para que fueran ellos los que cumplieran con la enseñanza de la educación artística. A su vez, el Instituto intensificaría la tarea de proporcionar a los niños y jóvenes de edad escolar, fuera de sus horas de clases, una educación artística más eficaz por medio de conciertos, exposiciones, funciones teatrales y de danza. En *Memoria del Instituto Nacional de Bellas Artes 1958-1964,...* op. cit., p. 8.

actividad.²²³ Esas fueron las razones por las que, agregaron las autoridades del Instituto, no existieron actividades teatrales en las Escuelas Secundarias;²²⁴ empero, destacan que de las pocas secundarias que atendieron a esta labor –la 15, la 16 y la 12-, egresaron estudiantes que en diversas facultades de la Universidad, organizaron, dirigieron o impulsaron la formación de grupos teatrales.²²⁵

Contradictoriamente, los clubes de teatro y los Cursos de Verano, también organizados por el Departamento de Teatro, sí pudieron llevarse a cabo y rindieron excelentes frutos: de los clubes, se informa que en 1958 se contaba con una inscripción de aproximadamente 865 grupos pertenecientes a diferentes estados de la República.²²⁶ Respecto a los Cursos de Verano, el INBA señaló que ante la creciente demanda nacional de instrucción y de información sobre el teatro y el modo de hacerlo –presente en consultas, en festivales escolares y/o grupos de aficionados-, el Instituto decidió que la Escuela de Arte Teatral fuera la encargada de organizar y ofrecer cursos de capacitación para maestros y para personas interesadas en el fomento de la especialidad.²²⁷

²²³ Llama la atención saber –y no aparece ninguna explicación en las memorias- quiénes eran las personas que decidían si danza, gimnasia o teatro, serían las actividades que se impartirían en determinada escuela, y cuáles fueron las razones para favorecer a una actividad y desechar otras. Aparentemente, no podía argumentarse la falta de profesores, ya que los había dispuesto el INBA; tampoco podía justificarse la poca asistencia o mínima participación de los alumnos, ya que con la existencia y presencia de los clubes de teatro, quedaba más que manifiesto el interés tanto de profesores como de alumnos por dicha actividad teatral.

²²⁴ Circunstancia que considero fue generadora de la creación de los clubes y talleres extracurriculares y que han logrado su permanencia por la sola motivación e interés de los pocos involucrados –maestros y alumnos-

²²⁵ *Memoria de labores 1954-1958, INBA-SEP,...* op. cit., p. C-20.

²²⁶ Las mismas autoridades señalaban que si se atendía oportunamente este proyecto, en un futuro próximo podría desarrollarse una labor intensa de difusión en todos los Estados. En *Memoria de labores 1954-1958, INBA-SEP,...* op. cit., p. C-15.

²²⁷ Como su nombre lo dice, estos Cursos de Verano se impartieron a los maestros precisamente durante los meses de vacaciones de julio-agosto de 1957; y en el mismo año se fundó la denominada Escuela de Verano de Teatro. En esencia, estos cursos trataban de dotar a los maestros de la República –que pudieran asistir libremente-, de conocimientos mínimos y de recursos técnicos que los capacitaran para hacer y dirigir teatro en sus escuelas o en las comunidades de su trabajo. Así, los maestros-alumnos se ocupaban en sus clases teóricas y prácticas todos los días de la semana, de las ocho de la mañana a las dos de la tarde. Por la tarde asistían a conferencias dirigidas por especialistas y por la noche, concurrían de forma gratuita a los teatros de la ciudad que concedieron a la escuela ese privilegio. La inscripción para el primer año fue de 50 alumnos los que provenían de diferentes partes de la República. Para el segundo año, la demanda a estos cursos se incrementó a más de mil solicitudes de inscripción. Por desgracia, nuevamente el obstáculo presupuestal pesaba en este proyecto, ya que la Escuela de Verano de Teatro no estaba considerada en los gastos del INBA. Por ello se pensó en el autofinanciamiento (\$ 150.00 a cada alumno por todo el curso, para que dicha cantidad alcanzara a cubrir los sueldos de los maestros de la Escuela; sin contar los gastos de viaje y alojamiento en el Distrito Federal por dos meses). Durante el primer año de los cursos el INBA y la SEP otorgaron becas a casi todos los 50 alumnos-maestros asistentes, proporcionándoles además alojamiento y facilidades en su estancia y transporte. Finalmente y ante la imposibilidad económica de los aspirantes, el segundo ciclo de la Escuela de Verano se estableció en 150 asistentes; en *Memoria de labores 1954-1958, INBA-SEP,...* op. cit., p. C-27.

Según parece, el éxito de estos cursos se debió a la excelente planta de maestros que los dirigían.²²⁸ Empero, las Escuelas Normales también fueron contempladas en esta labor teatral, y se dijo que a través de los maestros de estas escuelas, se despertó en los medios escolares un positivo interés por las prácticas teatrales como medio de fomento y difusión del teatro, al emplearlo como “un efectivo vehículo de cultura”, para transmitir a la niñez y a la juventud cualquier mensaje que por ese medio sería fácilmente captado y retenido en la memoria. Así, al teatro se le concedió el valor de auxiliar educativo que permitiría a niños y jóvenes, en un futuro próximo, servir a los intereses pedagógicos de mayor altura.²²⁹ Las memorias indican que el apoyo a los Cursos de Verano continuó de 1958 a 1964, implantándose además cursos especiales destinados principalmente para maestros de provincia, que quisieran tener una educación teatral que les permitiría iniciar a sus alumnos en este arte. Los cursos eran intensivos y coincidían con las vacaciones de verano o invierno.²³⁰

Por su parte, la Sección de Teatro Escolar organizó y atendió cursos intensivos de Teatro Escolar para docentes de enseñanza primaria y secundaria, los que se impartieron a partir de 1960 los fines de semana (sábados).²³¹ En el periodo 1964-1970, el INBA organizó en tres grandes sectores sus actividades teatrales.²³² De ellos nos interesa el derivado del Sector Educativo, el Escolar, que corresponde al de las escuelas primarias y secundarias.²³³ De este Teatro Escolar se mencionan las temporadas regulares –que se efectuaron de lunes a viernes en los teatros de Bellas Artes, Jiménez Rueda y Comonfort– dedicadas a los alumnos de secundaria.²³⁴

²²⁸ Salvador Novo, Concepción Sada, Xavier Rojas, Herbert Darien, Dagoberto Guillaumín, Emilio Carballido, Consuelo Guzmán y Antonio López Mancera, entre otros. En *Memoria de labores 1954-1958, INBA-SEP,...* op. cit., p. C-30.

²²⁹ *Ibid.*, p. C-20 y C-30.

²³⁰ *Memoria del Instituto Nacional de Bellas Artes, 1958-1964,...* op. cit., pp. 95-98.

²³¹ Siguió promoviéndose en toda la República la creación y funcionamiento de Clubes de Teatro Escolar y se realizaron entre el Magisterio conferencias, orientaciones técnicas, piezas dramáticas para niños y jóvenes, además de la distribución de impresos que contenían lecciones sobre diversas disciplinas teatrales. En *Obra educativa en el sexenio 1958-1964,...* op. cit., p. 337 y 338.

²³² Las actividades teatrales del INBA se desarrollaron en tres sectores: I Teatro Educativo, que comprendía al teatro Guiñol, Infantil, Escolar y Estudiantil; II Extensión Teatral, formada por la Escuela de Arte Teatral, los Centros de Divulgación Teatral, el Teatro Trashumante, los Festivales Teatrales y Publicaciones; y III Teatro de Repertorio, que consistía en las presentaciones de grupos profesionales en los Teatros Jiménez Rueda y Comonfort, Sala Villaurrutia, Centro de Teatro Infantil y en locales del interior de la República y en plazas y jardines de la capital y de la provincia.

²³³ Hasta este 2007 permanece dicha denominación.

²³⁴ *Memoria del Instituto Nacional de Bellas Artes, 1964-1970,...* op. cit., pp. 107 y 114.

Otro tipo de apoyos que el INBA ofreció a los alumnos de escuelas secundarias, consistió en la presentación de obras clásicas de la literatura española y mexicana en producciones que se decía, podían ser comparadas a las de cualquier espectáculo profesional.²³⁵ También la SEP, a través del Órgano del Consejo Nacional Técnico de la Educación, publicó algunos documentos que discurrían sobre el aspecto artístico, la expresión y la sensibilidad estética en el adolescente de secundaria y sobre la importancia de estimular la formación de clubes artísticos –musicales, plásticos, literarios, dancísticos, teatrales, fotográficos, etc.- entre los alumnos de segunda enseñanza.²³⁶ La importancia de dichos documentos radicó en que los autores cuestionaban el lugar que hasta ese momento se le había asignado a la educación artística respecto a las materias académicas o intelectuales y sobre la forma en que se enseñaba la misma y que la había llevado a la incompreensión, “el obstáculo mayor en el progreso y la obtención de resultados efectivos en la educación artística es, sin lugar a dudas, el aislamiento prematuro de las técnicas y de su tratamiento mecánico.”²³⁷ Aunado a esta acertada observación, se encontraba el ya mencionado incongruente apoyo moral y presupuestal que autoridades educativas y teatrales manifestaron en torno al teatro escolar.

1.3. De 1971 a 2006. Los últimos treinta años. El “aprender a aprender”, entre conductas y competencias

Probablemente uno de los acontecimientos de mayor importancia en materia educativa en la década de los setenta fue la Reforma Educativa que empezó a gestarse años atrás y que culminó con la elaboración de los nuevos planes y programas educativos de 1975, incluidos entre ellos los de Educación Artística; las resoluciones de Chetumal²³⁸ constituyeron el estatuto medular para la renovación de la educación media en esta

²³⁵ Algunas de ellas fueron: Los signos del zodiaco, de Sergio Magaña; Rosalba y los llaveros, de Emilio Carballido; El niño y la Niebla y El gesticulador, de Rodolfo Usigli; Debiera haber Obispas, de Rafael Solana; Rabinal-Achi, prehispánica anónima; La verdad sospechosa, de Juan Ruiz de Alarcón; entre otras; en *Memoria del Instituto Nacional de Bellas Artes, 1958-1964, ... op. cit.*

²³⁶ “Objetivos y requisitos de los planes de Estudio y los programas Escolares”, en *Educación*, revista de orientación pedagógica, Órgano del Consejo Nacional Técnico de la Educación 2, México, SEP, Segunda Época, 1959.

²³⁷ *Ibid.*, pág. 96.

²³⁸ En Chetumal, durante los días 15, 16 y 17 de agosto de 1974, se llevó a cabo la Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación y se le presentaron al Secretario de Educación Pública las recomendaciones para la reforma del ciclo medio básico. El documento fue aprobado y dado a conocer a todo el país el 30 de agosto de 1974, en la ciudad de México.

década.²³⁹ Lo esencial residía en que la escuela secundaria cumpliera su misión orientadora y ofreciera una formación general de preingreso al trabajo. Algunos objetivos del ciclo medio básico eran proseguir la labor de la educación primaria en lo que se refiere a la formación del carácter, el desenvolvimiento de la personalidad crítica y creadora y el fortalecimiento de actitudes de solidaridad y justicia social; lograr una formación humanística, científica, técnica y artística, que permitiera al adolescente afrontar las situaciones de la vida con espontaneidad, seguridad en sí mismo y economía de esfuerzo; profundizar en el conocimiento y orientación del educando para cuidar de su formación integral y su adaptación al ambiente familiar, escolar y social para desarrollar sus capacidades, intereses e inclinaciones que permitieran su plena realización; y desarrollar en el alumno la capacidad de *aprender a aprender* para que estuviera en posibilidades de participar mejor en su propia educación.²⁴⁰ Así, la Reforma de 1974 buscaba estimular en los alumnos una actitud activa durante su aprendizaje, a fin de que se hicieran responsables de su formación.²⁴¹

De 1976 a 1982, la política educativa emanó de una concepción del desarrollo en la que la educación se consideró el agente fundamental.²⁴² La enseñanza secundaria se concibió así como una continuación de la primaria dentro de un proceso educativo general básico; y su finalidad esencial sería promover el desarrollo integral de la personalidad del educando. De 1982 a 1988 se dijo que en la medida en que se elevara la calidad de la educación, la sociedad y el Estado podrían aspirar a que las nuevas generaciones dispusieran de mejores posibilidades para satisfacer tanto las necesidades nacionales como sus aspiraciones

²³⁹ Dos postulados fundamentales dieron sentido a la reforma: el primero señalaba que la educación media básica era parte de un proceso indivisible, ya que continuaba la labor de la primaria en cuanto que aseguraba la integración de la personalidad e interiorizaba en la conciencia del adolescente los valores culturales que lo identificaban, y se articulaba con la educación media superior al crear hábitos para la investigación en áreas determinadas de las ciencias y las humanidades. El segundo postulado hablaba de la urgencia de alcanzar la flexibilidad y apertura de este ciclo educativo, con el fin de que cada vez más mexicanos adquirieran una escolaridad mínima de nueve años que los capacitara para responder a las exigencias planteadas por el desarrollo económico y social. A su vez, el carácter de este postulado implicaba la adopción de diversas modalidades escolares y extraescolares y el establecimiento de estructuras programáticas por áreas de aprendizaje y por asignaturas o materias; en Víctor Bravo Ahuja y José Antonio Carranza, *La obra educativa 1970-1976,...* *op. cit.*, p. 64 y 65.

²⁴⁰ *Ibid.*, pp. 65 y 66.

²⁴¹ *Ibid.*, p. 35.

²⁴² Si el desarrollo era el de las personas y no de las cosas, decían las autoridades educativas, importaba concentrar esfuerzos en el crecimiento cualitativo de las mujeres y hombres de México, y facilitar por todos los medios su educación para que fueran a la vez, los agentes y los beneficiarios del desarrollo.

personales.²⁴³ Con el Programa para la Modernización Educativa (PME) en el sexenio 1989-1994, se estipuló que la educación debía atender al desarrollo armónico de las facultades individuales para que los educandos pudieran mejorar su calidad de vida y ampliaran sus posibilidades de trabajo productivo;²⁴⁴ sobre los planes de estudio se reconoció su desvinculación con la educación primaria y el predominio de contenidos informativos. Así, las críticas y los cuestionamientos a este diagnóstico y a las propuestas no se hicieron esperar. Por ello, con un nuevo secretario de Educación al frente, en mayo de 1992, la federación, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, firmaron el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).²⁴⁵

A partir de ese Acuerdo, así como de la modificación al artículo tercero constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación (1993), en *La Memoria del Quehacer Educativo de la SEP 1995-2000*, se argumenta que la noción de educación básica es dinámica y evoluciona en el tiempo acorde a las necesidades y posibilidades del país. Por ello, la educación básica actual tiene una connotación distinta a la de décadas anteriores. Este cambio se dio en al menos dos sentidos: el número de grados y niveles educativos que la componen²⁴⁶ y las competencias, actitudes y valores que dicha educación debe desarrollar. De este último, también se afirma que los propósitos de la educación básica han cambiado y que se refieren principalmente al desarrollo de las competencias o habilidades

²⁴³ Sobre los contenidos de enseñanza del nivel básico se dijo que debían responder de manera satisfactoria a las necesidades del niño y del adolescente, así como a los requerimientos de la sociedad. Y precisamente en esta búsqueda de elevar la calidad de la educación, algunos investigadores señalaron los problemas que aquejaban a la escuela secundaria: escasa eficacia y pobre rendimiento académico; atención centrada en los contenidos y no en los alumnos; profesores que carecían de formación continua y preparación insuficiente para ingresar al bachillerato. En Annette Irene Santos del Real, *La educación secundaria, perspectivas de su demanda... op. cit.*, pp. 39, 41 y 42.

²⁴⁴ Al mismo tiempo, debía responder a los objetivos sociales, económicos y políticos de la nación y proponía hacer de la educación una experiencia relevante, útil, moderna y de calidad.

²⁴⁵ En esencia, la finalidad de este Acuerdo era corregir las desigualdades educativas nacionales y mejorar la calidad de la educación básica y para ello se propusieron tres estrategias fundamentales: reorganizar el sistema educativo, reformular los contenidos y materiales educativos y revalorar socialmente la función magisterial. En Annette Irene Santos del Real, *La educación secundaria, perspectivas de su demanda... op. cit.*, pp. 42-45.

²⁴⁶ Comprende 10 grados –todos serían obligatorios (preescolar, primaria y secundaria) y tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. Sin embargo, esta evolución en los hechos parece ser más conceptual que práctica, ya que todavía no se ha logrado unificar y articular a los tres niveles para poder hablar de consolidación del nivel básico.

necesarias para *aprender a aprender* y continuar aprendiendo, más allá de la escuela básica y durante toda la vida.²⁴⁷

De la reformulación de contenidos y materiales, el ANMEB señalaba que los planes y programas de estudio de los niveles que conformaban la educación básica -hasta entonces vigentes y que desde 1974 no se habían modificado- mostraban deficiencias ya que no habían sido sometidos a reformas serias e integrales durante los últimos veinte años.²⁴⁸ Por esta razón, en el ciclo escolar 1992-1993 se instrumenta en el primer grado de secundaria, el nuevo plan de estudios organizado por asignaturas;²⁴⁹ además de que se dijo que se trabajó para que los maestros contaran con recursos variados para la enseñanza de la educación artística y la educación física.²⁵⁰ El nuevo mapa curricular resultó muy similar al plan de estudios de los setenta; sin embargo, las autoridades educativas se empeñaron en resaltar las diferencias y mejoras del plan de 1993.²⁵¹ Respecto a la dicotomía formación vs. información, la propuesta curricular de 1993 puso el acento en la formación de los alumnos, sin dejar de lado la importancia de seleccionar adecuadamente los contenidos de la enseñanza. Así, esta reforma estableció como prioridad el desarrollo de las competencias básicas, particularmente las del manejo funcional del español y las matemáticas; es más no sólo se subrayó su importancia en el currículo, sino que se buscó que estas asignaturas tuvieran un mayor peso en la organización del trabajo escolar que el que anteriormente se les concedía.²⁵²

Empero, las autoridades agregaron que el resto de las asignaturas también eran importantes, ya que ofrecían al alumno la posibilidad de desarrollar otra serie de habilidades, actitudes y valores necesarios para conformar una educación integral. Las llamadas actividades de desarrollo –educación artística, física y tecnológica –también se

²⁴⁷ *Memoria del Quehacer educativo 1995-2000 (I)*, México, SEP, 2000, p. 100.

²⁴⁸ También se destacó el hecho de que la educación básica no proporcionaba los conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estuvieran en condiciones de contribuir a su propio progreso social y al desarrollo del país.

²⁴⁹ Y un año más tarde el cambio se extendiera al resto del nivel; en Annette Irene Santos del Real, *La educación secundaria, perspectivas de su demanda, ... op. cit.*, pp. 45 y 46.

²⁵⁰ En ambos casos se produjeron materiales audiovisuales e impresos para apoyar la labor docente en estos campos; en *Memoria del Quehacer educativo 1995-2000 (I)*,... *op. cit.*, p. 19.

²⁵¹ Cambio de enfoque -que era más acorde con el desarrollo didáctico internacional- y el cambio de los contenidos presentados como temas para estudiar y no como objetivos particulares y específicos; además de presentar orientaciones didácticas generales en lugar de sugerir actividades de enseñanza; en Annette Irene Santos del Real, *La educación secundaria, perspectivas de su demanda, ... op. cit.*, pp. 47 y 48.

²⁵² *Memoria del Quehacer educativo 1995-2000 (I)*,... *op. cit.*, pp. 103 y 104.

considerarían en el plan de estudios como elementos fundamentales para lograr una educación integral; incluso se destacó la conveniencia de que su enseñanza se realizara con flexibilidad y adaptándose a los recursos de las distintas regiones y escuelas,²⁵³ así como a los intereses variados de maestros y alumnos.²⁵⁴ A la fecha, sin embargo, aún se está lejos de lograr que todos los adolescentes ingresen, permanezcan y concluyan este nivel de estudios. Frente a tal situación social, la SEP plasmó en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, el compromiso de impulsar una reforma de la educación secundaria que incluyera además de una renovación del plan y de los programas de estudio, el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de los maestros y directivos del nivel, entre otros objetivos.²⁵⁵

De las características de la educación que ofrece el nuevo Programa destaca la intercultural –que no se había nombrado en ningún plan anterior-, la democrática, nacional, laica y obligatoria. Con estas peculiaridades, se pretende favorecer el desarrollo del individuo y de su comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe, y la conciencia de solidaridad internacional de los educandos.²⁵⁶ A su vez, el Programa Nacional de Educación aspira a que la escuela secundaria represente para los alumnos por una parte, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, y por otra, la construcción de valores y actitudes; es decir, la formación en las competencias propuestas por el currículo, a partir del contexto nacional pluricultural y de la especificidad de cada contexto regional, estatal y comunitario. Ya para que continúen con una educación

²⁵³ Si recordamos, esta idea también se plasmó en los planes de enseñanza de la década de los cuarenta.

²⁵⁴ *Memoria del Quehacer educativo 1995-2000 (I)*,... *op. cit.*, pp. 105 y 106.

²⁵⁵ También se señalaron: el mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento escolar y el impulso a nuevas formas de organización y gestión que fortalecieran a la escuela como el centro de las decisiones y acciones del sistema educativo. Durante el ciclo 2005-2006 se desarrolló en escuelas secundarias de 30 entidades federativas la Primera Etapa de Implementación (PEI) del nuevo currículo. Se dice que los resultados del seguimiento a esa experiencia permiten atender con mejores recursos la generalización de la reforma curricular a todas las escuelas del país; en *Plan de estudios 2006, Educación Básica, Secundaria*, México, SEP, 2006, pp. 5 y 6.

²⁵⁶ Así mismo, señalan las autoridades que frente a los acelerados cambios demográficos, sociales, económicos y políticos que se viven, parece volverse urgente atender a la educación para evitar su rezago. En el mismo tenor, argumentan que la manera en que los individuos se apropian y utilizan el conocimiento en su proceso de formación y desarrollo imponen retos que la educación debe enfrentar en las próximas décadas; por ello, los cambios educativos deben responder al avance continuo de la sociedad y a las necesidades de adaptación que exige; y no pueden limitarse a revisiones esporádicas de planes y programas de estudio; por el contrario, estas transformaciones vertiginosas obligan a construir mecanismos graduales y permanentes que permitan evaluar y reformular los contenidos curriculares, las formas de gestión del sistema y de las escuelas en atención a una demanda cada día más diversa. En *Plan de estudios 2006, Educación Básica, Secundaria*,... *op. cit.*, pp. 7 y 8.

formal o bien ingresen al mundo laboral, la escuela secundaria deberá asegurar a los adolescentes que concurran a ella, la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de toda su vida.²⁵⁷

1.3.1. Concepción del adolescente. De la impulsividad y agresividad a la construcción de la identidad

Pretender rastreos históricos de determinados hechos o concepciones, puede llevarnos a identificar que las transformaciones en dichas nociones o han dado un giro de 180 grados, o que su evolución ha sido gradual, e incluso que dichos cambios sólo han sido sintácticos y que en esencia mantienen el mismo contenido e idea. Este último comentario va en relación con la concepción de la adolescencia que he tratado de seguir desde la década de los veinte, y donde parece persistir la idea del joven perturbado y lleno de conflictos personales y sociales; empero, en este último periodo de 35 años -1971 a 2006- se perciben verdaderos contrastes entre la década de los setenta y la de los primeros años del siglo XXI. Tal parece entonces que así como en esta última década las autoridades señalan que tanto la noción de educación básica como la de sus propósitos se transforman con el tiempo y las circunstancias, lo mismo ocurre con la noción de adolescencia. Por ejemplo en los setenta, se visualizaba al joven de escuela secundaria como un ser atormentado, lleno de tensiones y frustraciones y al que los maestros tendrían que saber sobrellevar. Los documentos consultados sostienen que la educación media básica coincide con la pubertad y el inicio de la adolescencia, periodos de la vida del ser humano caracterizados por la inestabilidad emocional y por formas de conducta a veces irresponsables; asimismo, señalan que son años de búsqueda, de confrontación, de desorden físico y mental, en los que la impulsividad y la agresividad, definen el comportamiento del adolescente.²⁵⁸

De esta visión caótica, nace el doble carácter que tenían los programas de aprendizaje del ciclo medio básico: formativo y orientador para que, decían las autoridades, al mismo tiempo que el alumno desarrollaba la actitud crítica fomentada por la educación primaria, profundizara en sus conocimientos y, de esta manera, superara los impulsos negativos que se hacían presentes en su pubertad para encauzarlos hacia la investigación, el deporte, la

²⁵⁷ *Ibidem.*

²⁵⁸ Víctor Bravo Ahuja y José Antonio Carranza, *La obra educativa 1970-1976, ... op. cit.*, p. 66.

creación artística y los ejercicios técnico manuales. A su vez, los programas de aprendizaje debían atender igualmente el desarrollo de los aspectos cognoscitivo, afectivo y psicomotor de los alumnos, de modo que el maestro pudiera desempeñar eficazmente sus funciones de guía, conductor y promotor del proceso de enseñanza.²⁵⁹

En este proceso resultaba decisivo motivarlos a razonar y aplicar en su propio beneficio los conocimientos adquiridos. Pero cuando la tensión del alumno rebasara ciertos límites, decían las autoridades, ésta tendría que encauzarse hacia el deporte o actividad manual, antes de que estallara en formas de conducta negativa. Por lo tanto, para que los programas de aprendizaje se aplicaran eficazmente, se pensó en formularlos por medio de objetivos claros y precisos; en términos de conducta observable que presentaran solamente los objetivos que un estudiante podía alcanzar con un esfuerzo normal y que su diseño fuera evaluado sistemática y permanentemente, comparándolo entre lo propuesto y lo que realmente se obtenía.²⁶⁰ Dicha concepción del joven de secundaria pareció continuar hasta fines de los ochenta. Y aunque no se plasman explícitamente las características del adolescente de secundaria en los planes de 1993,²⁶¹ en diferentes documentos educativos encontramos destellos de una visión pobre de dicho alumno.²⁶²

²⁵⁹ Así, los profesores de educación media básica tendrían que armarse de paciencia y demostrar a los adolescentes que no eran ellos la causa de sus problemas; debían ganarse la confianza de sus grupos como transmisores de conocimientos, pero también como personas realmente interesadas en sus conflictos; para ello, tenían que brindarles seguridad, confianza y trato amistoso; comprender su actitud emocional y respetarla, compartir sus angustias, liberar sus prejuicios y estimular su iniciativa. En Víctor Bravo Ahuja y José Antonio Carranza, *La obra educativa 1970-1976...* op. cit., p. 67.

²⁶⁰ Por su parte, las técnicas para conducir el aprendizaje debían tomar en cuenta estas recomendaciones: favorecer el dinamismo y la creatividad de los alumnos, ser objetivas y prácticas y estimular la iniciativa de maestros y educandos; conseguir la participación activa de los alumnos mediante procedimientos dinámicos, individuales y grupales, para corresponsabilizarlos en su aprendizaje y fomentar en ellos la reflexión, la libre expresión y el sentido crítico; además de trabajar en un ambiente de libertad que permitiera desarrollar la creatividad e inventiva de los alumnos, a fin de que esto les ayudara a tomar conciencia del papel que les correspondía en la transformación positiva de la sociedad. *Ibid.*, pp. 67-69.

²⁶¹ Algunos investigadores, al revisar los planes y programas de 1993 notan que “contra la costumbre, en la parte introductoria del plan no hay referencias a los intereses y necesidades de los adolescentes mexicanos”; ante este hecho se cuestionan si el concepto de “adolescencia” (como transición a la vida adulta) habrá sido borrado del discurso oficial acerca de la secundaria; en Annette Irene Santos del Real, *La educación secundaria, perspectivas de su demanda*,... op. cit., p. 48.

²⁶² Por ejemplo en la *Memoria del Quehacer Educativo 1995-2000 (I)* se argumenta que la nueva realidad de la escuela secundaria incluye una nueva cultura juvenil, a la que se le debe prestar atención por “su marcada tendencia antiintelectual... [ya que] las aficiones e intereses intelectuales, la discusión y el intercambio de las ideas y el saber, la imaginación acerca del futuro propio o de la sociedad, son mucho más débiles en este tipo de cultura que lo que eran en otras épocas”. Otro documento, hace una descripción más meditada sobre el alumno de secundaria definiéndolo como un joven que está comenzando la adolescencia -una época en la que no sólo sufre cambios físicos, sino en las responsabilidades y en las obligaciones que tiene con la comunidad- y en el que está inmerso en una cultura que, a la vez que se la apropia, la redefine y la expresa; está formando

Sin embargo, en el *Plan de estudios 2006*, parece definirse con mayor claridad el tipo de adolescente de principios del siglo XXI, “la adolescencia es una etapa de transición hacia la adultez y transcurre dentro de un marco social y cultural que le imprime características particulares. Al igual que la juventud, la adolescencia es una construcción social que varía en cada cultura y época. Este proceso de crecimiento y transformación tiene una doble connotación; por una parte, implica una serie de cambios biológicos y psicológicos del individuo hasta alcanzar la madurez y, por otra, la preparación progresiva que debe adquirir para integrarse a la sociedad. Se trata de un periodo marcado por la preocupación de construir la identidad y la necesidad de establecer definiciones personales en el mundo de los adultos, todo acompañado de importantes cambios fisiológicos, cognitivos, emocionales y sociales. Pese a estas características comunes, es conveniente señalar que no todos los adolescentes son iguales, y que la experiencia de ser joven varía fuertemente en función de aspectos como el género, la clase social, la cultura y la generación a que se pertenece. Incluso un mismo individuo puede vivir periodos muy distintos durante su adolescencia y juventud. Resumiendo, existen múltiples formas de vivir la adolescencia, y así como es posible encontrar adolescentes con procesos personales de gran complejidad, otros transitan por este periodo de vida sin grandes crisis ni rupturas.”²⁶³

Frente a dicha concepción de la adolescencia presente en la reforma de 2006, la reflexión sobre las características de estos jóvenes y el papel que éstos juegan en la escuela secundaria y en la sociedad, parece ocupar un lugar importante en los planes y programas de principios del siglo XXI. Ante ello, se propone un currículo que tome en consideración las distintas realidades de los alumnos; para implementarlo, se dice, se precisa de flexibilidad en las estrategias de enseñanza y en el uso de un repertorio amplio de recursos didácticos.²⁶⁴ Por lo tanto, para tener un verdadero impacto en la vida de los adolescentes es

una identidad propia que incluye una nueva forma de moverse en la sociedad y una nueva cultura con símbolos propios, es decir una cultura juvenil. Esta noción da paso a situaciones inéditas para los maestros, por lo que dicho cambio “representa un gran desafío a su competencia didáctica, al uso del lenguaje y a su sensibilidad en relación con los alumnos”. En *Memoria del Quehacer educativo 1995-2000 (I)*,... *op. cit.*, pp. 124 y 262; *Programas de Estudio de Teatro, Educación Secundaria, Primera etapa de implementación, 2005-2006*, México, SEP, 2005, p. 23.

²⁶³ *Plan de estudios 2006, Educación Básica, Secundaria*,... *op. cit.*, pp. 13 y 14.

²⁶⁴ Así, toda acción de la escuela deberá planearse y llevarse a la práctica a partir de un conocimiento profundo de las características particulares de sus alumnos, a la vez que se considera su interacción permanente con la sociedad a través de la familia, la escuela, la cultura, los grupos de pares y los medios de comunicación; sólo entonces la vivencia escolar podrá convertirse en una experiencia formativa, en un aprendizaje para la vida.

esencial que la escuela secundaria se ocupe de comprender y caracterizar al adolescente que recibe, y de definir con precisión lo que la escuela ofrece a sus estudiantes, para quienes las transformaciones y la necesidad de aprender nuevas cosas serán una constante.²⁶⁵

Así, se espera que el adolescente que finalice su secundaria construya una imagen positiva de sí mismo: de sus características, historia, intereses, potencialidades y capacidades; se reconozca como persona digna y autónoma; asegure el disfrute y cuidado de su persona; tome decisiones responsables y fortalezca su integridad y su bienestar afectivo; y analice las condiciones y alternativas de la vida actual para identificar posibilidades futuras en el corto, mediano y largo plazos.²⁶⁶ Con estas ideas, se hacen presentes los contrastes en la concepción del adolescente: de alumnos homogéneos en los setenta, a la heterogeneidad juvenil en el siglo XXI; de la concepción de la adolescencia como una época de desorden físico y mental en la década de los setenta, a una concepción de una construcción social, en los primeros años de este siglo; de la educación como medio para encauzar impulsos negativos, a la educación como un aprendizaje para la vida y como una experiencia formativa. De los que estuvimos en las aulas de educación básica desde los setenta hasta fines del siglo pasado, ya como maestros, ya como alumnos, podremos identificarnos o discrepar estos hechos. Por ejemplo, Eloísa Gottdiener, define de forma precisa al adolescente de los setenta y la manera en que éste se relacionaba con la educación del momento,

El adolescente actual, debido al predominio de la educación tecnológica unilateral, o a la equivocada orientación de las escuelas de contenido humanístico –que han tendido más hacia la instrucción que a la formación integral del individuo- ignora el valor de sus facultades sensorias, desconoce su capacidad creadora como emisor de valores, pues desde que nace va siendo programado para ser simple receptor de la cultura establecida y objeto manipulado y pasivo... No dialoga consigo mismo y difícilmente se comunica a nivel interpersonal... desconoce sus cualidades interiores que son las que, definitivamente, condicionan sus relaciones con el medio... se niega su capacidad creativa y originan la inconformidad y dolorosa frustración que atrofia el desenvolvimiento de la personalidad humana.²⁶⁷

En la última década del siglo XX, las autoridades educativas también externaron su punto de vista respecto a la visión del adolescente y de la escuela,

²⁶⁵ *Ibidem.*

²⁶⁶ *Ibid.*, p. 38.

²⁶⁷ Eloísa Gottdiener Estrada, “La Reforma Educativa y la Actividad Artística en la educación media básica y superior”, tesis para obtener el título de licenciado en Literatura Dramática y Teatro, Facultad de Filosofía y Letras, México, UNAM, 1976, pp. 32 y 33.

La falta de innovaciones educativas y la escasa relación con el entorno debilitaron, al paso de los años, a la escuela urbana, la cual ante los graves problemas que trajo el crecimiento de la urbe poco pudo decir y hacer. Esta falta de capacidad de respuesta propició que la educación se orientara más a reproducir formas tradicionales de organización escolar y de trabajo en el aula, que a responder a la desigualdad de ingresos y oportunidades de sus habitantes...no debe extrañarnos que ante las necesidades de carácter afectivo de los educandos se mantuvieran vigentes estilos de enseñanza fríos e individualistas. Aún más, para niños y jóvenes inmersos en un mundo lleno de informaciones de toda índole, la escuela en las ciudades les ofreció, al igual que a los alumnos de muchos años antes, únicamente la imagen del pizarrón, el gis, el lápiz y el libro.²⁶⁸

En la propuesta educativa del 2006 se considera que aunque los jóvenes que asisten a la escuela secundaria comparten la pertenencia a un mismo grupo de edad, constituyen un segmento poblacional profundamente heterogéneo en tanto enfrentan distintas condiciones y oportunidades de desarrollo personal y comunitario. El reconocimiento de esta realidad es un punto de partida para cualquier propuesta de renovación de la educación secundaria, en la búsqueda por hacer efectiva la obligatoriedad de este nivel.²⁶⁹ Sin adelantarnos a los hechos, de los que inician este nuevo periodo educativo multicultural y heterogéneo, todavía tendremos que esperar unos años más para saber de su experiencia y conocer su opinión.

1.3.2. Últimos años de ¿expansión? artística y cultural

Las autoridades del INBA y de la SEP aseguran que el apoyo y difusión a las manifestaciones y a la educación artística se ha mantenido en estos últimos 35 años: en los setenta, además de atenderse la educación artística profesional y escolar, se documenta la realización en la capital, en los estados y en algunas ciudades del extranjero, funciones de teatro, ópera y danza; conciertos, exposiciones, recitales y conferencias. Al mismo tiempo, se elaboraron los programas de educación artística integral para primaria y secundaria con sus respectivas guías didácticas;²⁷⁰ y en septiembre de 1972 se crea la Compañía Nacional de Teatro.²⁷¹ Respecto al fomento del teatro educativo, el INBA junto con la SEP preparó

²⁶⁸ *Memoria del Quehacer educativo 1995-2000 (I),... op. cit.*, pp. 124, 257 y 258.

²⁶⁹ *Plan de estudios 2006, Educación Básica, Secundaria,... op. cit.*, pp. 13 y 14.

²⁷⁰ Además, en la enseñanza normal se aplicaron nuevos programas para la educación artística y su didáctica, y se realizaron cursos y seminarios de capacitación y actualización para los maestros de educación artística en servicio.

²⁷¹ Además de la Compañía Nacional de Teatro –conjunto artístico primero en su tipo en la historia del país y que funcionó como una agrupación orientada hacia la representación de obras de repertorio universal y que poseen manifiestos valores humanos, cuyo disfrute corresponde a las mayorías-, en 1974 se crea el Centro

programas artísticos para las escuelas, donde destacaron las promociones de teatro para niños.²⁷² Además, la SEP propició la creación del primer laboratorio teatral y el Centro de Arte Dramático, A.C. (CADAC), el cual abrió sus puertas en 1975 desempeñando su tarea en torno a tres áreas básicas: la educacional, la artística y la promocional, orientada principalmente a la formación de actores, directores, autores, críticos e investigadores del teatro.²⁷³

De 1976 a 1982 la producción cultural y la educación artística estuvo dirigida a la educación de adultos y de niños,²⁷⁴ además de promover el patrimonio artístico del país. Se dijo que otra prioridad de las autoridades en este sexenio, fue la desconcentración de funciones, por lo que el INBA se dio a la tarea de crear centros regionales que impulsaran y difundieran la cultura en cada comunidad donde se instalaran estos centros.²⁷⁵ Otras actividades fueron las 100 representaciones de seis obras que la Compañía Nacional de Teatro produjo y llevó a cabo en el D.F., además de ofrecer 30 funciones en estados del centro y noreste del país; el Depto. de Teatro Educativo presentó 586 funciones, a las que asistieron más de 308 mil alumnos de preescolar, primaria, secundaria y enseñanza

Nacional de Teatro Infantil y los concursos de Teatro y la Escuela de Arte Teatral, además del teatro Trashumante que tiene como función llevar espectáculos teatrales a aquellos lugares que no cuentan con centros o escenarios adecuados; asimismo, las Escuelas de Iniciación Artística –cuatro en el D.F.–, que datan de 1936 y que fueron fundadas como escuelas de artes y oficios para trabajadores; en Víctor Bravo Ahuja y José Antonio Carranza, *La obra educativa 1970-1976, ... op. cit.*, p. 128. y en *Memoria del Instituto Nacional de Bellas Artes 1971-1976*, México, pp. 18 y 19.

²⁷² Además de que el Centro de Teatro Infantil impartió cursos –tres anuales– de sensibilización teatral a niños de 4 a 12 años en turnos vespertinos y grupos de 40 alumnos en promedio; en el mismo Centro se impartieron cursos de títeres para adultos y se ofrecieron 300 funciones anuales de teatro guiñol en jardines de niños, guarderías, centros familiares y jardines públicos de la ciudad de México y zonas aledañas; en *Memoria del Instituto Nacional de Bellas Artes 1971-1976, ... op. cit.*, p. 15.

²⁷³ Víctor Bravo Ahuja y José Antonio Carranza, *La obra educativa 1970-1976, ... op. cit.*, p. 129.

²⁷⁴ Con el objeto de mejorar la calidad de la educación artística en el periodo 1976-1982, se implantaron programas de superación académica. El INBA realizó cursos de actualización, capacitación y adiestramiento para el personal docente de todo el sistema educativo nacional en los meses de julio y agosto de cada año y se llevaron a cabo en el interior del país. [Teatro escolar: en 1977, 11 obras y 414 funciones; en 1978, 13 obras y 687 funciones; en 1979, 8 obras y 455 funciones; en 1980, 10 obras y 603 funciones en 1981, 21 obras y 1233 funciones; en abril de 1982, 7 obras y 528 funciones]; en *Memoria 1976-1982 (III), Organismos*, México, SEP, pp. 136 y 143.

²⁷⁵ Estos centros regionales buscaron impulsar, preservar y difundir la cultura, incluso en pequeñas comunidades; por lo tanto, en diversas entidades federativas se crearon unidades de iniciación artística, preocupadas por desarrollar la sensibilidad artística de los niños y por detectar talentos artísticos a temprana edad. Con esta idea, se inscribe la creación de las Casas de Cultura donde se organizan conferencias, exposiciones y representaciones teatrales; además, de coordinar talleres literarios y presentar ferias itinerantes de libros; se organizan programas para maestros y cursos sobre diferentes técnicas artísticas, y se proporciona asesoría para la creación y mantenimiento de museos y galerías. En 1976 existían 23 Casa de Cultura y en 1982 funcionaban 46; en *Memoria 1976-1982, (III) Organismos, ... op. cit.*, pp. VII, 136 y 138.

tecnológica.²⁷⁶ Y aunque las autoridades del INBA afirmaron que 1993 fue un año difícil por la inasistencia de público escolar a las representaciones teatrales, el Instituto continuó promoviendo las actividades de Teatro Infantil,²⁷⁷ Muestra Teatral, Festival Internacional de Títeres, Muestra Silenciosa, Compañía Nacional de Teatro Clásico, entre otros eventos.²⁷⁸

Durante los primeros cinco años de este siglo XXI, el teatro escolar sigue trabajándose a través del Programa de Teatro Escolar surgido hace más de 60 años. Indican las autoridades que dicho Programa ofrece actividades que buscan ayudar a los alumnos de las diversas escuelas del sector educativo federal a impulsar y fomentar la creatividad, imaginación y capacidad de asombro de niños y adolescentes. “Es un programa donde gana el desarrollo del teatro infantil de México, fomentando el acceso de los alumnos al teatro y ofreciendo la oportunidad que brinda el arte de ver el mundo con otros ojos, viajar a otros tiempos y lugares, aprender de manera lúdica y vivencial, conocerse mejor y expresarse a través de un lenguaje diferente”.²⁷⁹ Desde hace unos años, este Programa se sustenta en dos vertientes: Temporada de Teatro Escolar²⁸⁰ y la Gran Muestra Teatral,²⁸¹ los cuales, según las autoridades del INBA y la SEP, han tenido gran resonancia y respuesta en y de los alumnos

²⁷⁶ Sumado a estas actividades, se crearon talleres literarios de cuento, poesía, novela, ensayo y teatro en 39 ciudades del país y se asesoraron los talleres del Instituto Cultural Mexicano de San Antonio, Texas, y de las universidades de El Paso, Texas y del sur de California; los Centros de Educación Artística (CEDART) atendieron a 1 358 alumnos de secundaria y bachillerato y en diversas entidades federativas se crearon unidades de iniciación artística, preocupadas por desarrollar la sensibilidad artística de los niños y por detectar talentos artísticos a temprana edad; en *Memoria 1976-1982, (I)Política Educativa*, México, SEP, pp. 10 y 11.

²⁷⁷ Algunos de los espectáculos que se presentaron fueron *Don Quijote*, *Popol-Vuh*, *La noche de Epifanía*, entre otros; en Víctor Hugo Rascón Banda, *Breve recuento de un año difícil, Memoria del INBA*, México, INBA, p. 214.

²⁷⁸ *Memoria del Instituto Nacional de Bellas Artes 1993*, pp. 214, 222, 230, 232 y 242.

²⁷⁹ *El teatro para niños forma públicos e impulsa vocaciones*, Boletín de Prensa núm. 273, México, CONACULTA-INBA, 10 de marzo de 2005.

²⁸⁰ Que en los últimos años se realiza en el marco de los programas de innovación educativa, con actividades para alumnos, maestros y padres de familia; funciona por medio de dos modalidades: Escuela al Teatro -que consiste en promover visitas de los alumnos a los teatros, con el fin de que puedan conocer y cultivar esta experiencia- y Teatro a la Escuela -donde los grupos y compañías teatrales interpretan sus obras en los planteles educativos-; en *Ampliará SEP cobertura del programa de Teatro Escolar para beneficiar a más estudiantes*, Boletín de Prensa 284, México, SEP, 7 de noviembre de 2002.

²⁸¹ Que inició sus trabajos en 1978 y tiene como propósito que los alumnos de secundaria de escuelas públicas y privadas pasen de ser espectadores pasivos a hacedores creativos de teatro, con la asesoría de expertos en la materia; con estas acciones se busca fomentar el conocimiento y ejercicio de las artes escénicas y fortalecer la capacitación y educación teatral profesional de maestros y estudiantes. Por primera vez, en el ciclo escolar 2002-2003, se ofreció capacitación y asesoría para docentes y alumnos que inscribían a sus grupos; esto con la finalidad de elevar la calidad de las obras; en *Ampliará SEP cobertura del programa de Teatro Escolar para beneficiar a más estudiantes...*, *op. cit.*

de primaria y secundaria.²⁸² Otros programas que destacan son el Nacional de Teatro Escolar,²⁸³ Los jueves al teatro,²⁸⁴ Teatro Escolar para Alumnos de Educación Básica en el Distrito Federal²⁸⁵ y Maestros al Teatro.²⁸⁶

1.3.3. Teatro Escolar-Teatro Educativo: entre la apreciación y la creación

Respecto al teatro escolar, Héctor Azar sostiene que hablar de dicha modalidad implica que esta experiencia es simplemente educativa y que por ello el público al que va dirigido son escolares de preprimaria, primaria y secundaria; así concebida, la finalidad de este tipo de teatro es la de servir de auxiliar efectivo en la exposición de los valores educativos. Para completar su idea, nuestro autor agrega que educar, “significa descubrir, exponer, mostrar y explicar la realidad que constituye nuestra circunstancia; saberla comprender, aceptarla o rechazarla en sus valores justos...integrarnos a la dinámica existencial y aprender a descubrir los misteriosos mecanismos que la determinan... educar, es mostrarle a la gente sus capacidades, para que partiendo de la experiencia consumada penetre en su interior, se hurgue, se recorra y se descubra, para proyectarse con la seguridad conciente de los recursos personales...”²⁸⁷ y el individuo educado, el bien-educado, es el que al analizar los elementos de su medio ambiente, “los hace coincidir sin conflicto con sus aspiraciones emocionales e intelectuales.”²⁸⁸

El mismo Azar sostiene que el teatro representa la forma más directa de comunicación, y que es como un conductor de ideas y como un vaso comunicante de emociones; frente a

²⁸² En el contexto real, son pocas las escuelas y grupos de alumnos que participan en estas actividades; ya porque las convocatorias llegan a destiempo, ya porque no hay algún maestro motivado y/o preparado para desarrollar esta actividad, o porque simplemente el tiempo extraescolar que exigen estos talleres no se tiene o no se proporciona en las escuelas.

²⁸³ Elisa Ruiz, *El Programa Nacional de Teatro Escolar, frente al reto de despertar fantasías, aguijonear la inteligencia y conmover a los niños*, Noticias del Día, México, SEP, 26 de noviembre de 2001.

²⁸⁴ *Los jueves al teatro. Impulsa el INBA un programa que estimule el acercamiento de nuevos públicos al teatro*, Boletín de prensa 306, México, CONACULTA-INBA, 14 de marzo de 2005.

²⁸⁵ *Programa de Teatro Escolar para alumnos de Educación Básica en el Distrito Federal*, México, INBA-CONACULTA, 2001.

²⁸⁶ Que busca, por un lado, promover en los docentes el gusto por obras de calidad escénica y motivarlos a ser asiduos asistentes al teatro y promotores de la cultura entre sus alumnos; y por otro, impulsar la actualización de los profesores a través de diplomados y cursos sobre temas relacionados con esta actividad artística; en *Ampliación de la cobertura del programa de Teatro Escolar para beneficiar a más estudiantes...*, op. cit.

²⁸⁷ Héctor Azar, *Teatro y Educación. Primaria, media y superior*, México, col. de Teatro, INBA, 1971, pp. 5 y 6.

²⁸⁸ *Ibidem*.

estas ideas, la actividad teatral tiene garantizada su existencia en el proceso social ya que “seguirá estableciendo diálogos con la condición de que esos diálogos sean alterados, rectificadas, proyectados con mayor o menor abundamiento en el ciclo dialéctico –circuito cerrado y primario- que el teatro realiza con suprema efectividad [...] El mundo expresado en el teatro ofrece la alternativa de reconstituir la materia humana, ya que la escena posee la virtud de mostrar a los seres en interacción con otros seres, o con las cosas, desarrollándose esa relación con fortuna o a pesar del hombre mismo.”²⁸⁹ Por ello, el experto en teatro habla sobre lo importante que resulta acercar al estudiante a la apreciación de las obras clásicas, las cuales deberán estar bien montadas y actuadas para evitar el rechazo o incompreensión de las mismas por parte de los alumnos. De este hecho, el mismo autor describe su experiencia como espectador al asistir a las temporadas de Teatro Escolar promovidas por el INBA a principios de los ochenta,

Asisten miles de alumnos a ser lastimados con el aparente pretexto de ser héroes o libertadores. El daño inferido con este tipo de representaciones espesas, solemnes, municipales, hueras y fuertemente demagógicas es grave, ya que el escolar jamás penetrará los acontecimientos de su historia patria, sin obtener de ellas la sustantiva identidad esencial que necesita para crecer y desarrollar el amor a su país.²⁹⁰

Por el contrario, menciona lo motivante que resulta para el estudiante de primaria o de secundaria cruzar la línea del espectador para volverse autor y actor de sus experiencias teatrales y formar parte de un teatro de trabajo y de contacto; un teatro donde él tenga la oportunidad de explorar sus intereses y su talento para descubrir las cosas de la vida. Por ello, Azar se expresa a favor de la creación y participación de los escolares de y en clubes y talleres teatrales, sin olvidar en ningún momento que este tipo de teatro se efectúa sólo con fines informativos y expresivos para el alumno.²⁹¹

1.3.4. Los planes de educación artística de los setenta y de principios de siglo: una licenciosa y limitada observación

Con las reformas de 1975 y 2006, se crean los nuevos planes y programas de secundaria y junto con ellos, aparecen los planes y programas de estudio para la educación artística de educación media. Pretender hacer una revisión y análisis profundo de estos programas,

²⁸⁹ *Ibidem.*

²⁹⁰ Héctor Azar, *Funciones teatrales...* *op. cit.*, pp. 109 y 110.

²⁹¹ Héctor Azar, *Teatro y Educación. Primaria, media y superior...* *op. cit.*, pp. 8 y 9.

implicaría sumar otro capítulo a esta tesis y esa no es mi intención. A lo que aspiro en este último tramo del presente capítulo es a hacer una rápida y breve revisión de ambos programas, en la idea de tratar de reconocer particularidades y posibles opiniones en torno al contenido, funcionalidad y pertinencia de los mismos.

En el programa de 1975, la educación artística se concibió formativa e integradora de la personalidad; complementaria y no accesoria dentro del contexto del sistema educativo nacional; su finalidad era la de sensibilizar al educando y desarrollar su capacidad creadora, al integrar diversas actividades mediante objetivos y elementos fundamentales comunes.²⁹² La pretensión era además correlacionar estas actividades con el resto de las áreas de la educación media, tratando de convertirlas en experiencias cotidianas, ya que se consideró a las expresiones artísticas como inquietudes y necesidades inherentes al ser humano. Algunos de los objetivos generales del área eran: Proseguir la labor de la educación primaria en relación con la formación del carácter, el desarrollo de la capacidad crítica y creadora y el fortalecimiento de actitudes de solidaridad y justicia social; estimular el desarrollo de la percepción, el razonamiento, la memoria, la imaginación y la sensibilidad, para promover actitudes creativas y dinámicas; y propiciar el desarrollo de sí mismo y la transformación del ambiente mediante una participación creativa, integrando y comunicando experiencias, sentimientos e ideas, a través de diversos modos de expresión artística.²⁹³

Frente a estas ideas, es interesante observar la forma en que se estructuraron estos planes y programas, ya que la pretensión era que el alumno ampliara sus conocimientos de cada arte (música, danza, teatro y artes plásticas) por medio de la apreciación, identificación, comprensión, manejo y aplicación de los elementos de la expresión artística -espacio, tiempo, movimiento, sonido, forma y color- en el medio natural, en el social, en las obras artísticas y posteriormente experimentara esos mismos elementos en la práctica con su propio cuerpo, por medio de movimientos corporales y rítmicos, representando

²⁹² Las actividades que se proponían en los programas partían de la observación y apreciación de diversas manifestaciones artísticas estructuradas; posteriormente se desglosaban los elementos, medios, materiales y conceptos concurrentes en dichas expresiones artísticas. En las últimas unidades, nuevamente se planteaban situaciones estructuradas para que el alumno, apoyado en los conocimientos que se suponía había adquirido a lo largo del curso, pudiera ejercitar su juicio crítico; en *Programa de Educación Artística, primer grado*, Educación Media Básica, Plan de Estudios 1975, México, SEP, 1975, p. 3.

²⁹³ *Programa de Educación Artística, primer grado*, Educación Media Básica, Plan de Estudios 1975,... *op. cit.*, p. 3.

improvisaciones, pintando o dibujando. La expresión de ideas y experiencias particulares por parte del adolescente a través del trabajo interdisciplinario plástico, musical, teatral y dancístico, se hacía evidente en varias de las actividades propuestas en cada una de las unidades de los tres grados del programa de educación artística. Empero, queda la duda de cuántas de estas actividades realmente pudieron llevarse a la práctica y de cuánto impactaron en los adolescentes. Aun más, surge la interrogante de cuántos profesores quisieron y/o pudieron o no poner en práctica dichos programas, ya que la aplicación de los mismos dependía, entre otras razones,²⁹⁴ de la solicitud que las escuelas secundarias hicieran a las autoridades educativas.²⁹⁵

En el mismo plan se hablaba de la flexibilidad tanto para desarrollar las unidades programáticas, como para realizar las actividades sugeridas, siempre en consideración de las necesidades y posibilidades tanto del profesor como de los alumnos; sin embargo, se insistía en la importancia de alcanzar los objetivos propuestos en el programa. Estos objetivos, particulares y específicos, expresaban las conductas precisas que se deseaba manifestaran los alumnos; dichas conductas significaban acciones de los alumnos que el profesor podría evaluar fácilmente y que se suponía podría comprobarse después del proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, la evaluación sería permanente y acumulativa, lo que proporcionaría datos suficientes para obtener evaluaciones parciales y finales. En el entendido de que estos programas de educación artística no buscaban formar artistas sino simplemente sensibilizar al adolescente, se recomendaba emplear criterios elásticos en el proceso de evaluación.²⁹⁶

Aquí cabe una primera observación. Aunque se dijo que la educación artística era vista como complemento del sistema educativo, no tenemos conocimiento de cuántas escuelas, alumnos y profesores, trabajaron con dichos programas. Lo que sí se pudo averiguar –y esto de algunos escritos y breves entrevistas a investigadores y maestros que impartieron clase en esa década- fue que, o no supieron de la existencia de estos programas o su implementación y funcionamiento no resultó lo que se esperaba, principalmente porque no

²⁹⁴ Esas otras razones pudieron ser falta de cursos y talleres de actualización docente.

²⁹⁵ En el Plan de estudios de Educación artística 1975 del segundo grado, dice “El citado plan que entrará en vigor a partir del año escolar 1975-1976 [...] podrá ser aplicado en las escuelas que lo soliciten a partir del próximo año escolar 1974-1975...”

²⁹⁶ *Programa de Educación Artística, primer grado*, Educación Media Básica, Plan de Estudios 1975,... *op. cit.*, pp. 3 y 4.

había personal calificado ni capacitado para desarrollar en su totalidad el programa de educación artística,

“Hubo algunos errores, porque se partía del supuesto de que podía haber un perfil profesional que pudiera manejar todos estos aspectos (musical, teatral, dancístico y plástico); ese es precisamente el primer obstáculo al que se enfrenta, ya que no se tenía la capacidad profesional, para desarrollar este enfoque... no se consideraron los perfiles necesarios”²⁹⁷

También hubo críticas al contenido ambicioso que se pretendía desarrollar en los programas, y éstas vinieron de parte de algunos autores de libros de texto de educación artística, “el tiempo de clase quizás no será suficiente para esta tarea y para acabar con el programa, tan ambicioso que se nos propone.”²⁹⁸ A su vez, llaman la atención dos términos citados en la finalidad de los programas de los tres grados y ellos son *capacidad creadora* y *sensibilización* o *sensibilizar*.²⁹⁹ Resultaría interesante y aleccionador conocer exactamente el significado que los participantes en la elaboración de dichos programas le asignaron a dichas nociones.³⁰⁰ Y aunque Terigi no habla de *capacidad creadora*, sino de *creatividad*, coincido con ella cuando arguye que este concepto es de los más viscosos para la reflexión educativa, ya que tiende a identificársele “con la propia expresión, [...] con la resolución de problemas y el pensamiento divergente, [...] con la imaginación, [...] con la originalidad extraordinaria y singular que toca a unos pocos sujetos, y [...] con el talento y la genialidad.”³⁰¹ Lo cierto y real de esta multiplicidad conceptual, es que para cultivar la creatividad, cualquier campo del conocimiento es terreno fértil, por lo que citar a la misma como finalidad exclusiva de la educación artística en las escuelas secundarias, parece restarle peso frente al resto de los programas curriculares de esos años.

Por su parte, en el plan de estudios de 1993, se afirmaba que la denominación de *actividades* que se asignó a la expresión y la apreciación artísticas, a la educación física y a

²⁹⁷ Entrevista a Efraín Ortega Hernández. Recuperada el 19 de noviembre de 2004, de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/15/15entre.html>

²⁹⁸ José Luis Torres Lemus, *Educación Artística Tres, Tercer Curso*, México, Numancia, 1991.

²⁹⁹ De la *sensibilización* o *sensibilizar*, además de no encontrar algún documento que explicara estas nociones usadas en los setenta, tampoco localicé algún otro texto que me permitiera conocer si los objetivos propuestos en los planes educativos se observaron y si fue así, cómo se evaluaron.

³⁰⁰ En el rastreo bibliográfico que realicé, no encontré las guías o el material de apoyo que probablemente fue repartido a las direcciones generales, a inspectores escolares, a directores de escuelas secundarias y que con seguridad llegaron a algunos maestros de educación artística, y que me hubieran permitido conocer dichas nociones en los programas propuestos.

³⁰¹ Flavia Terigi, “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículo escolar”, en Judith Akoschky, ... *op. cit.*, p. 21.

la educación tecnológica no fue para otorgarle una jerarquía menor en el ámbito formativo respecto a las asignaturas académicas; más bien, decían las autoridades, con esta definición se buscaba destacar lo conveniente de realizarlas con mayor flexibilidad y adaptabilidad a las necesidades e intereses escolares y estudiantiles, sin estar sujetas a programaciones rígidas y uniformes. Al mismo tiempo, la SEP estableció orientaciones generales para la organización de las actividades mencionadas y produjo materiales didácticos³⁰² para apoyar su desarrollo,³⁰³ empero, dichos materiales estuvieron enfocados específicamente a la educación primaria. Por ello, ante la ausencia de un programa nacional para la educación secundaria, coexistieron múltiples propuestas curriculares heterogéneas, indefiniciones sobre qué y cómo trabajar con la asignatura y propósitos pedagógicos divergentes.³⁰⁴

Sin embargo, en los programas de estudio de Artes para educación secundaria 2005-2006, la educación artística pierde su denominación de actividad de desarrollo y se convierte en una asignatura dentro del plan de estudios, cuya denominación ahora será Artes. Con esta designación, dicen las autoridades educativas, se busca expresar que el arte constituye un campo de conocimiento humano, por lo que dicha asignatura deberá articularse con el resto de la educación básica –idea similar a la de los planes y programas de 1975-. Así, la asignatura de Artes en la escuela secundaria busca articular sus propósitos y contenidos mediante un planteamiento didáctico organizado en tres ejes: Expresión, Apreciación y Contextualización.³⁰⁵ Asimismo, las artes se conciben como un espacio en el que los alumnos disfrutan y participan de los productos artísticos que las sociedades y culturas han producido manifestando diversas visiones del mundo. La misma asignatura busca vincular el conocimiento y la experiencia artística con las demás asignaturas del currículo, con la intención de enriquecer diversas temáticas relevantes para la escuela y la sociedad.³⁰⁶

³⁰² Algunos de ellos fueron *Cantemos juntos, Disfruta y aprende: música para la escuela primaria, Los animales, Bartola y la música, y Aprender a mirar. Imágenes para escuela primaria.*

³⁰³ *Plan y programas de estudio 1993, Educación Básica, Secundaria, México, SEP, p. 14.*

³⁰⁴ *Programas de Estudio de Teatro, Educación Secundaria, primera etapa de implementación, 2005-2006, ... op. cit., p. 7.*

³⁰⁵ A su vez, los programas de estudio explicitan los argumentos pedagógicos que permiten comprender mejor el papel de esta asignatura en la formación integral de los adolescentes, además de definir los propósitos de la asignatura, la graduación de contenidos, habilidades y actitudes que deben desarrollar los alumnos y los aspectos que se fortalecen en los mismos gracias a la práctica de las artes, en *Programas de Estudio de Teatro, Educación Secundaria, primera etapa de implementación, 2005-2006, ... op. cit., p. 8.*

³⁰⁶ *Ibid., pp. 7 y 8.*

En estos programas también se habla de la flexibilidad y adaptabilidad para optar por cualquiera de las cuatro disciplinas artísticas dependiendo de las condiciones y recursos escolares, así como de la conveniencia que el docente de artes imparta la materia que conoce mejor, en la que tenga mayor experiencia y en la que se sienta más seguro.³⁰⁷ Tal flexibilidad también puede ser aplicada a los programas con la finalidad de adaptarlos a los contextos escolares, a las expectativas, intereses de alumnos y experiencias docentes – nuevamente hay similitud con los planteamientos de los programas de los setenta-. Así, promover espacios para la expresión y apreciación de las ideas y los sentimientos de los alumnos, vincular la producción artística con la escuela, propiciar el desarrollo del juicio crítico y la valoración del arte, así como considerar todo lo que esto significa para niños y adolescentes, es lo que, aseguran las autoridades, convierte a esta asignatura en una oportunidad privilegiada para actuar en favor de una educación integral para todos los estudiantes de secundaria.³⁰⁸

El teatro es un lenguaje artístico que conlleva una experiencia llena de sentido; es un arte colectivo, y para quienes se dedican a hacerlo y a enseñarlo, esta actividad debe ser siempre un juego y una forma de vida. Así, el teatro escolar sienta sus bases en gran medida en el juego y es por decirlo de alguna manera, su consecuencia lógica. El juego es una forma (a veces individual, a veces colectiva) de hacer teatro de manera empírica e intuitiva y puede entenderse como una forma sutil y elemental de la representación, por lo que es también un acto creativo. Por lo tanto, la enseñanza del teatro en la educación básica busca recuperar la tendencia natural del escolar al juego y a partir de éste, orientarlo al desarrollo de sus potencialidades creativas, críticas y argumentativas. Al adolescente de escuela secundaria, el teatro le ofrece un espacio donde puede expresar sus ideas, sentimientos y emociones; donde puede ser creativo sin sujetarse a los parámetros de otros, y donde puede convivir y compartir con sus compañeros sus expresiones que son tan válidas como las de los otros.³⁰⁹

La clase de teatro contribuye al desarrollo del adolescente y el maestro puede percibir la manera en que sus alumnos encuentran otras formas de comunicación y de expresión:

³⁰⁷ *Ibid.*, p. 8 y 9.

³⁰⁸ *Ibid.*, p. 9.

³⁰⁹ *Ibid.*, pp. 23 y 24.

sentirse más seguros de sí mismos y ser más críticos. Asimismo, mediante la adopción y representación de diversas situaciones, el adolescente tiene la posibilidad de entender el mundo en otros contextos, de desarrollar su juicio crítico, de transformar lo que ve y oye para mostrar su punto de vista con un lenguaje, el teatral, que se presenta como una herramienta más para la formación de un ser humano.³¹⁰ Por ello, interesa la actividad artística, la teatral en este caso, en su expresión más auténtica. Por eso interesa más la participación del adolescente en el acto creativo que en el objeto creado, “sin virtuosismo pero con espontaneidad, donde el goce estético del proceso creador provoque en él, el desarrollo de sus propias y personales capacidades de comunicación, en un diálogo recíproco con el mundo perceptible, fortaleciendo su espíritu en la comprobación de su esfuerzo propio para ser auténtico. Sólo de esta manera podrá llegar a ser un hombre completo.”³¹¹

Si en los planes y programas de educación artística 2005-2006, se concibe así la actividad, -asignatura- teatral para escuelas secundarias, resulta muy estimulante para los profesores que nos hemos dedicado a trabajar en esta actividad –aunque de forma marginal- tener un fundamento artístico y educativo tan sólido como el que ahora parece presentársenos. Sin embargo, las dudas embargan el pensamiento; las experiencias previas –frustrantes en su mayoría- con inspectores, directivos y docentes, me hacen suponer la continuación de falta de apoyo moral y de incompreensión para desarrollar esta actividad teatral. Aún más, cabe preguntarse si el apoyo del Estado respecto a la actividad artística escolar ha sido real desde hace varias décadas, por qué muchos de los talleres teatrales de educación secundaria –entre ellos de la secundaria 267- funcionan al margen de las actividades curriculares, obligando a sus integrantes a mantenerse con sus únicos –pero fundamentales- recursos motivacionales.

Unos programas de educación artística aparentemente innovadores, difícilmente lograrán desterrar la idea que por décadas se ha enquistado en el imaginario social y educativo; la jerarquización de saberes pesa e incide de forma significativa en la mirada pública:

Se produce una situación tal que se selecciona el conocimiento que se considera valioso y,

³¹⁰ *Ibid.*, pp. 23 - 25.

³¹¹ Eloísa Gottdiener Estrada, *La Reforma Educativa y la Actividad Artística en la educación media básica...*, *op. cit.*, pp. 32 y 33.

puesto que no hay en la realidad un punto cero, se valora aquel conocimiento que ha sido seleccionado. Lo mismo ocurre, evidentemente, con lo que se excluye: se queda fuera por no ser de valor; y carece de valor por haber quedado fuera de la elección.³¹²

Y precisamente esta última idea es la que pareció predominar a lo largo del recorrido que acabo de hacer. Desde la década de los veinte hasta este 2006, las materias, áreas o asignaturas denominadas en diferentes épocas fundamentales, básicas, centrales y/u obligatorias del currículo, han sido el español y las matemáticas, seguidas por las ciencias naturales y/o sociales y actividades tecnológicas. Al parecer, la educación artística –musical y plástica como las de más tradición en el currículo, seguidas por danza y teatro- ha fungido, diría Terigi, como “variable de ajuste”: si falta o sobra tiempo escolar, si los recursos son escasos, si no hay suficiente personal docente, etcétera.³¹³ Por lo que la idea que se nos ha vendido por décadas a docentes, padres de familia y alumnos es que para mejorar la educación, es preciso concentrarse y esforzarse en aquellos conocimientos y saberes útiles, reconocidos en las políticas educativas, plasmados en planes y programas educativos y accionados diariamente en los salones de clases.

Otro aspecto que también considero resaltó en nuestro recorrido, fue la relación currículo-concepción del adolescente y la tendencia a homogeneizar y generalizar a éste según lo que las psicologías del momento consideraban era la adolescencia y lo que las mismas suponían era “un sujeto desarrollado”: si el adolescente se visualizó como un ser que recién despertaba a la sexualidad, la escuela debía canalizar todas esas sensaciones a través de múltiples actividades escolares y extraescolares deportivas, científicas, manuales y artísticas; si el joven de secundaria se percibió como un individuo invadido por contradicciones y cuya característica principal era la rebeldía, la escuela y su programa educativo, funcionarían como un lugar donde se le enseñaría a manejar y controlar emociones y sentimientos negativos y en esta dirección, la visión de las autoridades educativas era que la educación artística podía apoyar excelentemente; en cambio, si la adolescencia se considera como una etapa de transición y como un periodo donde se construye la identidad, la escuela, los docentes y las actividades presentes en los contenidos programáticos,

³¹² Nieves Blanco García, “El sentido del conocimiento escolar. (Notas para una agenda de trabajo)”, en AA.VV., *Volver a pensar la educación*. Volumen I: Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica), Madrid, Morata, 1995; citado en Flavia Terigi, “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el *currículum* escolar”...*op. cit.*, p. 46.

³¹³ Flavia Terigi, “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el *currículum* escolar”... *op. cit.*, p. 21.

deberán crear las condiciones y actividades necesarias para que ambas situaciones se alcancen de la manera más óptima.

Esta última concepción, que corresponde a la descrita en los planes de educación artística 2006, creo presenta algunos destellos de independencia frente a las siempre impuestas ideas psicológicas que tendían a uniformar al adolescente, permitiendo observar algunos sesgos de influencia social, ya que se habla de heterogeneidad, de diversidad y de circunstancias particulares que viven los alumnos de secundaria; y que en base al conocimiento de esas particularidades, se procederá a trabajar y a enseñar la educación artística y las demás asignaturas del currículo. Si mi percepción fuera correcta, habría que observar ahora cómo los docentes asumimos dicha planeación educativa, ya que “las instituciones y los docentes reciben lo prescrito, pero inevitablemente lo transforman. Siempre se resignifica, se recrea, en ocasiones se modifica deliberadamente, se secciona o se rechaza. No estamos frente a meros procesos de recepción: se trata de procesos de especificación que, inevitablemente, devienen en transformaciones de la prescripción.”³¹⁴

Un último aspecto -y no por ello menos importante- por comentar en este espacio es el referido al supuesto apoyo que el gobierno mexicano ha brindado a la política cultural y entre ella a la educación artística. En el itinerario que realicé, apoyado mayormente en documentos oficiales,³¹⁵ se asegura que a lo largo del siglo XX el gobierno ha impulsado el desarrollo de las manifestaciones artísticas; que el INBA, como institución que procura el desarrollo y difusión de las artes plásticas, musicales, dancísticas y teatrales, ha sobresalido por su apoyo a las representaciones, conciertos, foros y exposiciones, a lo largo y ancho del país y allende las fronteras; que la SEP, en conjunción con el INBA, también se ha distinguido por tratar de atender la educación artística en las escuelas primarias, secundarias y bachilleratos. Sin embargo, y muchos de los textos consultados parecen confirmarlo, este apoyo no se ha distribuido de forma proporcionada, ya que la mayor atención se ha concentrado en la organización de exposiciones, recitales, conciertos y representaciones de artistas reconocidos, nacionales o extranjeros, quedando en último lugar la atención a la educación artística escolar y a sus proyectos para elevar su calidad.

³¹⁴ *Ibid.*, p. 57.

³¹⁵ Lo no documentado y sí experimentado es precisamente el referido al Programa de Teatro Escolar, en el que al dirigir grupos de teatro, he participado desde hace más de una década, junto con los adolescentes de secundaria.

Los mismos documentos oficiales lo afirman: no hay obstáculos morales ni económicos para impulsar una exposición, concierto o representación de artistas reconocidos,³¹⁶ pero el camino se llena de baches presupuestarios y se torna tortuoso cuando se habla de apoyar cursos de capacitación y actualización para docentes que imparten educación artística en escuelas de educación básica. Los obstáculos son mayores cuando se pretende que a través de la preparación académica y artística, se instruya a nuevos docentes para impartir danza o teatro y no sólo se enseñe música o artes plásticas; cuando se trata de apoyar a grupos independientes o de principiantes, las subvenciones tienen que salir de los mismos arriesgados, o bien tienen que buscarse por otros lados. Acha describe el fenómeno de la siguiente manera:

Si bien las políticas culturales marchan con esplendor y son irreprochables, si las consideramos aisladamente, [o miramos otros ángulos y niveles] saltan a la vista algunos defectos reprochables y enmendables o erradicables en el país como totalidad...A medida que iban siendo más opulentas sus políticas culturales, mayor era el deterioro educativo...las políticas culturales opulentas fungen de engañosa superestructura nacional y sus esplendores políticos y nacionalistas encubren hábilmente las debilidades infraestructurales o las cubren sin advertirlo.³¹⁷

Si al hecho de que en el currículo la educación artística ocupa un lugar secundario –y muchas veces subrepticio-, sumamos la realidad de que este rubro ha sido poco atendido por el Estado –y que incluso con muchas de sus acciones parece bloquear las oportunidades de expresión de los escolares-, tal vez podamos ir clarificando y entendiendo el lugar real e imaginario que la actividad teatral ocupa en las escuelas secundarias y cómo esta idea llega a directivos, docentes y adolescentes. Empero, son precisamente algunos de éstos últimos –que buscan nuevas y originales formas de expresión- y la sociedad colapsada en la que están insertos, los que nos impulsan a no desistir en nuestra lucha de practicar esta actividad. Concepciones sobre la adolescencia seguirán surgiendo; planes y programas educativos de educación artística seguirán proponiéndose; y talleres teatrales clandestinos seguirán accionándose. Lo importante aquí es que los profesores que trabajamos en esta actividad teatral estemos conscientes y reconozcamos la distancia que media entre lo que son las aspiraciones de las políticas educativas y las realidades y transformaciones individuales que ocurren en los adolescentes participantes en un taller o actividad teatral.

³¹⁶ Aunque en éste último sexenio y en el que recién inicia, pareció y parece –con la reducción presupuestal a la cultura- disminuir el apoyo tanto a la educación artística profesional como a la escolar.

³¹⁷ Juan Acha, *Educación artística escolar y profesional*,... *op. cit.*, pp. 178 y 179.

Finalmente, hay que ser realistas ante el hecho de que “es difícil que las artes no estén presentes en el currículo; [pero también] es difícil que estén en igualdad de posibilidades que las disciplinas consideradas *principales*.”³¹⁸

³¹⁸ Flavia Terigi, “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el *currículum* escolar”... *op. cit.*, p. 28.

CAPÍTULO II. EL TALLER TEATRAL, UNA SERIE DE ACCIONES RITUALIZADAS

Los olores de la clase suelen parecerse bastante...una especie de olor universal creador de un ambiente que impregna todo el edificio. A una persona que entrase en un aula con los ojos vendados, le bastaría olfatear cuidadosamente para averiguar dónde estaba... Sólo cuando el aula se somete a algunas circunstancias un tanto infrecuentes, parece por un momento un lugar extraño ocupado por objetos que reclaman nuestra atención. En estas raras ocasiones muchos rasgos del entorno escolar, inmersos en un fondo indiferenciado para sus ocupantes cotidianos, cobran de repente un brusco relieve.

Jackson, Ph. W.

Al parecer, esas raras ocasiones de las que habla Jackson son frecuentes en un taller de teatro. En él, emergen continuos relieves experienciales, emocionales y afectivos que hacen que los alumnos, y el ambiente del taller estén en constante renovación y transformación. Así, las actividades desarrolladas en el mismo aspiran a promover distintas actitudes y variados estados de ánimo. La imaginación, antes escondida y temerosa en algún rincón de la mente, parece cobrar un protagonismo inesperado; y para no sentirse sola se le permite acompañarse de las experiencias previas y de la expresión corporal de su poseedor. Al parecer, la única regla para los participantes en un taller teatral es su ilimitada expresión oral, corporal e imaginativa; se entiende así que no existen restricciones ni críticas a lo que se quiera hacer o decir, por lo que se busca que las interacciones, al mismo tiempo que las acciones y creaciones, sean libres. Los expertos en la organización de grupos teatrales, dicen que en los talleres se juega, se disfruta y se aprende; por ello deben buscarse y generarse espacios físicos e imaginarios³¹⁹ amplios para el juego dramático. Las improvisaciones, los juegos de rol y con ellas las expresiones corporales, orales y emocionales ofrecen una fuerza, vitalidad y olor distintos al taller teatral.

Precisamente esa libertad de acción parece ser determinante en la convocatoria y presencia de los adolescentes en el espacio teatral.³²⁰ El tiempo de riesgo y de ruptura en

³¹⁹ En su diccionario, Pavis define *espacio actoral* como parte del espacio y del lugar teatral donde evolucionan los actores; es el perímetro de actuación, que forma un espacio simbólico inviolable e infranqueable para el público, incluso cuando éste es invitado a invadir el dispositivo escénico. Las evoluciones gestuales de los actores estructuran este “espacio vacío” (Brook, 1968) al llenarlo de objetos y transitar por él. El concepto de *espacio dramático* es opuesto al de *espacio escénico o teatral*, ya que aquél es un espacio construido por el espectador o el lector para fijar el marco de la evolución de la acción y de los personajes, pertenece al texto dramático y sólo es visualizable si el espectador construye imaginariamente el espacio dramático. En Patrice Pavis, *Diccionario del teatro... op. cit.*, p. 169 y 170.

³²⁰ Los especialistas sostienen que la pérdida del cuerpo infantil, los vertiginosos cambios corporales que sufren todos los adolescentes y las transformaciones psicológicas que experimentan la mayoría de ellos,

dicho espacio convoca al conocimiento y reconocimiento propio del adolescente –que está en búsqueda de su identidad-, y a “su capacidad creadora para redefinir el mundo que lo rodea en lo referente a sus posibilidades latentes de decisión.”³²¹ Así, los riesgos que los momentos vividos en el taller conllevan son los de entender el entorno, accionar, decidir y crear a partir de su conocimiento; dichas decisiones promueven y activan la autodeterminación, fundamental en el proceso de transición que vive el joven de secundaria. Dice Goffman que la fatalidad, que muchas personas eluden, otros –como los adolescentes- las aprueban e incluso, construyen los ambientes en que pueden dedicarse a ellas. “Algo significativo y peculiar parece estar involucrado en la acción.”³²²

Así, el proceso experimentado en el taller teatral permite observar dos situaciones interesantes: primero, que la actividad no es una mera improvisación, ya que desde los primeros ejercicios se busca no violentar al adolescente y respetar su integridad; y segundo, que las circunstancias vividas en el taller requieren de la creación de un ambiente especial, de unas formas de comportamiento y maneras de interactuar distintas a las que exige la vida cotidiana. El coordinador junto con los alumnos, sin olvidar sus experiencias previas, lo habitan, entregándose a él y procurando siempre mantener este campo afectivo, expresivo y creativo. En el espacio teatral, los participantes adquieren nuevas formas de pensar, mirar, ser, hacer y hablar; dichas reglas y comportamientos hacen que irrumpen una serie de acciones, que para los que conforman el taller, sepan que determinadas actitudes significan algo y por ende, se respeten. Este tipo de interacciones recién aprendidas hacen que en el taller se den una serie de *acciones ritualizadas*, un conjunto de situaciones especiales y atractivas donde la autodeterminación es bienvenida, y donde, a través de las interacciones, cada uno de los participantes muestra cuán digno es de respeto o cuán dignos son de respeto los otros.

suelen crearles confusión y desconcierto. Aunado a ello, las nuevas exigencias y formas de trato que los adultos les brindan, también los perturba; por lo tanto, el aprendizaje de las nuevas normas y formas de comportamiento no siempre les resultan fáciles de realizar. El temor por dichas pérdidas y la ansiedad ante las nuevas exigencias, hacen que algunos jóvenes actúen contradictoriamente; otras veces reaccionen evadiendo la realidad, otras más la confronten audazmente; unas más repriman su decir y hacer, y otras tantas se rebelen ardientemente. Ante dichas reacciones, buscan refugio y protección y transforman el miedo, la desazón y el desconcierto en movimiento, en búsqueda de nuevas experiencias; en acción y en emoción. Uno de esos espacios de libre expresión parece ser precisamente el taller teatral.

³²¹ Erving Goffman, *Ritual de la interacción... op. cit.*, p. 179.

³²² *Ibid.*, p. 190.

Dichas acciones -forma de relacionarse, manera de expresarse oral y corporalmente, modo de interactuar con los nuevos compañeros y con el profesor; forma de ocupar, desplazarse y sentir el espacio e incluso el modo de pensar-, hacen que las interacciones dentro del taller sean especiales y diferentes de la rutina diaria. Por ello, desde su llegada, el o la adolescente debe modificar su actitud externa y cotidiana y prepararse para sintonizarse con sus compañeros en el viaje placentero que realizará por algunas horas. En los siguientes párrafos y apoyada en la descripción que haré del taller teatral, de su metodología y de las interacciones que los adolescentes llevan a cabo durante la actividad teatral, argumentaré mis razones sobre el hecho de suponer que en el taller teatral se desarrollan una serie de *acciones ritualizadas*. Con el sustento teórico de directores teatrales clásicos y especializados (Stanislavski, Eugenio Barba, Brecht, entre otros) y talleristas teatrales contemporáneos (José Cañas, Isabel Tejerina, Jorge Eines, Graciela González, Tomás Motos y otros), desmenuzaré aquellos aspectos teóricos, metodológicos y prácticos que apuntalan al taller de teatro escolar y parecen permitir a sus participantes descubrir otra forma de vida, distinta a la ya mecanizada e impuesta por la sociedad actual. Así, un primer apartado lo dedico a la caracterización del taller teatral; una segunda parte está orientada a la revisión de las actividades particulares que conforman un taller de este tipo y que en opinión de quienes los dirigen, hacen de él un espacio libre, gozoso y rico en experiencias. En un tercer apartado reviso algunas propuestas metodológicas que maestros de teatro escolar han plasmado y donde consideran este espacio como un proceso secuencial y graduado encaminado a la apreciación, disfrute y creación teatral³²³ así como al conocimiento de sí mismos y de los otros.

2.1. El Taller Teatral: un acercamiento a su múltiple terminología y concepciones

Indagar sobre las características del taller teatral, necesariamente nos lleva a remontarnos y apoyarnos en Stanislavski,³²⁴ y en su noción de *taller o teatro de práctica*,

³²³ Marcela Ruiz Lugo y Ariel Contreras definen la *creación colectiva* como un método de trabajo que consiste en una labor de conjunto en la que el director participa apenas o no interviene en absoluto; y puede aplicarse a la sola puesta en escena o puede abarcar la elaboración del texto y aun ciertas investigaciones previas a la elaboración del texto. En *Glosario de términos del arte teatral, ... op. cit.*, p. 67.

³²⁴ Actor, maestro y director teatral ruso de finales del siglo XIX y principios del XX. Funda la Sociedad de Arte y Literatura de Moscú y en 1898 inaugura el Teatro Artístico de Moscú con la tragedia *El zar Fedor*. Durante su vida crea una extensa galería de personajes y pone en escena un sinnúmero de obras. Su teoría del

que aunque probablemente en estos momentos se considere anacrónica, el sistema y las actividades que desarrolló en torno a la misma, han sido fundamentales para la evolución del teatro universal. He aquí el concepto:

“El taller es el primer remanso donde se detienen aquellos que han cobrado plena conciencia de la idea de que toda la vida del hombre consiste en su propio trabajo creador y que, por lo que a ellos se refiere, ese trabajo creador sólo existe en el teatro, y es únicamente en el teatro donde su vida encuentra su plena expresión.”³²⁵

En esta definición hay un par de elementos rescatables: la consideración de que la vida del hombre consiste en un trabajo creador, que éste sólo existe en el teatro y que es ahí donde la vida del hombre encuentra su plena expresión. Justamente, expresión, creación y recreación, parecen ser nociones clave que directores teatrales insertan en sus conceptos de taller teatral, dramatización, teatralización y expresión dramática -entre otros-. Cada uno defiende la terminología adoptada aportando múltiples argumentos.³²⁶ Sin embargo, al

naturalismo teatral –sistema de procedimientos narrativos, interpretativos y expresivos- lo hacen un referente obligado en toda actividad teatral.

³²⁵ Constantin Stanislavski, *El arte escénico, Con un ensayo de David Magarshack*, México, siglo XXI, 1999, p. 111.

³²⁶ Por ejemplo, algunos autores (Patrice Pavis, José Cañas y Tomás Motos) argumentan que *dramatizar* es usar una estructura teatral para dar vida a un hecho, una narración, un sueño o una canción, cambiando o adaptando su presentación original a un esquema dramático –diálogos, conflicto entre personajes, dinámica de la acción, etc.-; la dramatización sólo busca dar carácter dramático a algo que no lo tiene, y de ninguna manera busca realizar espectáculo alguno. Contrario a estas opiniones, otros autores (Isabel Tejerina, Graciela González y Encarna Laguna) afirman que el término *dramatización* además de transformar en materia dramática algo que no lo era en su origen, también busca completar esta actividad accionando lo creado, a través de una representación o montaje escénico donde participen la expresión corporal, oral, plástica y rítmico-musical. De la *expresión dramática*, los especialistas (Julio Álvarez Andreu, Eladio de Pablo y Lola Poveda) sostienen dice que ésta es un trabajo de creación a través del juego dramático como técnica de improvisación, que brinda la posibilidad de un trabajo para la expresión y la comunicación de un grupo en el que los participantes tienen la ocasión de crear a partir de sí mismos, de su cuerpo, de su voz, gesto, imaginación y respiración. Agregan que su enseñanza en la escuela es fundamental por cuanto permite a niños y jóvenes recobrar la práctica libre y creativa del juego, el desarrollo de su personalidad, espontaneidad, sociabilidad, capacidad de escucha, empatía y creatividad, al tiempo que promueve la adquisición de conocimientos y técnicas que les permiten abordar el hecho teatral en su totalidad; es decir, partir de un texto para crear un espectáculo. Añaden que hablar de expresión dramática implica suponer que niños y adolescentes presentan una psicomotricidad resuelta, sentimientos ricos en emociones, una educación sensorial abundante en experiencias y una conciencia clara de sí mismos y del mundo, a través de su propia experiencia vivencial. Con esta última idea, es posible aseverar que no hay diferencia alguna entre lo expresado por Tejerina, González y Laguna, salvo en la terminología. En José Cañas Torregrosa, *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*, Barcelona, Octaedro, 1999, p. 49 y 50; Tomás Motós y otros, *El taller de teatro*, Barcelona, Octaedro, 2001, p. 19; Patrice Pavis, *Diccionario del teatro... op. cit.*, p. 147.; Isabel Tejerina, *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas... op. cit.*, p. 119 y 120; Graciela González de Díaz Araujo y otros, *Teatro, adolescencia y escuela... op. cit.*; Encarna Laguna, *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro... op. cit.*; Julio Álvarez Andreu, “Expresión dramática: de la respiración individual a la creación colectiva”, en Mireia

revisar dichas nociones, puede observarse que no están divorciadas; más bien se refuerzan y complementan, ya que al hablar de la necesaria participación oral y corporal del individuo para recobrar la práctica del juego, de fomentar el desarrollo y uso de sus experiencias previas, imaginación, sociabilidad, personalidad y empatía; y llegar al disfrute y creación de una obra de arte, parece quedar claro que todos estos autores persiguen el desarrollo integral y holístico de los jóvenes participantes en un taller teatral.

Del *taller teatral*, se considera que en él se parte del *juego*, el cual soporta actitudes activas y dinámicas que buscan facilitar la asimilación de aprendizajes, al mismo tiempo que pretende potenciar el desarrollo de la expresión oral, corporal y emocional como elementos fundamentales de la comunicación humana; además, su metodología se caracteriza por ser participativa y democrática; por fomentar la cooperación y el trabajo en grupo y estimular la reflexión sobre las distintas actividades, aspirando así a convertirse en un vehículo para transmitir valores de tolerancia, respeto, solidaridad, crítica y denuncia.³²⁷

Dicen los especialistas que durante la adolescencia –etapa de cambios físicos y psicológicos acelerados–, el taller de teatro ofrece a los jóvenes participantes un espacio importante de preparación para la organización de su imagen corporal, además de servir de puente en la construcción de identidad al promover y permitir un mayor contacto con su realidad interna.³²⁸ Por lo que la creación de un ambiente ideal en el taller de teatro, parece ocupar un lugar preponderante en el logro de la libre expresión y comunicación de los alumnos participantes.

Stanislavski argumentaba que una de las tareas cardinales del taller consiste en la creación de una atmósfera de tranquilidad, paz y colaboración y no de una en que por regla general, se adhieren ciegamente todos los participantes a principios y normas que bloquean toda expresión. En el taller, debe favorecerse la iniciativa y no la obediencia ciega a las instrucciones del maestro y desde el principio, deben eliminarse los sentimientos de temor a parecer peor que los demás. El mismo origen del término *taller* (del francés “atelier”, que

Bassols y otros, *Expresión-comunicación y lenguajes en la práctica educativa. Creación de proyectos*, Barcelona, Octaedro, 2003, p. 53 Y 54; Eladio de Pablo, “Bases teóricas y pedagógicas para la práctica teatral en la enseñanza secundaria”, en *Teatro y juego dramático. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura...* op. cit., p. 45; Lola Poveda, *Ser o no ser, reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*, Madrid, Narcea, 1995.

³²⁷ Gabriel Robles Gavira y Diana Civil de Lara, *El taller de teatro: una propuesta de Educación Integral...* op. cit., p. 3.

³²⁸ Graciela González de Díaz Araujo y otras, *Teatro, adolescencia y escuela...* op. cit., p. 16.

significa estudio, obrador u obraje; sitio para impartir enseñanzas prácticas, por oposición a las teóricas), parece designarlo como un lugar de trabajo y aprendizaje, con un método activo, donde se combina el trabajo individual y personalizado y la tarea socializada, grupal y colectiva, al mismo tiempo que permite observar la evolución de los otros y habilita en la capacidad de “leer”, de reconocer y comprender la evolución propia; la visión de la actividad teatral dentro de este espacio se amplía y toma otras direcciones imaginarias³²⁹, tanto para los participantes como para la gente externa al mismo. “Los talleres nacen como un tiempo-espacio para accionar, sentir interior y exterior y pensar en libertad, junto a otros; como lugar de indagación sobre la realidad, de cuestionamiento y de transformación.”³³⁰

En el taller teatral se busca involucrar procesos que permitan transformaciones individuales y colectivas, a través del establecimiento de vínculos y comunicación con los otros y con uno mismo. Dicha actividad aparece como un espacio y un ambiente para experimentar y aprender; y el sujeto de este aprendizaje, armado con sus experiencias previas, emociones, sentimientos, cuerpo y voz, se convierte en “un sujeto protagonista, con pensamiento crítico, capaz de problematizar [y sistematizar] su conocimiento, pero también capaz de dejarse llevar por su alma, [emociones y sensaciones].”³³¹ Así, lo experimentado en el taller teatral se convierte en un proceso personal además de cooperativo: aprendo de mí, aprendo con el otro y del otro; por lo que a partir del juego dramático y del resto de las actividades, van emergiendo, lentamente y cada quien a su propio ritmo, las transformaciones tanto personales como grupales que hacen que “el énfasis en el aprendizaje, para entonces proyecto colectivo, [marque] lo prospectivo, la tendencia hacia el futuro.”³³²

Quienes hemos participado en un taller teatral –ya como alumnos, ya como coordinadores– así lo concebimos, como un espacio donde se atiende al trabajo personal, pero sin descuidar la tarea grupal y colectiva; como un lugar y momento donde se legalizan formas de juego, formas de contacto emocionales y corporales exclusivas del mundo

³²⁹ Por ejemplo, dejar de creer que el taller de teatro es banal, improductivo y derrocha tiempo y esfuerzo que fácilmente podrían emplearse para asuntos realmente importantes y vitales.

³³⁰ *Actuación-Taller de teatro*. Recuperado el 19 de mayo de 2005, de www.TEATRO.METI2.COM.TEATRALIZARTE

³³¹ *Ibid.*

³³² *Ibid.*

personal; donde en su hacer colectivo, se crean nuevas formas de socialización, de ver, entender y prever el mundo. En un espacio así, el y la adolescente de secundaria se sentirán protegidos, confiados en experimentar, en descubrir y descubrirse; en sorprenderse y sorprender; en imaginarse e imaginar; en gozarse y gozar.

2.2. El Juego Dramático: esencia del taller teatral

No era buen comienzo si el alumno/a tenía que enfrentarse a dos formas de violencia al ingresar en la escuela: por una parte, se elimina el juego, la curiosidad, la diversión, el descubrimiento, la investigación autónoma del niño/a [y del adolescente], y por otra parte, se desprecia su vocabulario, su lenguaje o su expresión corporal.

Tonucci.

Durante la caracterización de los diversos términos para definir la actividad teatral en la escuela secundaria, varios de los autores y especialistas citados, hablan del *juego* y del *juego dramático* como ejes rectores del taller de teatro y de la expresión dramática. En este apartado pretendo clarificar dichas nociones para que a través de la exposición de sus características particulares, emerjan sus diferencias y pueda entenderse por qué el juego dramático se considera indispensable en los talleres de teatro de educación primaria y secundaria.

Juego proviene del latín *jocus* que significa broma, diversión. Los que dirigen talleres de teatro entienden el juego como una actividad exploratoria, abierta y dinámica, donde se indagan nuevas combinaciones que propician la iniciativa y creatividad del niño. El juego, dicen, “constituye una necesidad biológica, un mecanismo de adaptación y aprendizaje [y] un medio eficaz de liberación de la agresividad y canalización de conflictos.”³³³ En dicha actividad, el niño y el adolescente se prestan a la simulación, a tentativas y ensayos que saben no les afectará ni provocará riesgo o frustración alguna. En la misma idea del juego sin temor a fallar, Bruner argumenta que esta actividad lúdica es un lugar libre de presiones, donde se permiten los ensayos y los errores a través de la combinación de pensamiento, lenguaje y fantasía,³³⁴ empero, esas exploraciones sin riesgos a través de la combinación de pensamientos, lenguaje y fantasías, sólo son posibles si se toman en cuenta

³³³ Isabel Tejerina, *Dramatización y teatro infantil... op. cit.*, p. 29.

³³⁴ Jerome Bruner, “Juego, pensamiento y lenguaje” en J. Linaza, Jerome Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza, 1984, citado en *Teatro y juego dramático, Didáctica de la lengua y la literatura... op. cit.*, p. 43.

dos elementos fundamentales -que afortunadamente el adolescente ya trae dentro de sí-: la imaginación y la experiencia. Irónicamente, lo que el alumno posee por la simple y sencilla razón de existir y vivir múltiples experiencias, es desechado en las escuelas por considerarlo inútil y falta de interés; resulta más importante saturar de información las mentes de los alumnos. Por ello es que su imaginación y sus experiencias se atrofian: no evolucionan ni crecen.

2.2.1. Entre la imaginación y la experiencia

Vigotsky³³⁵ considera que el juego es un factor básico en el desarrollo de todo ser humano, aunque con diferentes matices respecto a la importancia que preescolares y niños y adolescentes le brindan. Para un niño de tres años el juego es algo serio, ya que éste lo realiza sin separar la ilusión imaginaria de la real; todo lo que él desea, imagina y juega, es real y tiende a gratificar sus deseos de manera inmediata, ya que para él no existe el después; trabaja el aquí y el ahora. Ya más grande, se percata que sus deseos pueden ser pospuestos, e incluso irrealizables; y esos deseos aplazados, son una de las razones por las que emerge la imaginación y con ella, el juego. El psicólogo ruso asegura que no existe el juego educativo sin reglas; toda situación imaginaria en cualquier juego necesariamente precisa de reglas de conducta, si no este se derrumbaría. Sin embargo estas reglas de las que habla el también pedagogo, no son las del tipo que se formulan por adelantado; más bien son reglas que se desprenden de la misma actividad imaginaria.

Hablar y comportarse como cualquier ser real o imaginario, implica asumir y respetar determinadas actitudes y formas de ser y desechar otras; “el juego con reglas más simple desemboca inmediatamente en una situación imaginaria en el sentido de que tan pronto como el juego queda regulado por unas normas, se descartan una serie de posibilidades de acción.”³³⁶ En este momento, entra un proceso de selección y de libertad de acción y al mismo tiempo que el niño y el adolescente hacen lo que apetecen, también aprenden a respetar reglas y a renunciar a sus impulsos; entonces, a medida que el juego se desarrolla, niños y adolescentes se enfrentan a conflictos entre reglas existentes y lo que les gustaría hacer. El mayor autocontrol de que son capaces los escolares suele producirse precisamente

³³⁵ Psicólogo, pedagogo e investigador literario ruso.

³³⁶ Lev S. Vigotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores...* op. cit., p. 146.

en el juego; en éste se actúa de modo contrario a lo que agradaría actuar. Sin embargo, y contrariamente a lo que se pudiera pensar, dicha situación no se padece ni se sufre, ya que “la subordinación a una regla y la renuncia a una acción impulsiva inmediata constituyen los medios para alcanzar el máximo placer.”³³⁷

Permitir que los impulsos fluyan y accionen libremente sobre el juego, implicaría por principio de cuentas, el desvanecimiento del propio juego, la expulsión inmediata de la actividad y el rechazo del resto de los integrantes. El juego, sostiene Vigotsky, es el reino de la espontaneidad y de la libertad; por lo tanto, el respeto a las reglas implica una fuente de placer. “La regla vence porque es el impulso más fuerte. Una regla de este tipo es una regla interna, una regla de auto-limitación y auto-determinación;”³³⁸ y de auto-aprendizaje y auto-conocimiento. El investigador ruso agrega que el juego enseña al niño y al adolescente a desear, relacionando sus deseos con un “yo” ficticio, con su papel en el juego y a sus reglas; así, en el juego se realizan los mayores logros de los escolares, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad. Esta idea parece básica en el presente trabajo: el juego prepara al adolescente para su actuar real y futuro, a través de la asunción de diversos roles y del reconocimiento y accionar de y ante determinadas normas.

Por medio de la asunción de diversos personajes, actitudes y formas de ser, el alumno además de jugar se encuentra por encima de su edad promedio y por encima de su conducta diaria; y a través de la interacción y accionar de diversas experiencias con otros compañeros más desinhibidos y experimentados en la actividad teatral, el integrante del taller participa en constantes zonas de desarrollo próximo y le proporciona líneas más amplias de acción y experimentación, lo cual parece redundar en su desarrollo y evolución personal y social. Así, las interacciones en el juego parecen promover la emergencia de nuevas conductas y actitudes que impactan sobre las relaciones que los adolescentes sostienen en su vida cotidiana. Gracias al juego, los jóvenes aprenden nuevas formas de relacionarse con los otros, nuevas formas de ver el mundo para entonces actuar y accionar sobre él; así, sus experiencias parecen volverse más ricas y variadas. Y si tomamos en cuenta la idea de Vigotsky respecto a que la imaginación depende de la experiencia,

³³⁷ *Ibid.*, p. 152.

³³⁸ *Ibidem.*

supondremos que el adolescente que se ha empapado de grandes momentos de ésta, será poseedor de una imaginación desbordada; “el adolescente asimila y resume un gran caudal de experiencia [y poco a poco] se perfilan los así llamados intereses permanentes [y] se apagan rápidamente los intereses infantiles”³³⁹

Sin embargo, al retomar los argumentos del pedagogo soviético, resulta importante recordar que aunque es vital la conservación de nuestras experiencias pasadas, no se trata sólo de acumular grandes cantidades de ellas, sino que lo verdaderamente interesante es la creación de nuevas imágenes, acciones, pensamientos e ideas a partir de la combinación y reelaboración de esas experiencias vivenciadas. Esta composición, involucramiento y generación experiencial es a la que se aspira en el taller teatral a través del juego dramático. Dicha actividad creadora, generadora de algo nuevo, es la que hace de los adolescentes seres proyectados hacia el futuro, personas que al crear su juego, contribuyen a crear y modificar su presente. Precisamente este accionar creador, fundado en la combinación de experiencias pasadas y presentes, es lo que Vigotsky denomina imaginación o fantasía.³⁴⁰ Imaginación y experiencia se alían para hacer del juego dramático un espacio desbordado de experiencias lúdicas; un lugar donde el alumno vierte todo su ser pasado (recuperando y combinando sus experiencias), su ser presente (al representar a uno u otro personaje de manera oral y corporal) y su ser futuro (al “mirarse” siendo otra u otro).

2.2.2. Componentes del juego dramático: el Sí Mágico y las Circunstancias Dadas

Existen muchos tipos de juegos: de azar, de ingenio, de manos, de habilidades, de prendas, de malabares, didácticos, entre otros, y no todas las personas juegan todos los juegos existentes; motivaciones intrínsecas y determinadas habilidades los llevan a jugar unos u otros. Entre éstos se encuentra el *juego dramático*.³⁴¹ Los versados señalan que esta actividad es una práctica colectiva que reúne a un grupo de “jugadores” (y no de actores) que improvisan en conjunto un tema seleccionado previamente y/o precisado por la

³³⁹ Lev S. Vigotsky, *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*, México, Ediciones Coyoacán, 2004, p. 41.

³⁴⁰ *Ibid.*, p. 13.

³⁴¹ Juego dramático es la traducción literal del «*jeu dramatique*» francés, técnica pedagógica, inaugurada por Leon Chancerel en los años treinta, y que con diferentes matices, se ha extendido desde los años setenta en el marco de *L'École Nouvelle* y su movimiento de renovación de la escuela (*Dasté, Jenger y Voluzan, 1977; Beauchamp, 1978 y 1984*).

situación.³⁴² Dicha actividad se presenta como el medio más completo para permitir que niños y adolescentes se expresen de modo espontáneo y orgánico,³⁴³ además de que uno de los elementos más valiosos en este juego es la imaginación.³⁴⁴ Las imágenes que surgen del sujeto, del grupo y de las situaciones, se organizan en forma de temas, situaciones, historias y papeles que generan el establecimiento de una tensión dramática³⁴⁵ y un conflicto;³⁴⁶ esto es, que a partir de las imágenes propuestas por los participantes, se crean situaciones que llevan a la creación de hechos ficticios. De estas imágenes mentales, Stanislavski arguye que ellas suelen crear estados de ánimo, las que a su vez producen sentimientos y estados emotivos en el que imagina. El estudiante que cree su juego, dispone de una verdad, “aunque sólo sea la verdad de la imaginación, en la que pueda creer, dentro de la que pueda vivir...”³⁴⁷ Y esta estructuración de lo imaginario en el juego dramático, se logra a través del *Sí mágico* y de las *Circunstancias dadas* que el director ruso propone en su sistema de actuación.

Decía Stanislavski que la sinceridad es la fusión de todos nuestros pensamientos y facultades con nuestra parte, haciendo uso de la pequeña palabra mágica “sí”³⁴⁸. “Si fuera de noche, si estuviera solo, se fuera la luz y oyera ruidos en la sala, ¿qué haría?”; “si estuviera durmiendo en un autobús en marcha y éste frenara repentinamente, ¿cómo se movería mi cuerpo?”; El *sí mágico*, transfiere al actor del mundo de la realidad a un mundo en el que sólo su labor creadora puede ser realizada;³⁴⁹ el *sí mágico* es el punto de partida en el que el actor transita del plano de la realidad y de la verdad que lo rodea, al de la otra vida, al de la ficción, al del juego creado e imaginado por él mismo. Fusionando imágenes, experiencias y emociones en torno a este *como si*, el actor puede empezar a crear; “el *sí*

³⁴² Patrice Pavis, *Diccionario del Teatro...* op. cit., p. 265.

³⁴³ Eines y Mantovani definen la expresión orgánica como aquella donde intervienen conjuntamente cuerpo y voz; en Jorge Eines y Alfredo Mantovani, *Didáctica de la dramatización*, Barcelona, Gedisa, 1997, p. 39.

³⁴⁴ Isabel Tejerina, *Dramatización y teatro infantil...* op. cit. p. 122.

³⁴⁵ Pavis define la *tensión dramática* como un fenómeno estructural que une entre sí los episodios de la historia, y específicamente a cada uno de ellos con el desenlace de la obra; dicha tensión se produce por la anticipación del final. Así, cuando se anticipan la serie de acontecimientos, el espectador crea un suspenso imaginando lo peor, lo que puede llevarlo a sentirse tenso; en Patrice Pavis, *Diccionario del teatro...* op. cit., p. 469.

³⁴⁶ Sostiene Pavis que el conflicto dramático resulta de las fuerzas antagonistas del drama: enfrenta a dos o más personajes, dos o más visiones del mundo o varias actitudes frente a una misma situación; en Patrice Pavis, *Diccionario del teatro...* op. cit., p. 90.

³⁴⁷ Constantin Stanislavski, *La construcción del personaje*, El libro de bolsillo, Cine y Comunicación, Madrid, Alianza, 2004, p. 155.

³⁴⁸ Constantin Stanislavski, *El arte escénico...* op. cit. p. 215.

³⁴⁹ *Ibid.*, p. 35.

mágico actúa como palanca para elevarnos del mundo [real] a la región de la imaginación, despierta una actividad interior y verdadera y lo hace con medios naturales;”³⁵⁰ esto es, partir de lo real para llegar a lo ficticio.

El *sí mágico* entonces, se convierte en un elemento movilizador que obliga a precisar imágenes y a aclarar el pensamiento; esta claridad provoca inmediatamente la aparición de otras imágenes que son a su vez origen de otras; y así, el pensamiento elabora fluidamente una serie de imágenes secuenciales tanto en extensión como en profundidad.³⁵¹ El estímulo en y de la imaginación puede a su vez enriquecer y facilitar las acciones de los actores-personajes y sus relaciones e interacciones con otros personajes, permitiendo dar un sentido de verdad a aquello que no es real, pero que tiene su realidad; que es imaginario, ficticio, pero a lo cual deberíamos todos jugar a creer. “Verdad en la escena es todo aquello en lo que podemos creer con sinceridad, sea en nosotros mismos o respecto a nuestros compañeros. La verdad no puede separarse de la creencia, ni ésta de la verdad. [...] Cuanto sucede [...] debe ser convincente para el actor en sí mismo, para los demás que actúan con él, y para los espectadores.”³⁵²

Entonces, si el *sí mágico* es el encargado de dar comienzo al hecho creativo, las *circunstancias dadas*, son las encargadas de desarrollarlo. Sin estas circunstancias, el *sí mágico* estaría imposibilitado para adquirir fuerza y estimularse; las *circunstancias dadas* responden a las preguntas ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿con qué?, ¿con quién?, ¿para quién? y algunas otras que ayudan a precisar la situación que se ha de jugar y crear. Son las informaciones que tenemos del personaje en una situación dada, las razones o motivaciones que ayudarán al actor a hacer más creíble y verídico su papel; “los propósitos o las intenciones que se piensan cumplir, el objetivo que los mueve; las relaciones o vínculos que establecerán con los otros actores.”³⁵³ Las circunstancias dadas devienen así en el marco, en el entorno que el actor imagina, cree, crea y necesita para sí y en sí mismo, para poder “atrapar” en esta ficción a su vez a los espectadores.

Las *circunstancias dadas*, al igual que el *sí mágico*, son una ficción de la imaginación, una simple conjetura; tanto el *sí mágico* como las *circunstancias dadas* son del mismo

³⁵⁰ Marcela Ruiz Lugo y Ariel Contreras, *Glosario de términos de arte teatral*, ... op. cit., p. 181.

³⁵¹ Hilda Elola, *Teatro para maestros. El juego dramático...* op. cit., p. 39.

³⁵² Constantin Stanislavski, *Un actor se prepara*, México, Diana, 1997, p. 111.

³⁵³ Hilda Elola, *Teatro para maestros...* op. cit., p. 41.

origen: uno es supuesto (*si*) y el otro es un añadido a ese supuesto (circunstancias dadas). El *si mágico* estimula la labor creadora del actor, mientras que las *circunstancias dadas* desarrollan esa labor. Empero, sus funciones se diferencian: el *si mágico* constituye el ímpetu que despierta la imaginación adormecida, mientras que las *circunstancias dadas* constituyen la justificación de la existencia de ese *mágico si*. “En la práctica el actor tendrá que imaginar [...] a su manera, todas las *circunstancias dadas* [...es su deber] creer sinceramente en la posibilidad de una vida así en la realidad [...]. Si lo logra, la verdad de las pasiones y la verosimilitud de los sentimientos surgirán automáticamente. Toda la atención del actor [...] debe concentrarse en las *circunstancias dadas*; si las vive auténticamente, surgirá por sí sola la verdad de las pasiones.”³⁵⁴ Finalmente, *si mágico* y *circunstancias dadas*, son actividades que no se pueden separar, que dependen una de la otra y que al faltar alguna de ellas, el juego dramático es inimaginable.

Por lo tanto, una de las aspiraciones del juego dramático – empapado por el *si mágico* y las *circunstancias dadas*- es que los participantes en estas actividades, además de tomar conciencia de los mecanismos fundamentales del teatro (personaje, convención, dialéctica de los diálogos y de las situaciones, dinámica de los grupos), logren una cierta liberación corporal y emotiva en el juego, y después –eventualmente- en la vida privada de los individuos.³⁵⁵ La pretensión también es que el juego dramático sea un espacio donde cada participante pueda expresarse libremente y romper con las trabas y ataduras que le impiden mostrarse tal como es, sin tener que reproducir esquemas aprendidos. Al mismo tiempo, este juego brinda la oportunidad de que todos los participantes se conozcan mejor a sí mismos y a los demás; de que puedan jugar a lo que en la vida real no podrían hacer,³⁵⁶ a lo que en la vida real fueron y añoran revivir; a lo que probablemente en un futuro experimentarán y a lo que en el presente quisieran hacer y no se atreven o no pueden realizar.

Pero, ¿cuáles son las actividades que se desarrollan en el juego dramático? Algunos especialistas comentan que este juego agrupa un conjunto de prácticas diversas tales como improvisaciones, juegos de rol, dramatizaciones de cuentos, historias inventadas por el

³⁵⁴ David Magarchack, “Introducción”, en C. Stanislavsky, *El arte escénico...*, op. cit., pp. 36 y 37.

³⁵⁵ Patrice Pavis, *Diccionario del teatro...*, op. cit., pp. 265 y 266.

³⁵⁶ Inmaculada Muñoz Navarrete, Sindi Diez Paniagua y Juan José Izquierdo Rizos, *Talleres de teatro en educación secundaria...*, op. cit., pp. 13 y 73.

grupo, propuestas del animador y adaptaciones de textos de autor.³⁵⁷ Otros, coinciden al afirmar que hay muchas clases de juegos dramáticos y entre ellos mencionan los de improvisación, de imaginación, de control-inhibición, de expresión de sentimientos y actitudes y de imitación³⁵⁸. Algunos otros, en lugar de hablar de actividades, enuncian técnicas y entre ellas mencionan los juegos de rol, las dramatizaciones, la animación, los juegos dramáticos y la expresión dramática³⁵⁹. Otros más facilitan su ejemplificación englobando estas actividades en grandes grupos: de calentamiento, de observación, de encuentro, de improvisación y de palabras e historias³⁶⁰; entre otros.³⁶¹

Con este largo listado de ejercicios y/o técnicas que integran a los juegos dramáticos, intento mostrar que así como se manejan distintos términos para enunciar la actividad teatral escolar, también los ejercicios planteados por diversos autores y especialistas en talleres teatrales, varían en cantidad, clase y terminología. Definir y explicar cada uno de ellos implicaría un capítulo aparte en este trabajo. Considero más práctico revisar aquellas técnicas o ejercicios que se repiten en todos los listados y los que de alguna manera engloban a otros. Así, desarrollaré estas actividades en cuatro grandes grupos: improvisaciones, juegos de rol, expresión corporal y expresión verbal.

2.2.3. Actividades que integran el juego dramático

Llámense prácticas, clases de juegos o técnicas, las actividades que llevan a cabo los participantes en el juego dramático resultan fundamentales por cuanto pretenden recobrar la práctica libre y creativa del juego, al que la sociedad parece suponer inútil y poco productiva. Lo que las actividades presentes en el juego dramático buscan y ansían es el accionar y disfrute lúdico de los participantes, el desarrollo de su personalidad, de su espontaneidad, sociabilidad, capacidad de escucha, empatía y creatividad; el desarrollo de

³⁵⁷ Isabel Tejerina, *Dramatización y teatro infantil... op. cit.*, p. 124.

³⁵⁸ Inmaculada Muñoz Navarrete, Sindi Díez Paniagua y Juan José Izquierdo Rizos, *Talleres de teatro en educación secundaria... op. cit.*, p. 75.

³⁵⁹ Elola, Hilda, *Teatro para maestros... op. cit.*, p. 18.

³⁶⁰ Christine Poulter, *Jugar al juego, ... op.cit.*

³⁶¹ Encarna Laguna habla de cuatro grandes grupos de ejercicios: de situación y toma de contacto, de respiración, relajación y concentración, de expresión corporal e improvisaciones. Rafael Morales Astola, sostiene que los ejercicios por desarrollar serán los de relajación y desinhibición, de imaginación, de memoria sensorial, de expresión corporal, de improvisación y de memoria afectiva. José Cañas habla de ritmo y psicomotricidad, expresión corporal, vocalización, danza, improvisación y juegos colectivos.

sus habilidades motoras, sensoriales y afectivas; y también “que adquieran unos conocimientos y unas técnicas que les permitan abordar el hecho teatral en su totalidad: partir de un texto para crear un espectáculo, una obra de arte.”³⁶²

2.2.3.1. *Juegos de rol*

Los juegos de rol consisten en la asunción y caracterización previa de una personalidad concreta, de un papel que se interpreta exclusivamente durante el tiempo en que dura el juego dramático. También llamados juegos de interpretación, son la forma más semejante de ser protagonistas de las aventuras o de las historias que nos hemos acostumbrado a ver en cine, televisión, al leer un libro, imaginar un ser fantástico o en nuestros sueños. En los juegos de rol, ese protagonismo muchas veces silenciosamente guardado, puede liberarse y accionar colocando a los jugadores en diversas circunstancias y personajes, los cuales estarán marcados por el conflicto que permitirá el avance, desarrollo y conclusión de las historias por jugar. Al desempeñar el papel de otros, los juegos de rol parecen facilitar la tolerancia; y el trabajo en equipo, favorece el desarrollo de la socialización. Así, la imaginación, experiencias previas, asunción de personajes y el trabajo en equipo parecen ser los ingredientes necesarios para el juego de roles.

Este momento del juego dramático -el del juego de roles- aspira a su vez a constituir una experiencia de espacialidad donde el cuerpo del adolescente se despliegue, se extienda para ser parte de “otro”, sin dejar de ser él mismo. Tratar de ser como “otro” real o imaginario, intentar reinventar a otro propuesto por él mismo, por sus compañeros o por el profesor a través del ensayo de diferentes generaciones, niveles económicos y/o culturales, permite adaptarse, asumir y/o construir otras perspectivas vivenciales, otros modos de pensar y de ser. Pensar, ser y sentir como otro, brinda la oportunidad de entender y comprender al que se representa y probablemente, a los individuos que en la vida real y cotidiana asumen ese papel; esta exploración de roles y representación de conflictos cotidianos, puede generar en los participantes, gradualmente, niveles profundos de introspección y aumento en los niveles de observación consciente,³⁶³ y que a sí puedan accionarse tanto la identificación como el distanciamiento del personaje asumido.

³⁶² Eladio De Pablo, *Bases teóricas y pedagógicas para la práctica teatral... op. cit.*, p. 45.

³⁶³ Graciela González de Díaz Araujo y otros, *Teatro, adolescencia y escuela... op. cit.*, pp. 25 y 26.

2.2.3.1.1. Entre la identificación y el distanciamiento

De las nociones de identificación y distanciamiento tan conocidas y accionadas en la actividad teatral, Brecht³⁶⁴ centra su investigación en la segunda, en el distanciamiento. En su teoría del teatro épico,³⁶⁵ el dramaturgo alemán argumenta que mientras en el teatro de concepción aristotélica se propone la ilusión de que lo actuado en el escenario es un trozo de la vida real y que por ello el público participa entregándose a la obra con sus emociones, en el teatro épico el espectador debe darse cuenta de que lo presenciado es un mero espectáculo, por lo que la intención final no debe ser la catarsis aristotélica o la purificación de los sentimientos, sino el despertar de una actitud crítica racional frente a lo mostrado;³⁶⁶ es decir, la identificación debe ser nula y sí debe haber un distanciamiento, una mirada objetiva de los personajes y de la obra representada. La teoría de Brecht implica entonces que el alumno-actor debe representar a determinado personaje cuidando de no involucrar sus sentimientos ni emociones; en cambio, debe aprender a mirar a su personaje a partir del conocimiento-extrañeza: presentar una cosa (personaje, acción o circunstancia) conocida de tal manera que parezca otra vez tan extraña como al principio, cuando todavía no era conocida, ni cotidiana.

En el distanciamiento, sostiene el escritor alemán, primero hay que hacer “extraña” una cosa por medio de ciertos “efectos” para luego distanciarse de ella; desacostrumbrar lo acostumbrado es el primer paso, luego seguirá el distanciamiento. Uno de los efectos para lograr ese distanciamiento, “extrañeza” o “asombro” frente a lo “normal” es la actitud del “mostrar” y la no-identificación con el personaje. El actor debe asombrarse ante las diferentes actitudes de la gente: cómo unos oprimen a otros, cómo engañan, cómo aman, etc., hasta el grado que le parezca extraño que la gente se porte así a diferencia como se

³⁶⁴ Poeta, escritor, director y teórico teatral alemán y una de las personalidades más influyentes del teatro del siglo XX.

³⁶⁵ El primer postulado del teatro épico es que el teatro es teatro y nada más: el actor “no es Lear, Arpagón, Hamlet, sólo los muestra” – este es el efecto de distanciamiento-; por su parte, la actitud del público debe ser la de la crítica. Desde el punto de vista histórico social, el teatro épico es la tentativa consciente de poner a la masa como público en comunicación con la escena, donde se le presentan en lo posible temas que lo toquen de modo directo y, en forma de juego escénico, le ofrezca casos ejemplarizadores. El teatro épico se opone al tradicional, rechaza la identificación del espectador con el héroe, exigiendo en cambio una actitud crítica; y la identificación del actor con su personaje, requiriéndole a cambio, una actitud moderada y distante; por ello, el teatro épico no reproduce situaciones o procesos sociales, sino que los descubre provocando en el espectador el asombro ante la realidad que se le presenta en escena. En Marcela Ruiz Lugo y Ariel Contreras, *Glosario de términos del arte teatral, ... op. cit.*, p. 200.

³⁶⁶ *Teatristas notables del Teatro Universal*. Recuperado el 08 de noviembre de 2005, de WWW.TEATRO.MET12.COM.AR

comporta todos los días, y entonces se irá a preguntar si realmente tiene que seguir así; si eso es algo “natural”, “eterno”, o si quizá puede cambiar.³⁶⁷ En el distanciamiento, el actor no desaparece detrás del personaje, no oculta su opinión acerca del personaje y evidencia que no está de acuerdo con lo que dice o hace el personaje; y mostrará al público que actúa e incluso que lo que muestra todas las noches no es un acto único, sino repetitivo, y que no es una historia que pasa ahora, sino que es algo pasado, algo ensayado, preparado para exponerlo ante un público.³⁶⁸ Pero, ¿cómo mostrar esto al público? Unos métodos simples para lograr este “distanciamiento” hacia el papel son por ejemplo: el traslado a la tercera persona (no: “yo digo”, sino “él dice”); traslado al pasado, hablar también las acotaciones (“él se levantó y, muy enojado porque no había comido, dijo...”). Así, la visión de Brecht era entonces que el teatro debía fungir como un instrumento para cambiar el mundo.³⁶⁹

La identificación por su parte, es concebida como un proceso de ilusión del espectador que se imagina ser el personaje representado, o del actor que entra en su totalidad “en la piel” de su personaje. Nietzsche aseguraba que el placer de la identificación con el personaje es el fenómeno dramático fundamental, “verse a sí mismo metamorfoseado ante sí mismo y actuar ahora como si hubiese entrado en otro cuerpo, en otra personalidad”³⁷⁰ Este proceso implica que el espectador y/o el actor es puesto, por el texto dramático o por la escenificación, en condiciones de juzgar al personaje y de probablemente considerar que, si el personaje es “mejor” que nosotros, la identificación se producirá por admiración y a una cierta “distancia” característica de lo inaccesible, pero si lo consideramos “más malo”, pero no del todo culpable, la identificación se producirá por compasión.³⁷¹ Identificarse implica sentirse idéntico, igual que esa persona o personaje, hasta el grado de olvidarme de mí mismo. Esta es la razón fundamental por la que Brecht criticaba la identificación con el actor, ya que decía que si éste lo usa exclusivamente para formar un personaje con el material sentimental, pensando que lo trae todo adentro y por ello no necesita hacer ningún

³⁶⁷ Werner Ruzicka, “Identificación y distanciamiento”, en *Máscara*, año 1, núm. 2, México, Escenología, enero, 1990, pp. 58 y 59.

³⁶⁸ *Ibid.*, p. 60.

³⁶⁹ *Ibid.*, pp. 58 y 59.

³⁷⁰ En *Origen de la tragedia*, 1872, 8, p. 44, citado en Patrice Pavis, *Diccionario del teatro, ...op. cit.*, p. 241.

³⁷¹ Patrice Pavis, *Diccionario del teatro, ...op. cit.*, p. 241.

estudio o investigación histórica alguna, lo que éste representaba era un simple producto de su fantasía.³⁷²

Así, identificarse con el personaje implicaba una ausencia de espíritu crítico, además de presuponer que concebimos la naturaleza humana como eterna, por encima de las épocas y de las clases. Empero, esa visión extrema parece desequilibrar la oposición identificación/distanciamiento tan común en el trabajo profesional y recurrente en el teatro escolar. Toda identificación con el héroe se da si nos desmarcamos ligeramente de éste y, por tanto, a través de una ligera denegación, aunque sólo sea para afirmar la propia superioridad o especificidad; e inversamente, toda crítica al héroe requiere una cierta percepción de su “psicología”. De este modo, actuar (mostrar) y vivir (identificarse con) son dos procesos antagónicos que confluyen en el trabajo del actor.³⁷³ Así, la Identificación y el distanciamiento aparecen como elementos complementarios en la comprensión e interpretación de un personaje, por lo que desechar uno u otro desequilibraría el trabajo creativo del alumno-actor.

La identificación y el distanciamiento ya citados, parecen ser entonces procesos que se movilizan en el juego de roles, ya que al representar a otro se analizan e internalizan los aspectos y características, cualidades y defectos de otro yo; en el proceso, el adolescente de secundaria tiene la oportunidad de explorar de manera pasajera otras identidades, otras formas de pensar y explicarse el mundo. Así, el juego dramático aspira a que el alumno juegue en la representación de diversos roles y cree circunstancias imaginarias donde pueda combinar aspectos de la realidad externa y representaciones e ideas que se funden en un juego de intercambios; por lo que el alumno puede construir “representaciones de sí mismo, de su cuerpo en movimiento y de los otros”,³⁷⁴ al mismo tiempo que tiene la posibilidad de descifrar los enigmas e interrogantes que la vida le plantea, preparándolo para asumir roles laborales, familiares y sociales.

El juego de roles practicado en el taller teatral aspira a que el alumno vivencie problemáticas y conflictos específicos que lo lleven a su resolución apoyado en otros y/o en relación con otros. El *mágico sí* y las *circunstancias dadas* aplicados en determinado rol,

³⁷² Werner Ruzicka, “Identificación y distanciamiento”,... *op. cit.*, pp. 57 y 58.

³⁷³ Bertolt Brecht, *Écrits sur le théâtre*, París, L'Arche, 2 vols., 1972-1979; citado en Patrice Pavis, *Diccionario del teatro*,...*op. cit.*, p. 242.

³⁷⁴ Graciela González de Díaz Araujo, *Teatro, adolescencia y escuela... op. cit.*, p. 26.

permiten la visualización y la respuesta emocional interna y externa ante determinados hechos; la exploración constante y variada de distintos “yos”, puede ampliar la visión, el actuar y pensar del adolescente, ya que le permite descubrir por sí mismo nuevas experiencias, sensaciones, emociones y significados. “Incorporarse en una historia es también reescribir la propia historia reconstruyendo los espacios vacíos que produce la fractura de continuidad en el pasaje de niño a adulto.”³⁷⁵

2.2.3.2. *Improvisaciones*

Con el solo apoyo del sentido común, el término improvisación parece tener un significado peyorativo, ya que tendemos a relacionarlo a una acción mal organizada ya por falta de tiempo o capacidad, y hecha al “vapor” y como salga. Pero si ubicamos el término en la actividad teatral y como parte del proceso actoral o del juego dramático en el teatro escolar, su significado cambia radicalmente. Quizá la única relación que podríamos encontrar entre estas dos situaciones, estaría en el mínimo tiempo utilizado para preparar acciones. Pavis sostiene que la improvisación es la técnica donde el actor interpreta algo imprevisto, no preparado con anticipación y por ello inventado en el momento mismo de la acción. Dicha técnica presenta múltiples grados: invención de un texto a partir de un esquema o guión conocido y preciso; a partir de un tema o de una consigna; a partir de la invención gestual y verbal sin modelo alguno en la expresión corporal; entre otros.³⁷⁶ Por su parte, Stanislavski decía que el arte dramático no era otra cosa más que una improvisación constante dentro de ciertos límites, y que en escena no existían momentos en los cuales no se pudiera improvisar dentro de la historia y los personajes escritos;³⁷⁷ en su sistema, Stanislavski, ocupa un amplio espacio para trabajar sobre las acciones físicas, generadoras de las improvisaciones.³⁷⁸

³⁷⁵ *Ibidem*.

³⁷⁶ Patrice Pavis, *Diccionario del teatro, ...op. cit.*, pp. 246 y 247.

³⁷⁷ Richard Boleslavski y Michael Chéjov, *Constantin Stanislavski, El arte del actor (principios técnicos para su formación)*, México, Escenología, 1998. [Selección y notas de Edgar Ceballos], pp. 131 y 132.

³⁷⁸ Stanislavski decía que las acciones físicas tienen lugar a partir de la emergencia de estados emocionales auténticos que una vez instalados, permiten la presencia de las *acciones*. Una acción es entendida como todo comportamiento humano que tiende a producir una modificación; pero antes de hacerse visible ese comportamiento humano, esas acciones físicas, primero deben surgir en el plano de la vida imaginaria, de la ficción (y aquí es donde entran en juego el *si mágico* y las *circunstancias dadas*) para trasladarse después al escenario.

Así, en el terreno profesional, la improvisación resulta esencial en la formación de actores, ya que consolida su trabajo interno, además de fungir como un medio de liberación emocional; en el plano escolar, la improvisación trata de aprovechar la espontaneidad de las reacciones ante una situación inesperada para utilizarla en condiciones más controladas -como sería un montaje teatral-. Al considerar que actuar constituye un experimento sobre la vida y que por ello implica mirarla desde otro punto de vista, entonces el aprender cómo vivir es algo que se alcanza mediante la experiencia, y “la improvisación [resulta ser] un medio de conocimiento. Al ser una práctica grupal permite comprobar tanto la independencia como la interdependencia del ser humano;”³⁷⁹ por lo tanto, su uso en el juego dramático persigue el logro de acciones espontáneas y la superación de estereotipos. No se trata solamente de decir cosas con naturalidad; también se trata de entrenarse en la actuación descubriendo nuevos instrumentos.

A su vez, la improvisación en el juego dramático busca estimular la observación, la concentración y la habituación en la adaptación a diversas situaciones y conflictos. El jugador- alumno, elige y combina los signos verbales y no verbales del lenguaje dramático, e historia y personaje se visten con los recursos físicos (habilidades motrices, manuales y vocales), afectivos (memoria emocional, impresiones del momento), intelectuales (observación, recuerdos, organización) e imaginativos que poseen niños y adolescentes.³⁸⁰ La improvisación pretende que las reacciones personales se manifiesten, y que al no existir nada fijo ni obligatoriamente repetido, se desplieguen cualidades hasta entonces desconocidas. Los ejercicios en este tipo de juego, suelen motivarse a partir de un estímulo intelectual o consigna del animador: una anécdota, un acontecimiento vivido, un cuento; o mediante otros puntos de partida: un objeto, un estímulo olfativo, sonoro, visual, etcétera; haciendo que los temas resulten ilimitados.

Por su parte, Eugenio Barba³⁸¹ -quien habla de tres sentidos del término improvisación-³⁸² señala que en las improvisaciones es difícil describir con palabras, cómo las fantasías de

³⁷⁹ Isabel Tejerina, *Dramatización y teatro infantil... op. cit.*, p. 151.

³⁸⁰ *Ibidem*.

³⁸¹ Teórico del teatro, impulsor y director italiano.

³⁸² Al primer sentido lo define como un hacer cualquier cosa para revelar aspectos escondidos y liberarse dejando ver “energías inertes en movimientos fortuitos, sonidos inarticulados [y] modos de comportarse fosilizados”; un segundo sentido lo relaciona con la improvisación característica de los actores de la *Commedia dell'arte*, el cual consiste en la reunión de citas de textos clásicos, juegos de palabras y soluciones escénicas que una vez aprendidas y ensayadas, se insertan en el espectáculo según necesidades y

las personas que integran un grupo se ponen en marcha, según ritmos propios orgánicos, encarnizándose con detalles particulares en la búsqueda e invención de algo nuevo; todo lo que ocurre en la improvisación, se vivencia dentro de un número limitado de personas y en situaciones de aislamiento temporales donde parece que lo exterior no tiene ningún derecho de acceder y donde la percepción del tiempo y de nuestra presencia cambia y se modifica. Y aunque hay transformaciones, agrega el director italiano, es recomendable que la improvisación sea tratada como una forma de cotidianeidad, ya que se corre el riesgo de “quedar prisionero de una forma de actuación que imita grotescamente a la realidad o que se vuelve una pésima forma de psicodrama;”³⁸³ y junto a estas imitaciones grotescas, también se corre el peligro de arrastrar automatismos corporales, expresivos u orales que se adueñan y controlan al alumno-actor.

Por ello, el combate contra estos automatismos se logra a través de dos momentos: el relacionado con desprendimientos, con la liberación de prejuicios que tiene que llevar a cabo el actor, consistente “en un dejarse ir, un sentirse libre y seguro para decir y hacer las cosas más extrañas, injustificadas [y] personales”; y un segundo momento relacionado con una autocrítica constructiva donde se procura “un análisis meticuloso, una mirada [...] que somete todo a un examen frío, [...] que sólo tiene en cuenta los datos objetivos. Es en el equilibrio entre calor y frialdad, entre ingenuidad y desencanto, entre `religión` y `ateísmo` donde el trabajo creativo del actor se desarrolla.”³⁸⁴ Con lo dicho, Barba parece remitirnos de nueva cuenta a las nociones de identificación y distanciamiento, accionadas en el juego de roles y por lo visto, también aplicables a las improvisaciones.

La improvisación en el juego dramático resulta ser entonces una actividad que permite desarrollar la creatividad de todo el grupo en una tarea de investigación y hallazgo colectivo. Así, los objetivos que persigue la improvisación se clarifican: hacer que el alumno participante se imagine en situaciones diversas, se ponga en la piel de diferentes personajes, y reaccione ante lo imprevisto.³⁸⁵ Imaginar situaciones y ponerse en la piel de

circunstancias requeridas; y un último sentido, que podría denominarse creador, consistente en un proceso a través del cual “afloran una serie de materiales toscos, de los que se cortarán los bloques de piedra con los cuales construir el espectáculo.” En este sentido, la improvisación se vuelve un proceso creativo en estado tosco, donde el actor abandona su técnica –el entrenamiento– antes de introducirse en el campo de su arte y de su acción social; en Eugenio Barba, *Más allá de las islas flotantes...* *op. cit.*, p. 150.

³⁸³ *Ibid.*, p. 157.

³⁸⁴ *Ibid.*, p. 161.

³⁸⁵ Encarna Laguna, *Como desarrollar la expresión a través del teatro...* *op. cit.*, p. 91.

otro u otros, nuevamente nos acerca y nos adentra al *como si* y a las *circunstancias dadas* de Stanislavski. Sin ellas, prácticamente sería imposible trabajar alguna improvisación, juegos de rol o cualquier otro ejercicio que exija crear imágenes, imaginar personajes y circunstancias cualesquiera.

2.2.3.3. *Expresión corporal*

Si consideramos que en el juego dramático se presume la libre expresión corporal, sensorial, experiencial e imaginativa, es obvio suponer en este trabajo un apartado que trate sobre la expresión corporal. Su visión, conceptualización, significado y aplicación específica en el taller teatral, permitirá entender y comprender los alcances que en cuanto a desarrollo integral, enuncian los especialistas, se pueden lograr con los adolescentes de secundaria. Los ejercicios de expresión corporal contemplan entre otros, dos objetivos primordiales: el conocimiento y dominio del cuerpo y del propio esquema corporal; y la adquisición de destrezas expresivas a través del propio cuerpo, con la finalidad de establecer una comunicación que fomente la relación con los otros. Esto es, “se busca el desarrollo de habilidades gestuales y motrices que tienen como finalidad la expresión, la representación y la comunicación.”³⁸⁶

La expresión corporal se convierte así en una actividad que se organiza con la idea de profundizar en el conocimiento del propio cuerpo, en el dominio del movimiento y la expresión de las emociones y vivencias; en la comunicación de ideas y hechos, así como para “enriquecer la creatividad del ritmo y del espacio, la poética del gesto [y] la representación simbolizada.”³⁸⁷ Las propuestas de expresión corporal como manifestación de uno mismo, proponen los expertos, pueden ser articuladas a través del enlazamiento de tres secuencias: la que tiene que ver con las experiencias del propio cuerpo (entre ellas la muscular, tónica, articular, respiratoria, motora, gestual, rítmica y espacial); la relacionada con aquellas experiencias que conectan con el mundo interno de las emociones, de recuerdos e ideas; y finalmente, aquellas experiencias que buscan favorecer la expresión simbólica de las vivencias. Al aplicar esta secuencia expresiva y corporal en las actividades

³⁸⁶ *Ibid.*, p. 51.

³⁸⁷ Lluïsa Cortada Pasola, “Expresión corporal y creación: elementos para una pedagogía de procesos”, en Mireia Bassols, y otros, *Expresión-comunicación y lenguajes en la práctica educativa... op. cit.*, pp. 34 y 35.

teatrales, hace que se abra “un espacio entre el sujeto y la realidad que permita *hacer como que uno mismo es otro*.”³⁸⁸

Stanislavski decía que “lo que hay que hacer es ayudar al actor, mediante una serie de recursos, a liberar su cuerpo y su mundo interior de toda suerte de tensiones, para permitirle reflejar la vida de la obra en la que está apareciendo.”³⁸⁹ Por ello proponía enseñar al alumno a concentrar su atención en sí mismo, “en ciertos músculos contraídos de su cuerpo, y la manera de relajarlos a voluntad y trasladar su atención a otro grupo definido de músculos; [En el curso de ese trabajo] el actor-estudiante hace día a día los más sorprendentes descubrimientos y encuentra siempre nuevos modos de superar sus dificultades.”³⁹⁰ Para lograr esta ejercitación y trabajo interno, es preciso que al llegar al espacio del taller teatral, el estudiante rompa con los lazos que lo atan a su vida privada y a sus costumbres que en muchas formas lo limitan en cuanto ser espiritual y físico. Sólo liberado de esas ataduras sociales, los participantes podrán descubrir las riquezas que se esconden en sus cuerpos y lograr así estados de completa libertad interior y exterior que les permitirá iniciar un trabajo creador en el espacio teatral.³⁹¹

Sin embargo, es muy difícil lograr esa libertad del cuerpo y de sus componentes; y también lo es controlar y desarrollar la propia atención. Los hábitos y las costumbres sociales tan arraigadas de controlar el cuerpo, de aprisionarlo, inmovilizarlo, silenciarlo y atrofiarlo, hacen que la labor de la expresión corporal en el taller de teatro se considere mítica y utópica. Y si por azares del destino fuera posible desarrollarla, equivaldría a una labor titánica y soberbia. Empero, aunque es difícil, no es imposible; “todo el que sube a un escenario tiene que volver a aprenderlo todo de cero: a mirar, a andar, a moverse, a relacionarse con la gente y, finalmente, a hablar.”³⁹² Todas estas parecen acciones iniciales de un niño que recién se integra a la vida, a su familia, al grupo de amigos y a su sociedad. Y tal parece que la participación en un taller teatral implica que cuanto más se vive y más se libera la mente de todas las preconcepciones superficiales y generalmente aceptadas, más claramente se re-conoce el propio cuerpo, el propio ser y el de los demás en el trabajo creador.

³⁸⁸ *Ibid.*, pp. 36 y 37.

³⁸⁹ C. Stanislavski, *El arte escénico...op. cit.*, p. 110

³⁹⁰ *Ibid.*, p. 154.

³⁹¹ *Ibid.*, p. 182.

³⁹² C. Stanislavski, *La construcción del personaje,...* op. cit., p. 144.

Decía Stanislavski que “la manera de vivir de aquellos que escogen una carrera teatral es muy distinta de la manera de vivir que eligen otras personas.”³⁹³ Y aparentemente ocurre lo mismo con los participantes en un taller teatral; sus acciones y experiencias en torno a la expresión corporal, suelen ser distintas a las de la gente “socialmente normal”. Y el hecho de que el estudiante adolescente se asombre al descubrir aquellas partes inhabilitadas y casi oxidadas de su cuerpo; que a través de la atención y concentración goce con las nuevas sensaciones que proceden de músculos anteriormente sedados, parecen lograr que el alumno se descubra y perciba de una forma distinta. Su cuerpo, su anterior cuerpo, el perteneciente a la sociedad, en su ingreso al taller ha sido gratamente violentado; ha dejado que emerja su otro cuerpo, el suyo, el verdaderamente humano, el que le pertenece sin reservas y sin prejuicios; el que le permite percibir de otra manera, el que le deja ver otros matices de sí mismo y con él, de su entorno. Su cuerpo cotidiano ha recibido la descarga de un cuerpo extracotidiano, de un cuerpo teatral.

2.2.3.3.1. Uso cotidiano y extra-cotidiano del cuerpo

Todos los seres sociales estamos determinados por nuestra cultura. Costumbres y hábitos están claramente señalizados, significados y ampliamente interiorizados. Tenemos plenamente introyectados sus premios o castigos al acatar o violentar algunos de ellos. Este crecimiento y conocimiento con y de costumbres y hábitos, condiciona nuestros actos y expresiones; y de alguna manera nos obliga a reprimir impulsos. Por ello, cuando un alumno “educado” llega al taller en las condiciones sociales aprendidas, ya ha ido poniendo en distintos lugares de su cuerpo, tensiones necesarias que le ayudan a bloquear impulsos indeseados. Generalmente este adolescente ya tiene incorporado un mecanismo cultural restrictivo. “En cada lugar de nuestro cuerpo hay una impronta de tipo psicofísico vinculada a la educación que hemos recibido, y nuestros cuerpos, nuestra musculatura, se han hecho cargo de los condicionantes formativos que nos hacen *muy civilizados*.”³⁹⁴ Y socialmente aceptados.

Afortunadamente, dentro de nuestra misma cultura existen resquicios, espacios “encubiertos”, y “protegidos” que rompen con la atrofia corporal impuesta en nuestra

³⁹³ C. Stanislavski, *El arte escénico*,... *op. cit.*, p. 119.

³⁹⁴ Jorge Eines, *Hacer actuar. Stanislavski contra Strasberg*, Barcelona, Gedisa, 2005, p. 24.

sociedad. Ese rompimiento parece ocurrir en el espacio teatral, en la expresión corporal de un taller teatral. El ya mencionado Eugenio Barba sostiene que el uso que damos a nuestro cuerpo es “sustancialmente diferente” en la vida cotidiana y en el momento de la representación. “A nivel cotidiano tenemos una técnica del cuerpo condicionada por nuestra cultura, nuestro status social [y/o] nuestro oficio. Pero en una situación de *representación* existe una utilización del cuerpo, una técnica del cuerpo que es totalmente distinta.”³⁹⁵ Por ello distingue entre una técnica cotidiana y una técnica extra-cotidiana del cuerpo. Las técnicas cotidianas, explica el director italiano, no son conscientes; son tan “naturales”, que no nos percatamos de su determinación cultural (saludar, sentarse, caminar, hablar). Obvia decirlo, cada cultura enseña técnicas distintas de y en los cuerpos, que son rápidamente introyectadas y mecanizadas. La aceptación social y con ella el “bienestar personal”, pesan sobremanera.

Las técnicas cotidianas del cuerpo se caracterizan por el principio del mínimo esfuerzo: “conseguir un rendimiento máximo con un gasto mínimo de energía.”³⁹⁶ Una sonrisa para ganar la confianza del otro, una reverencia para ser aceptados por nuestros superiores; un leve apretón de manos para hacer sentir bien al otro. Mínimos y controlados movimientos, gestos y expresiones para sostener y mantener una comunicación; para demostrar nuestra educación y lograr aceptación y bienestar personal. Estas técnicas, aprendidas en principio por imitación; enseguida por estímulo respuesta, y después seleccionadas y organizadas de acuerdo a las circunstancias, se convierten en técnicas mecanizadas. No se razonan, no se cuestionan ni se ponen en duda; se aplican y simplemente se espera el resultado. El esfuerzo, la energía en su aplicación es por ello nimio.

En contraposición, las técnicas extra-cotidianas tienen su fundamento en el derroche de energía, “el principio del máximo gasto de energía para un mínimo resultado.”³⁹⁷ Este tipo de técnicas rompen con los condicionamientos habituales y naturales del uso del cuerpo; esto es, se deforma la forma cotidiana de caminar, de moverse en el espacio e incluso, de mantener el cuerpo inmóvil.³⁹⁸ Esta técnica extra-cotidiana, está basada sobre una

³⁹⁵ Eugenio Barba, *Más allá de las islas flotantes...*, *op. cit.*, p. 185.

³⁹⁶ Eugenio Barba y Nicola Savarese, *El arte secreto del actor. Diccionario de Antropología teatral*, México, Escenología, 1990, p. 20.

³⁹⁷ *Ibidem*.

³⁹⁸ Eugenio Barba señala que aunque, aparentemente el actor permanezca inmóvil, en el interior su cuerpo está lleno de energía y preparado para la acción.

alteración del equilibrio³⁹⁹, sobre un equilibrio permanentemente inestable; “rechazando el *equilibrio natural*, el actor [...] interviene en el espacio con un *equilibrio de lujo*, un equilibrio inútilmente complejo, aparentemente superfluo y que usa muchas energías.”⁴⁰⁰ Como en esta técnica se realizan movimientos no naturales, considerados deformantes y que generan desequilibrios tanto corporales como cognitivos y sensoriales, Barba expone que las técnicas extra-cotidianas tienden a la información y literalmente, “*ponen-en-forma al cuerpo*.”⁴⁰¹

Con la construcción de este cuerpo artificial, innatural –extracotidiano-, el actor, además de re-conocerse y descubrirse, atrae la atención del espectador con su sola presencia, incluso antes de expresar o representar algo. Así, estos movimientos extracotidianos no son algo frío concerniente a la fisiología y la mecánica del cuerpo; ellos se apoyan en una trama de ficciones y *si mágicos* concernientes a las fuerzas físicas que mueven al cuerpo. *Si mágicos y circunstancias dadas*, se convierten en técnicas que pueden lograr ese movimiento extracotidiano en el cuerpo del actor. Así, el actor busca crear un *cuerpo ficticio*, no una persona ficticia.⁴⁰² Con este pretendido trabajo extra-cotidiano del cuerpo en un taller teatral, el adolescente puede descubrirse a sí mismo y hacerse consciente de su corporeidad; al re-conocer su cuerpo se apropia del mismo y sabe cómo expresarlo y controlarlo. Su expresión corporal se volverá así original y única; habrá adquirido la capacidad de “leer” y manejar su movilidad e inmovilidad respecto a emociones, pensamientos e ideas. Y esta capacidad y trabajo extracotidiano corporal, habrá sido conquistado por el mismo adolescente al permitirse imaginar, sentir y habitar mundos diferentes, *circunstancias dadas*, *si mágicos* y roles distintos que le permitirán ser otro sin dejar de ser él mismo.

Decía Spinoza que *Nadie sabe lo que puede un cuerpo*. A esta frase me atrevo a agregar que *nadie sabe lo que puede un cuerpo... cuando se le permite expresarse corporalmente*.

³⁹⁹ Dice Barba que el equilibrio - considerado como la capacidad del hombre de mantenerse erecto y de moverse en esa posición en el espacio- es resultado de una serie de relaciones y tensiones musculares del organismo. Cuanto más complejos se hacen los movimientos –pasos más grandes, movimientos extremadamente lentos, tronco o cabeza más adelante o más atrás-, el equilibrio se encuentra mucho más amenazado. Para disminuir esta amenaza e impedirnos caer o presentarse un dolor muscular, entran en juego una serie de tensiones que intensifican ciertos procesos orgánicos.

⁴⁰⁰ Eugenio Barba, *Más allá de las islas flotantes...*, *op. cit.*, p. 187.

⁴⁰¹ Eugenio Barba y Nicola Savarese, *El arte secreto del actor...*, *op. cit.*, p. 21.

⁴⁰² Eugenio Barba, *La canoa de papel. Tratado de Antropología teatral*, núm. 18, México, Escenología, 1992, p. 60.

Me arriesgo aún más y a la frase spinoziana anexo una de Tavira,⁴⁰³ que considero resume todo el apartado expuesto

Nadie sabe lo que puede un cuerpo... [cuando] hemos perdido [al mismo] como conciencia, como expresión, como capacidad de definición de nuestra propia humanidad.

2.2.3.4. *Expresión verbal*

La expresión verbal, junto con la no verbal, es una de las formas de expresión más extendidas y utilizadas por los seres humanos; por lo que el desarrollo de la misma es un elemento que ayuda a una mejor interacción comunicativa con los otros y a positivas resoluciones de conflictos y malentendidos. Afortunadamente existen diversos espacios y momentos que promueven la constante práctica verbal y ayudan de alguna manera a sus participantes a superar deficiencias de falta de vocabulario, de temor al ridículo y de falta de claridad en nuestras ideas. Cursos de superación personal, grupos de encuentro y programas específicos para trabajar y mejorar la expresión verbal, entre otros. Y como actividad continúa en actividades teatrales profesionales y escolares, se practican ejercicios de expresión verbal, exponiéndose continuamente a actores y alumnos al diálogo, a la confrontación y a la exposición de ideas personales; al mismo tiempo, por medio de diversas técnicas de respiración, entonación, pausas y acentuación, se pretende que en la actividad teatral el actor y/o alumno descubra la potencialidad expresiva de su voz y la valore como vehículo de expresión y de creación personal al mismo tiempo que le sirva para mejorar su lectura y dicción en voz alta. Así, la voz constituye junto con las técnicas y ejercicios de expresión corporal, el fundamento de interpretación de los actores y de los participantes en un taller teatral.

Stanislavski agrega sin embargo, que debe quedar claro que nunca puede haber dos personas que hablen de una manera idéntica y por ello cada uno debe adaptar su forma de hablar de una manera o de otra a sus características peculiares. Y aunque es importante considerar la individualidad, el trabajo que se realice como expresión oral tendría que ir encaminado básicamente a cumplir dos objetivos: uno esencialmente técnico al buscar que los órganos articulatorios funcionen correctamente (en todo lo que respecta a la proyección de la voz, la dicción, etc.), y otro que pretenda explorar las posibilidades expresivas de la

⁴⁰³ Luis de Tavira, “Un teatro para nuestros días”, en Edgar Ceballos, *Las técnicas de Actuación en México*, México, Escenología, 1999, p. 463.

voz y del sonido.⁴⁰⁴ Al respecto, en su obra *La construcción del personaje*, el actor y director ruso presenta una secuencia de actividades que sus alumnos y aspirantes a actores realizaban para descubrir por sí mismos sus posibilidades de construir a sus personajes. Entre estas actividades enlista algunos apartados referidos específicamente a mejorar la expresión verbal: *dicción y canto, entonaciones y pausas y acentuación: la palabra expresiva*.

De la *dicción*, Stanislavki sugería que antes de trabajarla, era importante descubrir las deficiencias en la forma de hablar para de esa manera deshacerse del uso incorrecto del hablar cotidiano y así atender a la forma de hablar en el teatro ya que “las palabras y la forma de decirlas son más patentes en escena que en la vida corriente.”⁴⁰⁵ En este punto, el director ruso parece entrar en sintonía con Barba, cuando habla de las técnicas cotidianas y extracotidianas del cuerpo. Éstas se vuelven esenciales en la actividad teatral, al mismo tiempo que la forma de hablar cotidiana y, si se me permite, la forma *extracotidiana* y teatral de hablar. En la vida cotidiana solemos hablar de cosas que de verdad vemos y/o tenemos en la cabeza, cosas que de verdad existen; sin embargo, en la actividad teatral, en el juego dramático y en escena, generalmente tenemos que hablar de cosas que no vemos ni sentimos, y en las que no pensamos nosotros mismos, sino que corresponden al pensamiento de los personajes imaginarios que representamos, “en escena es diferente, allí lo normal es decir el texto de otro, el autor, y a menudo ese texto no coincide con nuestras necesidades y deseos.”⁴⁰⁶ Y como lo dicho por los actores no son sus palabras ni expresan sus deseos personales, se corre el riesgo de hablar memorística y mecánicamente, sin sentido y sin significado alguno.

Para evitar estos vicios, dice Stanislavski, es prioritario atender al *subtexto*,⁴⁰⁷ a lo que hay detrás y por debajo de las palabras de un papel, a la expresión manifiesta e interiormente sentida de un ser humano en el personaje. El subtexto, hecho de *síes mágicos, circunstancias dadas*, ficciones de la imaginación, movimientos internos, verdades

⁴⁰⁴ Encarna Laguna, *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro...*, op. cit., p. 67.

⁴⁰⁵ C. Stanislavski, *La construcción del personaje...* op. cit., p. 144.

⁴⁰⁶ *Ibid.*, p. 145.

⁴⁰⁷ Pavis argumenta que el subtexto es lo que no se dice explícitamente en el texto dramático pero que aparece en la manera de ser interpretado por el actor. Stanislavski amplía esta noción al considerarla “un instrumento psicológico destinado a informar sobre el estado interior del personaje, abriendo una distancia significativa entre lo que se dice en el texto y lo que es mostrado en el escenario.”; en Patrice Pavis, *Diccionario del teatro...* op. cit., p. 431.

pequeñas y grandes y la creencia en ellas; adaptaciones, ajustes y otros elementos similares, es lo que nos hace decir las palabras que decimos en una obra.⁴⁰⁸ En consecuencia, en las actividades teatrales y juegos dramáticos, las palabras y las frases más sencillas deben verse afectadas por el subtexto; la misión de las palabras en el teatro es despertar toda clase de sentimientos, deseos, pensamientos, imágenes interiores, sensaciones visuales, auditivas y de otros tipos tanto en el actor, como en los que actúan frente a él y a través de ellos, en el público. Así, diría Barba, la voz se convierte en una prolongación invisible pero audible de nuestro cuerpo, y que al igual que éste, obra en el espacio. Por lo que “depende del actor el aportar la música de sus sentimientos al texto de su personaje y aprender a cantar esos sentimientos en palabras [...] sólo entonces, podemos llegar a una apreciación completa del valor y la belleza de los textos y de todo lo que ocultan.”⁴⁰⁹

De la *dicción*, Stanislavski sugería que para que ésta fuera buena había que trabajar en el desarrollo de la articulación de todas las partes que contribuyen a la producción de consonantes bien delimitadas y formadas; a colocar correctamente la voz, liberándola de tensiones, de esfuerzos excesivos, de formas inadecuadas de respirar o de articular con la boca, labios y lengua para lograr emisiones acertadas. “Cuando un actor aparece en escena debiera disponer de todas sus armas, y la voz es un elemento importante de su equipo creador.”⁴¹⁰ De la *acentuación*, el mismo autor decía que en escena, un acento mal colocado deforma una palabra o mutila una frase, cuando más bien debería ser una ayuda para ellas; un acento puede indicar afecto o malicia, alegría o tristeza, respeto o desprecio, franqueza o hipocresía, entre otros sentimientos, emociones o estados de ánimo. Lo importante entonces era procurar que al hablar, el actor o alumno produjera un efecto en los demás al transmitirles lo que llevara en el corazón y en la mente; y para ello era indispensable un trabajo interior, una creación de ficciones a través de *sí mágicos* y *circunstancias dadas*. La creación y creencia de y en estas ficciones haría que el actor expresara con su cuerpo y voz los momentos situacionales y emocionales precisos, evitando nerviosismos, balbuceos de palabras o vómitos de frases enteras, que darían por resultado la destrucción de las mismas y la incomodidad de los oyentes al tener que adivinar lo que no entienden.

⁴⁰⁸ C. Stanislavski, *La construcción del personaje...* op. cit., p. 148.

⁴⁰⁹ *Ibid.*, p. 150.

⁴¹⁰ *Ibid.*, p. 141.

En un taller de teatro se pretende por lo tanto, que el adolescente hable y externe ideas propias al encontrar él mismo razones satisfactorias por las cuales comunicarse; al participar en las actividades del juego dramático, el alumno de secundaria verá puertas abiertas para introducir aspectos, experiencias y expresiones verbales de su vida cotidiana. Expresiones verbales de la vida cotidiana pero asumiendo distintos roles y personajes que lo lleven a hacer uso de diversas lenguas contextualizadas y a enriquecer así su propio vocabulario; dicha contextualización verbal tendría como propósito llevar al adolescente a explorar y analizar la amplia gama de posibilidades comunicativas existentes; a realizar continuos contactos comunicativos verbales con uno o varios compañeros, adoptar uno o varios personajes, y asumir diversas edades, actividades, actitudes o profesiones, hará que emerja en el alumno de escuela secundaria una responsabilidad compartida, que aunque imaginaria y ficticia, lo prepare de alguna manera para enfrentar próximos, futuros y reales intercambios verbales.

Saber escuchar y respetar al interlocutor, encontrar el momento preciso para intervenir, hablar de acuerdo a las circunstancias, usando la dicción, entonación, pausas y acentuaciones adecuadas, y así convencer y atrapar al otro, promoverán que el adolescente adquiera seguridad en sí mismo, necesaria en su nueva etapa de su desarrollo social e interaccional. En el juego dramático y a través de las múltiples actividades de interacción y adopción de personajes que practican los jóvenes participantes, no parecen existir límites expresivos verbales y corporales, salvo los que le impone el personaje asumido. Mientras más cerca esté el joven de la expresión verbal del personaje asumido, mucho más creíble y cautivador se volverá el personaje asumido. Y también el mismo adolescente.

2.3. El proceso en el taller de teatro

Para desarrollar este apartado, retomaré aquellos aspectos que me ayuden a apuntalar la hipótesis de considerar al taller de teatro como un proceso que por su contenido, secuencia actividades e interacciones, permite un desarrollo expresivo e integral del adolescente de secundaria; y continuaré bordando la idea de considerar a dicho taller como una serie de *acciones ritualizadas*. Para clarificar mi supuesto, decidí apoyarme en las metodologías que proponen diversos autores y aseguran son de utilidad para lograr un buen inicio, desarrollo y conclusión del taller de teatro. Hay semejanzas en los procesos que cada uno de estos

autores proponen; pero las diferencias también se hacen presentes. Intentaré analizar ambas; incluyo el proceso seguido por el maestro del taller teatral que durante casi siete meses observé. Si mi motivación para realizar el presente trabajo fueron las significaciones de un grupo de adolescentes participantes en un taller teatral, sería absurdo no incluir dicho proceso y lo que ocurre en el mismo, considerando que estas circunstancias parecen ser detonantes de múltiples significaciones que desarrollan los jóvenes participantes respecto a dicha actividad teatral.

2.3.1. Algunas propuestas metodológicas respecto al proceso del taller teatral

El cuadro comparativo (Anexo 5) enlista las propuestas de siete especialistas en teatro escolar que por años han trabajado y coordinado talleres teatrales. De estas siete propuestas, la de Antonio Serrano, es la del profesor que dirigió el taller del grupo de adolescentes que observé; decidí ubicar su metodología en el último espacio, no porque sea menos valiosa, sino porque pensé que dejarla al final, me permitiría tener una visión más globalizada del resto de las propuestas. La terminología usada en esta propuesta no me fue dada directamente por el profesor Serrano; de forma indirecta, la rescaté de las consignas que el maestro daba a los alumnos al inicio o durante las actividades que se desarrollaron en las sesiones del taller. Empero, si observamos la terminología usada por los siete directores teatrales, veremos semejanzas y diferencias; y también se observan variantes en lo que se refiere al desglose de actividades y/o técnicas que se desarrollan a lo largo del trabajo actoral y escolar.

A pesar de las diferencias que pudieran existir, una constante se hace presente en todas las propuestas: hay una secuencia y graduación de actividades, donde las primeras sesiones buscan que los adolescentes se sientan relajados, en confianza y libertad de ser y hacer en un espacio y circunstancias diferentes a la escuela y familia; es decir se busca crear un clima y ambiente de trabajo. Un segundo grupo de actividades, parece estar enfocado al juego dramático como actividad exploratoria de sí mismo y de los otros –cuerpo, sentidos, sentimientos, emociones, recuerdos y experiencias previas-; esto es, se pretende que el adolescente a través del juego, conozca y re-conozca sus posibilidades orales, corporales, emocionales y expresivas. Un tercer grupo de actividades parece estar mucho más enfocado a acercar al alumno a la actividad teatral, ya que el chico empieza a trabajar directamente

sobre guiones teatrales o sobre textos adaptados, por lo que su conocimiento y dominio de nociones, elementos y estructura teatrales se vuelve imprescindible.

Un cuarto momento es la etapa del montaje y representación teatral, culminación e integración de todo el proceso seguido a lo largo del taller. Aquí, dicen los autores consultados, se palpa el trabajo en equipo, el grado de organización y responsabilidad que a lo largo de las actividades del taller han ido adquiriendo los adolescentes; en esta etapa puede observarse el avance de cada uno de los participantes, cómo llegaron al taller y cómo lo culminan; sus capacidades, su desarrollo expresivo y emocional están a la vista; y a los oídos y a los sentidos de cualquier espectador. Es preciso aclarar sin embargo, que aunque estas fases en las propuestas están bien señaladas (integración, relajación y desinhibición; reconocimiento a través del juego dramático, trabajo con guiones dramáticos; preparación, montaje y representación), las mismas no suelen trabajarse así, separadas y aisladas de las otras. Según los especialistas, dependiendo del momento en el que se encuentre el proceso, estas fases y sus actividades pueden trabajarse combinadas en una sola sesión.

Por ejemplo, durante la etapa de integración, los ejercicios predominantes son –como ya vimos- los que buscan establecer un ambiente de confianza y seguridad en el alumno, aunque para lograr dicho propósito, se accionan improvisaciones o ejercicios de expresión corporal. Cuando se trabaja en el reconocimiento de uno mismo por medio del juego dramático, ello puede lograrse valiéndose de ejercicios de desinhibición. En el penúltimo y último momento –de preparación, ensayo, montaje y representación- la aplicación y combinación de ejercicios de integración, de juego dramático, de ensayo y montaje, pueden practicarse y complementarse todos en una misma sesión; ya que se supone el ambiente propicio ha echado raíz y la actividad teatral sigue su curso. Por lo que en este apartado, la revisión del taller teatral como proceso estará apuntalada por estas cuatro fases que desarrollaré a continuación.

2.3.1.1. Integración, relajación y desinhibición

Al comenzar un taller de teatro, siempre surge un grave problema: el temor al ridículo, el miedo al “qué dirán”. Estos temores afectan no sólo la expresión oral, impactan también en la expresión corporal y afectiva, repercutiendo de manera negativa en el proceso del trabajo teatral. Por ello, esta primera fase representa el pilar que garantiza el

funcionamiento del taller, al procurar actividades tendientes a lograr confianza y autoconfianza en el grupo, socialización y clima adecuado para posibilitar la espontaneidad y la comunicación fluida. Para ello, es fundamental que los participantes ubiquen, conozcan y se sitúen en el espacio donde trabajarán –el cual debe caracterizarse por ser un lugar libre de obstáculos físicos y auditivos-, se familiaricen con él y con los que serán sus nuevos compañeros en esta actividad. Así, se aspira a la creación de un buen ambiente de trabajo y de la disposición individual y colectiva para los trabajos posteriores.

Por medio de las actividades de relajación y de integración a través del juego colectivo, mencionan los expertos, se persigue que poco a poco los adolescentes dejen de lado pensamientos negativos y prejuicios que de alguna manera inhiben su participación libre y espontánea. Pensamientos e imaginación cumplen un papel importante, ya que el alumno se permite ir más allá de lo cotidiano y establecido creando y disfrutando otros mundos. Para lograr esta relajación e integración, es preciso disminuir y si es posible evitar tensiones y angustias que surgen al participar en una nueva actividad y estar en un nuevo espacio; procurar desechar nerviosismos por pensar e imaginar lo impensable; disminuir la desazón al expresar lo sentido o experimentado durante la actividad y con ello poder liberarse de opresiones sociales, físicas, mentales e imaginarias. Desaprender para aprender y relajarse para acceder a nuevas experiencias corporales, emocionales y afectivas.

Lo fundamental en esta primera etapa de integración es recordar que cada participante en el taller ha tenido vivencias y experiencias sensoriales y emocionales únicas que necesariamente repercutirán en su rápida, gradual o accidentada integración al nuevo grupo. También son ciertos los obstáculos sociales –convencionalismos y estereotipos- que viven estos adolescentes y que se reflejan al intentar formar parte del grupo teatral. Conseguir que el adolescente se relaje, que no tema al ridículo, que se sienta protegido por un ambiente libre de prejuicios y que no tema mostrar su vulnerabilidad ante sus expresiones, no es tarea fácil; sin embargo, una vez logrado promoverá que éste joven acceda al mundo de la desinhibición, de la autoconfianza, imaginación y de una nueva visión del mundo.

Al tener confianza y sentirse integrado al grupo, el adolescente percibirá que puede hacer otras cosas, que es libre de realizarlas y más que castigarlo, se premia su valor para expresarlas. Toda expresión fluye, sale y se libera y hay una retroalimentación positiva; no es malo lo que siente, no es censurable lo que piensa. En ese espacio singular que es el

taller teatral, se ha permitido ser y hacer; los demás lo aprueban porque se encuentran en las mismas circunstancias expresivas e imaginativas que él. El cuerpo y mente que está cambiando, ha encontrado un espacio de expresión, de conocimiento y reconocimiento. Ahora su dueño –el adolescente- lo siente; y probablemente, también lo entiende.

2.3.1.2. Reconocimiento a través del juego dramático

En el apartado del juego dramático, mencioné que éste pretende que el adolescente juegue y pruebe con diferentes situaciones sin sentirse amenazado, juzgado ni reprobado; además de enfrentarlo a diversas situaciones para que con su experiencia busque resolverlas procurando no correr el riesgo de sufrir consecuencias reales. A través de consignas establecidas y con objetivos precisos, se intenta conducir a los jóvenes a la diversión pero también a la adquisición de nuevas experiencias. La pretensión es que el alumno se divierta por medio del desbordamiento de su imaginación, creación, acciones y expresiones; y también con las de sus compañeros. Y aunque de todas las metodologías citadas en el cuadro, sólo cuatro hablan de juego y uno sólo de juego dramático, no cabe duda por lo expuesto en páginas anteriores, que el juego en un taller teatral es eminentemente dramático y que uno de sus objetivos es la puesta en escena. Por ello es que sus actividades están encaminadas tanto al disfrute personal como al de la misma actividad teatral. El conocimiento es personal y social, pero también teatral.

2.3.1.2.1. La reflexión en el juego dramático

Empero, llama poderosamente la atención el punto en el que la mayoría de los autores consultados coinciden, al suponer casi natural el hecho de que al finalizar cada actividad en el taller, el intercambio de ideas, experiencias y reflexión entre los alumnos participantes y el coordinador, se hará presente. Los especialistas arguyen que es imposible comprender el juego dramático y su proceso de trabajo, por el único y tedioso manejo de conceptos o a través de la sola y licenciosa práctica; “avanzar en el trabajo de expresión tiene que ser un viaje desde el hacer con una reflexión posterior que analice las vivencias; [... ya que] una experiencia sin reflexión puede conducir al empirismo, dificultando una práctica más rigurosa que facilite el desarrollo de una metodología en función de unos objetivos a

conseguir.”⁴¹¹ Estos argumentos son comprensibles cuando los mismos especialistas enuncian algunas de las capacidades que los participantes adquieren durante el proceso del taller -desarrollo de la personalidad de sus integrantes, de su espontaneidad, sociabilidad, capacidad de escucha, empatía y creatividad; además de la adquisición de una serie de conocimientos y técnicas que les permiten abordar el hecho teatral en su totalidad, al partir de un texto para crear un espectáculo-.

Por otro lado, un riguroso y frío trabajo de análisis y de acumulación de conceptos llevaría a un intelectualismo vano, lo cual derivaría a extraviar y olvidar la esencia del taller teatral, o sea el juego dramático, el disfrute corporal y emocional, la integración y conocimiento individual y colectivo; y la adquisición de nuevas experiencias y conocimientos. Hay que experimentar y disfrutar lo vivenciado; pero también hay que tomar conciencia de lo recién vivido para que la actividad no quede como mera diversión—cómo se experimentó, qué obstáculos internos o externos impidieron que se creyera en el juego; qué descubrió el adolescente de su persona en esa improvisación, juego de roles o expresión corporal; en qué otras posibilidades de actuación pensó; en qué circunstancias particulares pensó y/o creó para desarrollar su personaje; entre otras reflexiones-. Con la creación de un clima adecuado para entablar este momento de diálogo y reflexión, los especialistas suponen que este espacio servirá al participante “para enriquecerse con las vivencias y reflexiones de sus compañeros [...] además de mejorar su uso lingüístico [y] aumentar su conocimiento del lenguaje dramático y la apropiación progresiva de sus elementos básicos.”⁴¹²

Si este trabajo de diálogo, análisis y reflexión resulta ser fundamental en el proceso del taller, sería interesante entonces mirar y reconocer al mismo en una práctica real y descubrir cómo se desarrolla ese momento, cómo interactúan y se involucran los participantes y cuál es la reacción del resto de los compañeros y coordinador; si es que el expositor realmente es escuchado y respetado por los demás integrantes; si en lugar de expresar su sentir y experiencia, recibe meras críticas que en lugar de motivarlo a hablar en posteriores actividades, lo preparan para callar e intimidarse ante futuras observaciones; si en lugar de recibir observaciones que lo hagan sentir bien, le llegan sentimientos de

⁴¹¹ Julio Álvarez Andreu, “Expresión dramática: de la respiración individual a la creación colectiva... *op. cit.*, p. 60.

⁴¹² Isabel Tejerina, *Dramatización y teatro infantil...op. cit.*, p. 166.

malestar, pena o minusvalía. Estos momentos, interacciones y respuestas experimentados durante el trabajo de reflexión, sin duda configuran cierta imagen y significación del taller en los participantes.

2.3.1.3. Dramatización

En este punto, la mayoría de las propuestas coinciden en el hecho de que una forma de plasmar lo aprendido a lo largo del taller, sería el que los adolescentes llegarán a la máxima expresión creativa a través de la creación dramática; es decir a la elaboración de un guión dramático o a la adaptación de un texto –cuento, poema, noticia, refrán, entre otros- para darle estructura dramática⁴¹³ y posiblemente –eso lo decidirán los participantes- la organización para su montaje y puesta en escena. El momento de la dramatización, parece ser el que requiere mayor elaboración ya que además de precisar del análisis literario del texto en cuestión, demanda la amplia participación de los alumnos –por lo que las consignas del coordinador se volverán menos directivas, ya que se busca que los adolescentes recurran precisamente a lo que en sesiones previas han experimentado y practicado (como son el conocimiento de personajes, la imaginación, la creatividad, la interacción y el diálogo con los otros, entre otras habilidades)-; de la valoración de ideas e intervenciones de los demás; del reconocimiento de la estructura formal de una obra de teatro y los elementos que la conforman; y de la práctica e interpretación de textos diversos empleando técnicas de dicción, entonación y expresión corporal adecuadas.⁴¹⁴

Por ello, cuando se habla de participar en una dramatización, el trabajo no sólo es escrito; predominan la interacción y el intercambio de ideas de los adolescentes. La improvisación también adquiere un papel relevante en esta etapa, ya que permite mostrar la capacidad creadora del joven de secundaria que se supone ha adquirido a lo largo del

⁴¹³ Pavis argumenta que el análisis de la *estructura dramática* de una obra teatral coincide en mucho con la de la dramaturgia, ya que ambas disciplinas persiguen el estudio de las propiedades específicas de la forma del drama. Así, puede hablarse de una estructura externa y una interna del texto dramático; la estructura externa viene dada por una disposición visual y gráfica del espacio, convencionalmente distribuida por el autor para dividir su obra en partes, denominadas actos; y los actos suelen dividirse en escenas. Por su parte la estructura interna, requiere de mayor análisis y reflexión colectiva para determinar sus componentes –tema, argumento y trama-; la combinación de estos tres elementos determina los tres apartados clásicos que definen la estructura interna –planteamiento, nudo y desenlace-; en Patrice Pavis, *Diccionario del teatro, ... op. cit.*, pp. 187 y 188 y José Cañas Torregrosa, *¿Quieres hacer teatro? Programa básico de Expresión Dramática en Secundaria*, León, Everest, 2000, p. 14.

⁴¹⁴ Encarna Laguna, *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro, ...op. cit.*, p. 103.

proceso teatral. “El fin de este tipo de ejercicio [de la dramatización] no es montar una escena acabada sino desarrollar la capacidad creadora del alumno, de manera que éste se desenvuelva como constructor de una necesidad, una situación y un conflicto.”⁴¹⁵ Dicha capacidad creadora no puede experimentarse y dejarse olvidada en cualquier sitio; lo bien aprendido perdura; lo bien aprendido y gozado, deja huella; lo bien aprendido, gozado y aplicado, suele emerger en nuevas aplicaciones en circunstancias diversas. Por lo tanto, los ensayos en esta etapa, deberán ser tan sólo unos cuantos, ya que es preciso no bloquear la creatividad e improvisación de cada uno de los participantes.

Pero si no se quieren trabajar dramatizaciones, existe otra alternativa muy recurrida en estos talleres: la de buscar y seleccionar una obra editada que satisfaga los gustos y necesidades de los participantes. Empero, esta selección de ninguna manera desliga de la necesidad de analizar el texto elegido, de revisar y comentar su estructura externa e interna, así como también la de practicar improvisaciones y hacer ensayos del mismo. Con frecuencia, este tipo de obras editadas requieren de una adaptación al contexto escolar (número de alumnos participantes, lugar donde se ensayará la obra, elementos técnicos con que se cuenta). Ello promovería la inmediata y atrayente reunión y participación de los alumnos para crear, modificar, eliminar o agregar personajes, diálogos o partes de la obra en cuestión; y para que se hagan o no arreglos a la obra editada, es imprescindible que los adolescentes comprendan el sentido total de la obra, que entiendan por qué los personajes actúan de tal o cual manera, dicen esto o lo otro o se mueven de una u otra manera.

2.3.1.4. Montaje y representación

Para despertar aún más la motivación y espontánea participación de los integrantes de un taller teatral, se invita a los mismos a colaborar en la organización, montaje y representación de la obra dramatizada. Para ello se les propone integrarse a una de las diferentes funciones que requiere toda puesta en escena -grupos o equipos encargados de la dirección (donde deberá incluirse al profesor animador), del vestuario y maquillaje; de la música y sonidos, de la iluminación; de la escenografía y utilería; y el de los actores-. De igual manera es importante considerar que estos grupos no son cerrados, pues sus miembros pueden, según se sientan capaces y si el trabajo no los abruma, transitar y trabajar en varios

⁴¹⁵ Rafael Morales Astola, *Teatro de vocación para aulas de teatro*, Sevilla, Alfar, 1993, p. 83.

de ellos. Sentirse parte de alguno de estos equipos, y saber que su participación e ideas serán debatidas y que podrá argumentar sobre las mismas, promoverán que el adolescente se sienta valorado y aceptado; por ello, las posibilidades son amplias y nunca se acaban. El joven de secundaria podrá aprender de los otros y seguramente podrá llegar a acuerdos y a responsabilidades que sentirá propias, ya que él o ella las han creado y les han dado forma.

Así, la conclusión del taller teatral con una puesta en escena, pretende vincular de manera espontánea y creativa, el trabajo de todos los pasos anteriores (integración, relajación y desinhibición; reconocimiento a través del juego dramático, dramatización y montaje y representación) y la aplicación de las técnicas aprendidas durante el proceso del taller. En el montaje y puesta en escena los/las alumnos/as, al utilizar los conocimientos y técnicas que han ido aprendiendo, participan con sus ideas en la creación de una historia o la dramatización de un texto e incluso en la actuación directa dentro de la representación. Así, este último momento, el de la puesta en escena, se caracteriza por ser de creación colectiva, enfocada de manera no competitiva, más bien cooperativa, donde los/las alumnos/as trabajan en colaboración y desarrollan un reparto responsable de funciones. La participación en todo el proceso permite que el alumno se conozca así mismo, avance hacia su autoafirmación, practique el trabajo en equipo reconociendo sus logros y dificultades y al mismo tiempo se acerque y aprecie el mundo mágico del teatro.⁴¹⁶

No menos importante es el lugar que se le otorga a la socialización, ya que a través de ella se aspira a entablar vínculos especiales entre los integrantes del grupo, creando un espacio para la comunicación, el intercambio de ideas y el respeto a las diferencias. Para llegar a estos momentos, se precisa entonces del desarrollo secuenciado y graduado de técnicas y actividades que sin violentar la personalidad del adolescente, logren que éste se sienta en confianza y con la libertad de expresarse. Las propuestas analizadas parecen seguir dicha metodología: respetan la integridad del alumno participante, presentando las actividades de manera natural y espontánea. Así, estas etapas o pasos forman parte de un proceso que inicia con la integración grupal y desinhibición personal y colectiva; sigue con la exploración lúdica y conocimiento del propio cuerpo para conocer y re-conocer sus posibilidades imaginativas y expresivas –esto por medio del juegos dramático- brindando

⁴¹⁶ Encarna Laguna, *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro, ...op. cit.*, p. 131.

experiencias placenteras de interacción y construcción; para culminar con la dramatización y posible representación teatral.

Todo este proceso metodológico, gradual y lúdico que los especialistas sugieren debe ocurrir en un taller teatral, permite apreciar que las situaciones accionadas en cada una de las actividades descritas, son inusuales, extraordinarias y sumamente atractivas; y que por ello los participantes adquieren un compromiso de responsabilidad y respeto tanto para las mismas actividades como para las interacciones que llevan a cabo cada uno de los integrantes. Así, la idea considerar al taller teatral como una serie de acciones ritualizadas, parece quedar justificada.

CAPÍTULO III. ENTRE ACCIONES RITUALIZADAS, JUEGOS DRAMÁTICOS Y RETORNO A LO SOCIAL: SIGNIFICACIONES DE LOS ADOLESCENTES EN TORNO AL TALLER TEATRAL

En el capítulo anterior intenté dejar claro cuáles son las características que, según los especialistas en teatro escolar y talleres de teatro, predominan en dichos espacios y en sus integrantes. Entre ellas, que el taller de teatro nace como un tiempo-espacio para accionar, para sentir interior y exteriormente y para pensar en libertad junto a otros; como un lugar de juego, indagación, cuestionamiento y transformación de y sobre la realidad⁴¹⁷. Dicha actividad se presenta así como un espacio donde el sujeto participante, armado con sus experiencias previas, emociones y sentimientos, se vuelve un sujeto protagonista con pensamiento crítico, capaz de problematizar su conocimiento, pero también capaz de dejarse llevar por su alma; además, las interacciones en este espacio se vuelven cooperativas: se aprende con y de los otros. Por ello, a partir de las actividades y a partir de la tarea se busca que emerjan lentamente y cada quien a su propio ritmo, las transformaciones personales y grupales que hacen que “el énfasis en el aprendizaje, para entonces proyecto colectivo, [marque] lo prospectivo, la tendencia hacia el futuro.”⁴¹⁸

Los mismos autores mencionan que al establecer las normas que deberán prevalecer en el taller, se espera que los participantes respondan a ellas para que el curso y proceso de esta actividad teatral llegue a buen fin. En el juego dramático por ejemplo, al permitirse los participantes jugar, pueden establecerse ciertos vínculos, otra visión del entorno y el reconocimiento y respeto por el otro. Empero, ante afirmaciones tan estimulantes, surgen algunas interrogantes: si hablamos de trabajo individual y colectivo, de actividades múltiples en las que interviene un grupo determinado de jóvenes, cada uno con vivencias y experiencias personales y todos con estereotipos bien aprendidos, ¿no cabe esperar que en el proceso de conocimiento e integración de los mismos emerjan resistencias particulares que impidan, modifiquen o faciliten el proceso de integración grupal?, ¿Qué ocurre cuando algunos de los integrantes no saben y/o no quieren ingresar al *sí mágico* y crear imágenes que les permitan jugar el juego del colectivo?; ¿qué ocurre cuando algún participante se resiste a aceptar determinadas reglas, a participar en las actividades y/o se inconforma ante

⁴¹⁷ *Actuación-Taller de teatro*. Recuperado el 19 de mayo de 2005, de www.TEATRO.MET12.COM.TEATRALIZARTE, ... *op. cit.*

⁴¹⁸ *Ibid.*

determinadas actitudes o acciones de compañeros y/o coordinador?; ¿de qué manera impacta en las acciones, juegos, experiencias y significaciones de los adolescentes participantes y del grupo mismo?; ¿Las situaciones particulares que vive y juega el grupo de teatro que observé, debilita o fortalece al mismo?; y si es así, ¿qué nuevos elementos o habilidades adquirieron y desarrollaron sus integrantes?

Desde capítulos anteriores sostengo la idea que en el taller de teatro se genera una serie de *acciones ritualizadas*, donde las interacciones permiten la adquisición de nuevas formas de ser y hacer, de pensar y accionar, de hablar y escuchar y de mirar y ser mirado; donde las nuevas normas e interacciones, obligan al joven de secundaria a desprenderse por unos momentos, de actitudes e interacciones ya hechas e impuestas desde su infancia. Empero, dicha separación parece no ser fácil, ya que implica romper reglas bien sedimentadas y estereotipos ya establecidos, lo que ocasiona al adolescente desajustes y adaptaciones que no son sencillas de sobrellevar y resolver dentro de este espacio teatral; así, los conflictos personales de adaptación se suman a los conflictos de los otros integrantes, los cuales se reflejan y expresan en el taller de forma singular y peculiar.

Es de prever entonces que estas acomodaciones y adaptaciones de los jóvenes a la nueva forma de interactuar y al juego dramático en el taller teatral, no se den de un día para otro ni mucho menos se establezcan una vez que los participantes llegan a familiarizarse con el ambiente y espacio teatral. Más bien este hecho se vuelve un proceso dinámico de interacciones, experiencias, juegos, adaptaciones de su propia persona, a los otros integrantes y de las significaciones que se van creando en torno al taller de teatro. Entonces, si pensamos a éste como un espacio que, además de contener los conflictos y tensiones que cada joven experimenta y expresa por adaptarse al espacio, lo confronta constantemente con su capacidad de creer y crear el juego dramático, hemos de suponer que sus pensamientos, hábitos y significaciones respecto al taller teatral, muestren una variada y compleja gama de sentidos que de alguna manera, nos permite entender lo experimentado por ellos.

Ante tal complejidad, adquisición y combinación de nuevas experiencias y procesos de interacción y adaptación que los jóvenes parecen vivenciar en el espacio teatral, pensé en apoyarme en el proceso de semiosis o significación para clarificar los hábitos e ideas que los jóvenes participantes en un taller teatral se han formado respecto al mismo, en la idea de

que sus significaciones nunca se estabilizan y sí se transforman continuamente con las experiencias adquiridas durante las actividades del taller y que probablemente son llevadas y practicadas en su vida cotidiana. Asimismo, al acercarme y mirar al grupo teatral en sus procesos lúdicos y de adaptación, traté de explorar la trama compleja de estos procesos que generan y dan rasgos característicos a las interacciones que ocurren dentro de este espacio. Por lo tanto, algunos de los pensamientos y significaciones de la participación en un taller de teatro que vivió un grupo de adolescentes de escuela secundaria, son los que rescaté y analizo en este capítulo. Videograbaciones de las actividades realizadas en el taller, entrevistas grupales e individuales tanto a los jóvenes como al coordinador y a la directora de la escuela secundaria; notas de campo y mi participación como observadora fueron las herramientas que utilicé para interpretar los hábitos y sentidos de los participantes en el taller de teatro.

Así, este último capítulo lo estructuré en cinco apartados. En el primero, describo el *proceso de semiosis* o *significación* y su relación con las ideas, pensamientos y creencias que el grupo de adolescentes participantes se formó al trabajar durante un tiempo determinado en el taller de teatro. Precisamente parte de esas significaciones, me llevaron a detectar que el lugar real e imaginario que los extraños y los propios integrantes del taller asignaron al taller, resultó fundamental en la actitud, integración y vinculación que los adolescentes adoptaron en torno a esta actividad; por ello, el segundo apartado lo dedico a *contextualizar las significaciones* que surgieron en torno al espacio teatral. A partir del tercer apartado, al que titulé *actuación del grupo frente a críticas externas*, entro de lleno a desarrollar las categorías analíticas, apoyándome tanto en autores y especialistas de teatro, así como en la idea de considerar que en el taller teatral ocurren una serie de *acciones ritualizadas*,⁴¹⁹ de las que desprendo las subcategorías de *control expresivo* en defensa de la actividad teatral, reacción y lucha entre experiencias previas y presentes y peculiaridades del taller de teatro.

Considerar la heterogeneidad de personalidades como fundamental en la integración grupal y en el proceso de la actividad teatral, me hizo organizar el cuarto apartado –donde

⁴¹⁹ Recuérdese que esta idea la construí de las nociones de *acción* –situaciones especiales, consecuenciales y atractivas, donde la autodeterminación es bienvenida, ya que los riesgos por vivir serán muchos- y *ritual* –actos por medio de cuya componente simbólica el actor muestra qué digno es de respeto y qué dignos son los otros de ese respeto- de Goffman. En Erving Goffman, *Ritual de la interacción... op. cit.*, pp. 25, 65, 173, 174, 190 y 209.

continuo con el análisis de categorías-, en torno a la *estructura del grupo teatral*, al lugar que ocupó cada uno de sus integrantes y a sus significaciones particulares; a partir de estos ejes, desarrollo las subcategorías de iniciados y veteranos en la actividad teatral, adaptados y dadores de deferencias e infractores de las acciones ritualizadas. Cierro el capítulo y mi análisis categorial con el apartado titulado *término del ritual, la acción en el taller*, en el que trato de reunir e interpretar aquellas significaciones que este grupo de adolescentes descubrió a partir de su accionar en el taller; ideas y hábitos que se formaron en torno a la actividad teatral, sentidos que dieron a su persona, a la interacción con los otros y a su entorno; y que de alguna manera los revitalizó, haciéndolos retornar a la sociedad con otra visión de sí mismos.

3.1. El Proceso de Semiosis en el análisis categorial

Hablar de educación implica hablar de procesos de construcción de conocimiento dinámicos que permiten tanto a alumnos como a maestros relacionarse con el medio y con los otros que les ha tocado vivir. Acotando aún más el contexto, diré que el espacio donde se desarrolla el taller de teatro, además de suscitar procesos de interacción y socialización, permite también la emergencia de momentos y procesos expresivos, creativos y cognitivos. Como practicante en la materia, considero resultará productivo tanto para los alumnos participantes como para los directores teatrales mismos, conocer cómo los adolescentes visualizan el taller, qué actividades de las realizadas en el mismo les resultan más atractivas, cuáles les disgustan y por qué; a partir de su ingreso al taller, qué habilidades han descubierto en su persona y cuáles de esas capacidades han impactado en sus interacciones sociales; si experimentaron momentos especiales y cuáles fueron ellos, cómo les impactaron y cuál fue la transformación ante dicha vivencia, etc.

Precisamente los acercamientos, experiencias y significaciones del grupo de jóvenes participantes en el taller de teatro de la secundaria 267, pueden ser interpretados por medio del proceso de semiosis -o significación- al considerar la afirmación de Peirce respecto a que toda vida social está regida por signos o ideas, las cuales dan sentido a la vida, a las relaciones e interacciones, determinando incluso lo que somos como seres sociales. Por lo

tanto, si estimamos que “el pensamiento es concebido como signos”⁴²⁰ y que no tenemos ninguna posibilidad de pensar sin ellos al hacer que el mundo sea lo que es y que las relaciones sean de una manera determinada y no de otra e incluso, que nosotros seamos lo que somos,⁴²¹ la vida social se concibe posible por esta serie de signos, que no son los objetos ni las personas ni el mundo en sí mismos, sino lo que representan para alguien en relación con algo.⁴²² Al trasladar estas ideas al taller teatral diremos que, para cada uno de los adolescentes participantes, dicha actividad y lo ocurrido en la misma les representó, les significó algo particular que los hizo actuar y pensar de determinada manera.

3.1.1. Intensidades, experiencias y hábitos: dimensiones de la significación en torno al taller teatral

En el proceso de significación resulta imprescindible considerar las tres dimensiones o categorías de las que habla el filósofo norteamericano y en las cuales es preciso transitar para llegar al nivel de la creación de signos y de las que en sentido metafórico, pretendo apoyarme para realizar el presente análisis categorial. Las tres categorías enunciadas se refieren a la dimensión de las intensidades (o sensaciones), a la dimensión de las experiencias (o reacciones) y finalmente, a la dimensión de los hábitos (o creencias). El primer nivel o categoría se encuentra en el plano de la percepción del fenómeno observado; esto es, la intensidad de las sensaciones y la percepción de sus cualidades es lo primero que llega a nuestros sentidos, sin anteponer de ninguna manera juicios o prejuicios a lo mirado. Es un primer acercamiento, un primer encuentro con el fenómeno, sin mediaciones del pensamiento o reflexión alguna; es un primer plano, el de las afecciones, sensaciones y cualidades que son captadas en un primer momento por los sentidos: un frío amanecer, un dolor de muelas, saborear un pastel de chocolate, la visión de un paisaje infinito o la

⁴²⁰ Alejandra Ferreiro Pérez y Edgar Sandoval, “Semiótica y pragmatismo en educación”... *op. cit.*, p. 5.

⁴²¹ *Ibid.*, p. 4.

⁴²² Así, los pensamientos-signos reflejan los diferentes modos en que hacemos significar los fenómenos de la realidad; por eso para el también matemático, no había ninguna duda de que cualquier objeto, fenómeno o suceso “cognoscible” -es decir, perceptible o imaginable- podía ser un signo: cualidades, cosas que existen u ocurren realmente; y también pensamientos, leyes y hábitos; por lo tanto, desde una perspectiva amplia se podría decir que todo son signos. Toda cognición humana -incluyendo la percepción sensorial, sentimientos y emociones, así como el razonamiento inferencial- implica signos. Sin embargo, el signo no existe si no *actúa* como tal; es decir, si no entra en una relación con su “objeto”, es interpretado y produce un nuevo signo, su “interpretante”. Este proceso de representación e interpretación es conocido como semiosis o proceso de significación; en Dinda L. Górlée, “La semiótica triádica de Peirce y su aplicación...” *op. cit.*

primera experiencia y participación en un taller teatral. Esas sensaciones primeras son primordiales en el proceso de significación.

Un segundo nivel o categoría, se encuentra en el plano de las reacciones, de las experiencias, del choque, encuentro y lucha entre lo ya conocido y lo nuevo presente. Es la confrontación entre nuestras ideas, experiencias y fenómenos previos y las experiencias y vivencias captadas en el primer plano; es decir, la primera categoría, el primer encuentro con el fenómeno se dio a través de nuestros sentidos; la segunda dimensión es la que corresponde entonces a la relación –o posible relación- entre lo percibido y lo ya experimentado. Comprende los hechos actuales, las sensaciones, las primeras impresiones que una vez recibidas, han llegado a la mente, y una vez en ella, emerge una sensación de resistencia; resistencia de nuestra voluntad a los hechos. “Tras la sensación, lo que llega a la mente es el elemento de lucha, la segundidad: la experiencia de sobresalto que irrumpe y quebranta certezas. La lucha surge de un suceso inesperado, amenazante, problemático, ante el cual sobreviene el asombro, la brusca entrada de algo, un intruso que sorprende, ante el cual la idea esperada sucumbe. `Es por medio de sorpresas como la experiencia enseña todo lo que pretende enseñarnos` (Peirce, 1998b:154).”⁴²³

El último nivel o categoría corresponde al de las ideas, al de los argumentos, representaciones, creencias, hábitos y significaciones. Al haber confrontado nuestras experiencias previas con las nuevas del fenómeno observado, surge la reflexión y emergen las ideas, los signos, haciendo que nuestro pensamiento se reestructure y dé origen entonces a nuevos conocimientos. Así, nuestro presente (los signos recién formados) ha sido afectado por el pasado (nuestras sensaciones y reacciones) por lo que “los signos posibilitan construir nuevas ideas”.⁴²⁴ Son aquellos hechos que una vez reflexionados e introyectados en nuestra mente, se vuelven acciones, creencias, hábitos o significaciones; “la terceridad legaliza los resultados de todo proceso de indagación”⁴²⁵ Empero, la reflexividad sobre el hábito no es simplemente un acto de conocimiento, sino esencialmente el recurso de inteligibilidad que funda una ética, un modo de hacer patente el sentido de la acción como consecuencia del control del sujeto sobre el destino de sus propios afectos y acciones.⁴²⁶

⁴²³ Alejandra Ferreiro Pérez y Edgar Sandoval, “Semiótica y pragmatismo en educación”,...*op. cit.*, p. 17.

⁴²⁴ *Ibid.*, p. 7.

⁴²⁵ *Ibid.*

⁴²⁶ Raymundo Mier, *Tiempo, incertidumbre y afección...**op. cit.*, p. 4.

En la consideración de estas tres dimensiones –intensidades, experiencias y hábitos-, es donde creo entra en juego el conocimiento de los procesos de significación de los jóvenes participantes en el taller teatral observado. Al hablar de *significaciones de los adolescentes*, hago referencia a las ideas, hábitos y creencias que estos jóvenes se han formado y han accionado en sus interacciones, durante su participación en el taller de teatro. Para llegar a tales significaciones, el o la alumno(a) debió experimentar un proceso en el que, inicialmente, fue afectado por sensaciones particulares y personales que de alguna manera, lo impulsaron y motivaron a continuar en la actividad teatral. En seguida, hicieron acto de presencia sus experiencias previas que se conjuntaron y confrontaron con las recién experimentadas en la actividad teatral; encuentros y luchas internas y externas lo cimbraron y una consecuencia de este choque pudo ser abandonar la actividad o continuar en ella. Los que persistieron y concluyeron el taller, adquirieron una serie de creencias y significaciones -como el probable mejoramiento corporal y control emocional hasta el posible mejoramiento de relaciones sociales- que a través de sus palabras, acciones y reflexiones personales, pudieron ser detectadas. Resulta interesante pensar entonces en la caracterización de las dimensiones o categorías de los procesos de significación como posibilidades de creación y continua transformación social en cada uno de los participantes del taller teatral observado.

La significación resulta ser así un proceso interno por medio del cual un sujeto construye un sentido de lo experimentado, al relacionar vivencias, emociones y afectos dándoles un nuevo sentido; es un proceso de relaciones nuevas distintas a lo anterior, que le permiten percibir el mundo y la realidad de otra manera más afín a sus intereses, expectativas y necesidades. Por ello, la semiosis puede considerarse indispensable en la formación –y transformación- de una sociedad o grupo social determinado. Las significaciones a partir de las cuales "miramos" la realidad y le damos sentido, inevitablemente se van construyendo con el paso del tiempo y a través de las relaciones con el otro. En el taller de teatro, donde constantemente se accionan juegos dramáticos que contienen situaciones imaginarias, el adolescente de secundaria experimenta y participa en diversas interacciones donde se relaciona con profesor y compañeros más adaptados y capacitados a y en la actividad teatral. Por medio de la observación, guía o colaboración con otros alumnos, el adolescente participa en continuas zonas de desarrollo próximo, lo

que le proporciona líneas más amplias de acción y experimentación, que impactan directamente en su desarrollo y evolución personal y social. Así, las sensaciones y experiencias vivenciadas en el taller teatral, sin duda generan significaciones particulares en su sentir, pensar y hacer.

Así, durante las experiencias que los adolescentes viven en las actividades teatrales, continuamente son “tocados”, “atrapados” por sensaciones nuevas y diversas, por lo que no puede hablarse de intensidades, experiencias y hábitos inamovibles e inalterables; más bien estas sensaciones, reacciones y creencias forman parte de un proceso en continuo movimiento, intercambio y transformación. Por ello, dicen los especialistas en teatro, que es a través de esta actividad que las personas podemos revisar y reflexionar de forma continua sobre aquello que somos y hacemos, sobre nuestra identidad y su manifestación en la acción y en la interacción.⁴²⁷

3.2. Contextualización de las significaciones: espacio y posición del taller dentro de la escuela

La observación participante que llevé a cabo durante casi siete meses en el grupo teatral y las posteriores entrevistas, me permiten suponer que algunas de las significaciones que los adolescentes participantes se formaron y accionaron respecto al taller de teatro, estuvieron directamente relacionadas con el lugar físico e imaginario que directivos, profesores y alumnos externos al taller asignaron al mismo. Hechos y palabras expresadas directa e indirectamente por los externos, influyeron de forma peculiar en la concepción y sentido que los integrantes del taller atribuyeron al mismo, lo que pareció generar que sus vínculos como grupo se reforzaran, creando mecanismos de defensa y protección para sí mismos y para el espacio teatral. Por ello, el reconocimiento de parte de las significaciones de los integrantes del taller de teatro, hace preciso contextualizar tanto el espacio como el lugar que dicho taller ocupó en la secundaria 267.

⁴²⁷ Xavier Ucar Martínez, Ramón Cortada Corominas y Ma. del Carmen Pereira Domínguez, *Otros lenguajes en educación. Los lenguajes de las artes: escenas y escenarios en educación XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, segunda ponencia, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Girona y Universidad de Vigo, junio 2003, p. 25.

3.2.1. Espacialidad real e imaginaria en el taller teatral

Del espacio de trabajo del taller teatral, algunos especialistas en la materia⁴²⁸ agregan que no importa el lugar donde se practique dicha actividad, siempre y cuando sea un espacio amplio y libre de objetos o materiales que puedan impedir el desarrollo del juego dramático y los ejercicios de expresión corporal. Peter Brook⁴²⁹ por su parte, explica que en el trabajo con sus alumnos-actores, utiliza continuamente una alfombra como zona de ensayo con un propósito muy claro: fuera de la alfombra, el actor está en la vida diaria y puede hacer lo que quiera -gastar energías, realizar movimientos que no expresen nada en particular, rascarse la cabeza y hasta dormirse-; pero tan pronto como se halla en la alfombra, está obligado a tener una intención definida, a estar intensamente vivo, por la sencilla razón de que un público lo contemplará.⁴³⁰

En esta idea parecen apoyarse Pavis y Cañas al señalar que es importante que los actores y/o alumnos reconozcan y tengan clara la existencia de dos tipos de espacio: el real (escénico o físico, que pueden ser unos pocos metros cuadrados de escenario) y el imaginario o también llamado dramático, el cual se refiere a “un espacio construido por el espectador para fijar el marco de la evolución de la acción y de los personajes”;⁴³¹ esto es, el espacio final que resulta del que es delimitado por el autor en el texto, el que plasma el director en una puesta en escena y construye el espectador en su imaginación;⁴³² y que actores o alumnos, con sus movimientos, palabras y gestos –previo trabajo con *sí mágicos* y *circunstancias dadas*- deben ser capaces de transmitir.

Ahora bien, la consideración de ambos espacios –real e imaginario-, se encuentra directamente relacionada con el o los personajes que al alumno le ha tocado representar, “puesto que el personaje que desempeñará en la puesta en escena, se integrará y vivirá no sólo dentro de un espacio físico sino también dentro del propio espacio que el espectador

⁴²⁸ Francisco Antón García, *Creatividad Teatral... op. cit.*; José Cañas, *Didáctica de la expresión dramática... op. cit.*; Isabel Tejerina, “El juego dramático en la educación primaria”, en *Teatro y juego dramático. Didáctica de la Lengua y de la Literatura... op. cit.*

⁴²⁹ Director e investigador teatral inglés nacido en 1925.

⁴³⁰ Peter Brook, *La puerta abierta. Reflexiones sobre la actuación y el teatro*, México, El Milagro, 1998, p. 37.

⁴³¹ Patrice Pavis, *Diccionario del teatro... op. cit.*, p. 170.

⁴³² José Cañas, *Didáctica de la expresión dramática... op. cit.*, pp. 142 y 143.

sea capaz de forjar en su mente.”⁴³³ Empero, este reconocimiento real e imaginario es fundamental también durante el juego dramático, ya que la posibilidad de ingresar al mismo, de originar imágenes, involucrarse en el juego, creer en él y desplazarse según su personaje o rol, será un indicador de que el participante tiene claridad de la existencia de ambos espacios. Al trasladar la teoría a la empiria, diré que en efecto, el espacio real en el que trabajaron los adolescentes que observé, no implicó de mayores requerimientos y fue variado: unos cuantos metros de cualquier salón abierto y/o patio medianamente limpio e incluso de espacios extraescolares⁴³⁴, resultaron adecuados para accionar el juego dramático. Precisamente este accionar del juego durante todo el proceso del taller, permitió que cada uno de los adolescentes, de forma gradual y personal, accediera también a múltiples espacios imaginarios. Así, espacios real e imaginario parecieron no tener límites de acción.

Sin embargo, dicha extensión espacial también se acompañó de una prolongación temporal, ya que en su mayoría, las sesiones se desarrollaron los fines de semana por la tarde.⁴³⁵ Este hecho pareció tener sus ventajas, ya que al encontrarse el grupo completamente solo en toda la escuela, generó en sus participantes mayor confianza, libertad de expresión e ingreso al juego dramático. Algunos especialistas en el tema⁴³⁶ hablan sobre la importancia de los ambientes “separados (*secretos* en sentido etimológico) en los que la búsqueda del actor podía desarrollarse protegida de los disturbios externos, en una situación de mutua confianza.”⁴³⁷ Empero, las desventajas también se hicieron palpables.⁴³⁸ Así, aunque el espacio físico del taller teatral observado no requirió de un

⁴³³ *Ibidem*.

⁴³⁴ El taller de teatro se llevó a cabo los sábados por la tarde. Hubo cuatro o cinco sesiones durante Semana Santa de abril de 2005, que todo el equipo tuvo que trabajar en un parque cercano a la escuela; en estas ocasiones, fue difícil crear el espacio imaginario, ya que distractores de todo tipo –personas que transitaban por el parque y ruido de motores de autos- lo limitaron. También es importante recordar el día en que representaron su obra en el teatro Villaurrutia del Centro Cultural del Bosque.

⁴³⁵ Hubo ocasiones en que, estando próxima la fecha de representación de la pastorela o de la obra de la Muestra, el profesor coordinador del taller trabajó con el grupo unas horas entre semana, en horario escolar.

⁴³⁶ Stanislavsky y Eugenio Barba en el terreno profesional; José Cañas y Carlos Álvarez Novoa, en el teatro escolar.

⁴³⁷ Eugenio Barba, *Más allá de las islas flotantes, ... op. cit.*, p. 19.

⁴³⁸ Por ejemplo, cuando algunas ocasiones el conserje encargado del cuidado de la escuela y conector del horario del taller, tardó por lo menos 20 minutos en abrir la puerta de la escuela y permitir el ingreso al grupo para trabajar. El profesor me explicó que el conserje parecía estar cansado de recibir al grupo cada fin de semana; y aunque aparentemente los integrantes entendían que dicha persona era la encargada de resguardar y cuidar la escuela, su tardanza al abrir la puerta, repercutió directamente en el retraso de las actividades. No

lugar determinado, el espacio dramático o imaginario sí resultó imprescindible porque mientras los adolescentes pudieran crearlo, dicho espacio estaba ganado, ya que a través de éste “el sujeto encuentra la potencia de la imaginación y de la fantasía, el placer de la creación... el espacio del juego es el lugar propio de la creación, hueco de posibilidad abierto por la imaginación.”⁴³⁹ Recordemos que el *sí mágico* –ímpetu que despierta la imaginación adormecida- y las *circunstancias dadas* –justificación de la existencia del *mágico sí*-, son elementos que estructuran lo imaginario en el juego dramático y que una de las aspiraciones de éste es que los participantes logren una cierta liberación corporal y emotiva en el juego y después –eventualmente- en la vida privada de los individuos.⁴⁴⁰

Entonces, así como la creación y desarrollo del espacio imaginario dependió exclusivamente de cada uno de los participantes del taller, otras dificultades respecto al espacio físico también pudieron ser superadas gracias al ingenio y capacidad de adaptación de adolescentes y profesor.⁴⁴¹ Por lo tanto, al describir el espacio en el que el taller se desarrolló, observé en principio que su extensión fue ilimitada respecto a sus dos espacios, el físico y el dramático. Y aunque disponer de un lugar para crear el espacio físico supuso más inconvenientes que habitar el espacio imaginario, en éste el o la joven ingresaron cuando pudieron desprenderse y alejarse de lo normativo y estructurado, y se permitieron así acceder a los *mágicos si* y a las *circunstancias dadas*, liberando cuerpo y mente. El acceso al espacio imaginario se dio entonces cuando los participantes pudieron y quisieron exiliarse de sí mismos para verse de otra manera; y a través de esta nueva perspectiva, descubrir características, cualidades y habilidades que permanecían mudas, ciegas y sordas.

Esta posibilidad de encontrarse a sí mismos, de verse, sentirse y descubrir capacidades y cualidades escondidas, pareció acercar a estos jóvenes a un primer nivel de significación,

está de más señalar que este retraso para iniciar las actividades se debió también a la impuntualidad de alguno de los adolescentes participantes.

⁴³⁹ Margarita Baz, “De poéticas y pasiones: reflexiones sobre la subjetividad en la danza”, en Maya Ramos Smith y Patricia Cardona Lang (directoras), *La danza en México. Visiones de cinco siglos*, vol. 1, Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CENIDI-Danza “José Limón”/Escenología, 2002, pp. 91 y 92.

⁴⁴⁰ Patrice Pavis, *Diccionario del teatro, ...op. cit.*, pp. 265 y 266.

⁴⁴¹ Cuando el salón elegido estuvo cerrado, todos los integrantes se desplazaban por la escuela hasta encontrar uno abierto; cuando las llaves de la biblioteca no fueron dejadas al conserje, uno de los alumnos, delgado y con mucha flexibilidad, buscaba una ventana abierta por la que se introducía para poder abrir y comenzar así las actividades; cuando no había llaves y todas las ventanas de la biblioteca estaban aseguradas, el grupo se trasladaba al taller de artes plásticas que se abría de la misma forma que la biblioteca o de forma tradicional, cuando el profesor traía sus llaves. Dos ocasiones fueron en las que sin previo aviso al profesor, el conserje no estuvo en la escuela y por supuesto no se ingresó a la misma; la solución la encontró el profesor y todos los alumnos la aceptaron: el grupo se trasladó a trabajar a un parque cercano.

donde gracias a su creencia en el espacio imaginario y en el juego dramático, pudieron ser afectados sin mediar pensamiento, prejuicio o reflexión alguna. Esas sensaciones y afecciones envueltas en circunstancias placenteras, gozosas y alegres parecieron ser primordiales en la generación de nuevas experiencias y en la posibilidad de descubrir límites y posibilidades, tanto en el ámbito personal como en el de las interacciones sociales.⁴⁴² El conocimiento y reconocimiento de nuevas posibilidades corporales, orales y cognitivas, pareció dar a estos adolescentes una nueva visión de su persona; saberse poseedores de nuevos elementos expresivos, hizo que estos alumnos se visualizaran de otra forma y que de alguna manera, las capacidades descubiertas promovieran el desarrollo de una imagen positiva de sí mismos, alentando su confianza en sus propios medios de expresión.⁴⁴³

3.2.2. El taller de teatro: Posición dentro de la escuela

Las actividades artísticas siempre han existido en la enseñanza y nada es más socorrido en fechas decembrinas o en fines de curso que la preparación de una poesía coral y/o representación de bailables u obra teatral. En ésta última, un grupo de alumnos dirigidos por un profesor o profesora representa ante sus compañeros y familiares, una pieza dramática previamente aprendida y ensayada en horas extraescolares; y como existe la creencia de que cualquier maestro puede preparar y dirigir una obra, ya que sólo se trata de tener el texto, repartir personajes, que los alumnos memoricen sus parlamentos, ponerles algunos movimientos, buscar el vestuario adecuado con familiares o amigos, grabar un fondo musical que imaginemos es acorde al contenido del texto dramático y, ¡listo! la obra está más que puesta para presentarse. Y como a la representación asisten nuestros familiares, ellos serán los primeros en aplaudir nuestra “actuación”; y nosotros nos sentiremos plenos ya que hemos probado las mieles del éxito.

Ante dicha narración, es fácil suponer el punto de vista de los involucrados y externos a la actividad teatral. Los que participaron –como personajes, directores, técnicos, utileros o escenógrafos-, mirarán esta actividad como algo especial y como un acontecimiento que

⁴⁴² Xavier Úcar Martínez, Ramón Cortada Corominas y Ma. del Carmen Pereira Domínguez, *Otros lenguajes en educación, ... op. cit.*, p. 26.

⁴⁴³ Socorro Martín Del Campo Ramírez, *El papel de la educación artística en el desarrollo integral del educando*, recuperado el 25 de noviembre de 2004, de <file:///A:/E1%20papel%20de%20la%20educación%20artística.htm>, p. 5.

debe presentarse más a menudo y recibir todo el apoyo de los directivos; y los familiares de los participantes no estarán muy alejados de la anterior idea: si sus hijos colaboraron con tanto entusiasmo en dicha puesta, la escuela debería fomentar más este tipo de actividades. Por su parte, los alumnos que no se involucraron y fungieron sólo como espectadores, pensarán que ellos hubieran hecho mejor papel que determinado compañero; o tal vez mirarán con un dejo de admiración y envidia lo que hizo uno u otra alumna; otros más, al ver la representación, probablemente piensen que tanta organización y preparación sirvió para nada. ¿Y los docentes y directivos? Posiblemente sea en este sector donde se presente la mayor diversidad de opiniones: unos a favor, otros en contra y los más, sin encontrar el sentido de dicha actividad.

Parece ser entonces que el involucramiento o alejamiento de cualquier actividad artística y en este caso particular del taller teatral, pesan sobremanera en la apreciación y lugar que asignamos a dicho espacio en la escuela. Para reconocer si estas suposiciones tienen algo de verdad en el taller que observé, debe considerarse primero que si de aproximadamente 500 alumnos que conformaron la comunidad estudiantil en la generación 2004-2005, sólo nueve fueron los que participaron y concluyeron el taller de teatro,⁴⁴⁴ el impacto del mismo en la comunidad estudiantil podría suponerse nimio (1.8 %). Pero si atendemos a que quince grupos fueron los que contuvieron a esos 500 alumnos y que los nueve jóvenes participantes pertenecieron a seis de esos quince grupos,⁴⁴⁵ porcentualmente veríamos que el impacto del taller a nivel escolar sería de 40%.⁴⁴⁶ Ahora bien, si estimamos que en dos periodos (diciembre y mayo), pastorela y obra teatral se presentan cada año desde hace más de una década a todos los alumnos de la escuela, probablemente el porcentaje anterior e impacto en la escuela, se elevaría.

Los porcentajes anteriores parecen estar sustentados: durante una entrevista que realicé a la directora de la escuela, me comentó que aunque era su primer año como directora en esa secundaria, se percató que el taller teatral era una actividad consolidada en la escuela y que la comunidad la asumía como una tradición que se celebraba durante los meses de

⁴⁴⁴ Recuérdese que el taller de teatro era opcional y extraescolar; había otros talleres –como el de vestido y artes plásticas, entre otros–, que sí tenían un horario definido en el programa escolar y que si se calificaban.

⁴⁴⁵ Y que además pertenecían a primero, segundo o tercer grado.

⁴⁴⁶ Dicho porcentaje resulta válido, si pensamos que los integrantes a dicha actividad comunicaron a sus compañeros de su asistencia al taller o bien si éstos mismos se enteraron y preguntaron.

diciembre y mayo; e incluso que la asistencia a la representación dentro de la misma institución escolar, era programada por parte de directivos y docentes. Agregó que los mismos padres de familia conocían de la actividad y que se mostraban contentos con la misma; también hizo referencia a los profesores y dijo que percibía que éstos veían la actividad con mucha aceptación, ya que no sabía de algún maestro que no permitiera o autorizará salidas para ensayar. Habló de su propia experiencia y mencionó que ella era la primera en no concebir la actividad teatral en la magnitud que ahora la veía; dicha transformación y aprendizaje se había dado a partir de su presencia y asistencia a la representación del grupo de adolescentes en el teatro Villaurrutia.⁴⁴⁷ Asimismo, reconoció que como directora de la escuela, le avergonzaba haber conocido hasta ese día a todo el equipo de trabajo del grupo teatral.

Respecto a la opinión de la directora, la percepción del profesor que dirigió el taller tuvo algunas variantes. Durante la segunda entrevista realizada al maestro,⁴⁴⁸ me comentó que la actividad que él dirige va contracorriente no sólo en la escuela -donde algunos profesores y conserje impiden el desarrollo de la misma-; dicha situación parece llegar a las familias, ya que los padres consideran al teatro como algo inútil; sin embargo, dijo entender esa forma de percibir al taller, ya que “es lógico que se piense así en un país donde se trabaja y se vive al día.” Empero, más adelante agregó que las familias de los alumnos participantes sí parecían modificar su concepto del teatro: el hecho de saber que sus hijos asistían en horarios extraescolares a la escuela -sábados y domingos- no para tomar clase y que parecían presentarse con mayor gusto al taller de teatro que a sus clases normales, les sorprendía y generaba una nueva visión de la escuela; dicha situación, comentó el profesor, era muestra clara de transformaciones en la forma de pensar de estas familias. También señaló que los padres de los alumnos participantes parecían tener consideración y confianza en el trabajo que él desarrollaba con sus hijos; al mismo tiempo, mencionó que la dirección de la escuela comprendía y apoyaba su labor.

Por otro lado, durante la observación y entrevistas realizadas a los jóvenes participantes en el taller, emergieron algunas ideas respecto al lugar que ellos percibían tenía el taller

⁴⁴⁷ En la entrevista que le realicé, la directora se refirió no sólo al desempeño de los jóvenes en el teatro; señaló la organización y trabajo grupal desde que salieron de la escuela, hasta su regreso a la misma.

⁴⁴⁸ Esta entrevista la hice el miércoles 29 de junio, después de la última entrevista individual a los jóvenes integrantes del taller.

dentro de la institución escolar. Para expresar claramente su sentir, transcribo la respuesta de una de las alumnas participantes:

Lo que me he dado cuenta es que no le dan tanta importancia al teatro; ni la directora ni los maestros, porque cuando teníamos las presentaciones, había otras actividades y no sé si eran más importantes o qué, pero se le pasaba a la maestra [directora] o no lo quería mencionar. El caso es que no hablaba de teatro. Por ejemplo, cuando estuvo lo del coro, pasó a los compañeros adelante y mencionó lo que habían hecho; y también había pasado lo de la representación en el teatro, y eso no lo dijo. Una vez le comenté a Sonia que parecían no darle mucha importancia a teatro, que era como si no existiera. Me dijo que así parecía ahora, pero que el año pasado sí le habían dado un poco más de importancia. Yo le pregunté que entonces porqué había ido la directora al teatro; y me dijo que ella creía que había ido más por obligación que porque quisiera.⁴⁴⁹

Tener un desplegado de las percepciones de la directora, del profesor del taller y de algunos alumnos integrantes del mismo, permite mirar coincidencias y contradicciones que me dejan perfilar una idea cercana al lugar que ocupa la actividad teatral en esta escuela. Diré primero que directora y profesor coinciden en el reconocimiento que los padres tienen hacia la labor teatral; sin embargo, los padres de los que se habla, aparentemente sólo son los de los adolescentes participantes; el resto se mantiene ignorante o indiferente de dicha actividad. Otro punto de encuentro fue el que hace referencia a que las representaciones ya forman parte de la cultura escolar de la secundaria 267; durante la entrevista realizada al profesor, éste confirmó tener ya más de una década presentando obras en diciembre y mayo a toda la comunidad escolar. Otro aspecto en el que coincidieron directora y maestro fue el referido al apoyo que la dirección brinda al teatro escolar; empero, aquí la visión de los adolescentes cambió, ya que ante la evidencia de olvidar u omitir la actividad teatral en eventos escolares, el supuesto apoyo de los directivos queda reducido a mera obligación.

Para reforzar esta idea, recordemos lo descrito en el apartado anterior, respecto a las obstrucciones que el grupo de teatro experimentó a lo largo de toda la actividad. Si el ingreso, la permanencia y el proceso en el taller de teatro se presentó lleno de baches, obstáculos y sabotajes por doquier, ¿qué lugar podemos suponer ocupa esta actividad en la escuela? Tal vez un lugar solitario, aislado y prescindible. La misma experiencia de la directora puede servir de ejemplo; recordemos que comentó que fue necesario presenciar el trabajo e interacciones de los jóvenes para que su visión y concepción de la actividad teatral dentro del contexto escolar cambiara.

⁴⁴⁹ Segunda entrevista individual realizada el lunes 27 de junio de 2005.

Frente a este panorama del lugar que el taller de teatro ocupa en la escuela secundaria 267, ¿podemos pensar que las opiniones y actitudes de las personas ajenas al taller, fueron un detonante para que sus integrantes se agruparan y organizaran de tal forma de proteger y mantener un espacio donde continuamente se accionaron y experimentaron *tiempos extraordinarios*?⁴⁵⁰ Esto es ¿es válido suponer que las opiniones negativas y trabas vivenciadas, más que desanimarlos y debilitarlos como grupo, los llenó de energía y coraje para defender un espacio que existió gracias a ellos mismos, y donde experimentaron momentos de libre expresión, alejados de prejuicios y castigos? Finalmente, ¿de qué forma podemos suponer configuró el sentir, pensar, concebir y accionar de estos participantes en dicha actividad teatral?

3.3. Categoría 1: Actuación del grupo frente a críticas externas: primeras significaciones

Después de contextualizar las ideas imaginarias y reales del lugar y espacio que ocupó el taller de teatro observado en la escuela secundaria 267, sostengo que estos hechos y palabras influyeron de forma determinante en las significaciones de los adolescentes participantes. Las contingencias, comentarios y dificultades enfrentadas al desarrollar el taller de teatro impactaron en la forma de pensar, ser, juzgar, hacer e interactuar de sus integrantes; al mismo tiempo que las vivencias externas al taller y las actividades propias del mismo, dieron forma a sus experiencias, creencias y significaciones respecto a dicho espacio del cual formaron parte. Aún más, afirmo que el trabajo colectivo, solidario, de relaciones de confianza y libre expresión que los especialistas sostienen surge en los talleres y grupos de teatro, en el caso particular del taller observado, se vieron fortalecidos y consolidados por las circunstancias particulares que lo rodearon. Para no hablar de mi

⁴⁵⁰ Bolívar Echeverría define esta noción como “el tiempo en el que la identidad o la existencia misma de una comunidad entra absolutamente en cuestión, es el de la posibilidad efectiva del aniquilamiento, de la destrucción de la identidad del grupo o es también el de la plenitud, es decir, el tiempo de la realización paradisiaca, en que las metas y los ideales de la comunidad pueden cumplirse. Este tiempo extraordinario, en el que el ser o no ser de la comunidad se pone realmente en cuestión, se contrapone al otro tiempo, al de la vida cotidiana, dominada por la práctica rutinaria [...]”, en Bolívar Echeverría, “Ceremonia festiva y drama escénico”, ... *op. cit.*, p. 8.

sola experiencia como observadora participante, cedo el espacio al intercambio de ideas y sentidos que los adolescentes dieron a la actividad teatral.⁴⁵¹

3.3.1. Control expresivo en defensa de la actividad teatral

Sonia: [Aquí en la escuela] casi no [ha habido cambios]... es que es muy difícil, porque luego te tratan de, "ya no eres la misma" y... o a Ramiro le dicen " es que porque tú vas en teatro, ya te creces"; hasta los maestros dicen "Ramiro porque va en teatro ya se siente el muy acá" y no sé qué. Entonces nos hacen mucho eso y pues uno como que dice "bueno, entonces ya no, no voy en teatro y punto", ¿no?... [como que te señalan y] dicen (señala) "ella, ella, ella hizo esto, ella hizo lo otro y por eso ella, ella" y nosotros "bueno, pues ya no, ya no". [Sin embargo, esto] no me intimida, pero ya no me puedo, bueno, lo que iba a decir, ya no lo digo; pero no me intimida. O sea, si iba a decir algo, como me lo están diciendo, me detengo, y digo "pues ya ni modo", pero eso es todo. Afuera sí se puede y como que no están viendo lo que yo paso en teatro... [Tal vez si mis vecinos supieran que estoy en teatro]... a lo mejor sería lo mismo... estoy en un grupo de jóvenes, que también me dicen "no es que teatro aquí, teatro acá" y por eso a veces no les decía yo nada porque si les decía que faltaba por venir aquí a teatro, me decían "no, es que teatro no es lo más importante, tú también tienes vida"... y pues a veces sí me dan ganas de defenderme, [porque] es mi gusto ¿no?, yo quiero estar aquí... pero como que la gente es muy... como que envidian ¿no?, yo lo siento como que es envidia...

Flora: Bueno, pues dicen que las personas que hablan son envidiosas; por algo lo dicen...

Sonia: Sí porque por algo están así...

Lola: Sí, pero aparte de los maestros, también los mismos compañeros. Como cuando yo hice al "Chale" y cuando me subí a mi salón, todos me estaban haciendo burla de cómo hablaba el personaje y pues yo sí me sentí mal...

Sonia: A mí mi amiga, bueno la que supuestamente... (se interrumpe por un momento), sí mi amiga con la que más me junto, me decía " es que teatro es una pérdida de tiempo". Ella estaba en teatro y salió en Venecia, pero como su mamá no la dejó ya asistir este año, pues entonces como que dijo "Ay no, teatro para qué". Defendió su posición de que "yo me salí por esto", y entonces a mí me ponía mal ante los demás porque si yo decía " tengo teatro", "no, es que yo ya le dije a Sonia que es una pérdida de tiempo"; no es que a mí me importara, si no que influía en los demás y los demás como no saben ni lo que es teatro, pues le daban la razón a ella y decían, "no sí, sí es una pérdida de tiempo; yo no sé Sonia para qué vas" ...

Flora: Es que han de pensar que la palabra teatro es algo fácil; bueno, ellos han de decir "no, pues sí es fácil" ...

Sonia: ¿Cualquiera no?...

Flora: "Pierdes mucho tiempo por estar ensayando"; o sea, han de ser quien sabe como, ¿no? Cuando en realidad la palabra teatro es esfuerzo, un gran esfuerzo que no todos lo hacen, Pero es muy bonito, ¿no?...

Sonia: Y para ellos es muy fácil criticar...

Flora: Ajá, muy fácil...

Lola: Yo digo que no es una pérdida de tiempo, si no que es una experiencia padre porque nunca, bueno si puedes tener más adelante oportunidades de (inaudible), pero no así...

⁴⁵¹ Los nombres de pila que uso para nombrar a cada uno de los jóvenes participantes en el taller son ficticios. Esto lo hago para proteger la identidad de cada uno y respetar la confianza que tuvieron tanto para permitirme formar parte del taller como para compartirme parte de sus problemáticas personales y familiares.

Flora: Pues yo digo que ignoran...

Sonia: La ignorancia, ¿no? Que no saben...

Flora: Lo que pasa es que no saben y... pues son unos chavos que no tienen nada en la cabeza, ni tienen nada en mente y lo único que piensan es en estar molestando, ¿no? Entonces, pues ni se les toma en cuenta...

Lola: Nada más piensan en fútbol, maquinitas y todo eso, en vez de que se metan a otro tipo de...

Flora: en algo más atractivo, algo diferente... algo que valga la pena...

Sonia: Claro, porque es sábado en la tarde, pues hay fiesta ¿no? Y los demás por tontos están en teatro ¿no? Y allá ellos ¿no?

Flora: Pero no, yo me tomaba mi tiempo y venía yo a teatro y luego a la fiesta.⁴⁵²

De este intercambio de ideas que se generó durante la segunda entrevista grupal, es posible rescatar algunos aspectos. Primero, se manifiesta que los obstáculos experimentados por el grupo no provenían sólo del personal docente o de conserjería; también los alumnos ajenos al taller, criticaban esta participación. Segundo, destaca la justificación de los jóvenes para explicar los ataques a su persona y al taller: envidia e ignorancia respecto a lo que ocurre en el espacio teatral; incluso se entreven las formas que estos alumnos emplean para protegerse tanto de las críticas a su persona –negando su participación en el taller o no hablando de la misma–, como del lugar especial que ellos suponen ocupan al pertenecer a este grupo –actividad que implica esfuerzo pero que al mismo tiempo es grata, atractiva, diferente y vale la pena–. En un intento por explicar esta protección que los jóvenes aplican a su persona, encuentro que Goffman en su noción de *trabajo de la cara*,⁴⁵³ utiliza la categoría *estar en cara* cuando una persona en interacción con otras, responde con sentimientos de confianza y seguridad, ya que siente que puede presentarse ante los demás en forma abierta. Pero cuando dicha persona se siente avergonzada, desconcertada o confundida porque la cara asumida es cuestionada por las personas con las que interactúa, podemos decir que este individuo está en situación de

⁴⁵² Segunda entrevista grupal realizada el lunes 20 de junio de 2005.

⁴⁵³ Recordemos que nuestro autor define *cara* “como el valor social positivo que una persona reclama efectivamente para sí por medio de la línea que los otros suponen que ha seguido durante determinado contacto. La cara es la imagen de la persona delineada en términos de atributos sociales aprobados, [...] la cara de la persona es algo que no se encuentra ubicado en o sobre su cuerpo, sino más bien algo difuso que hay en el fluir de los sucesos del encuentro, y que sólo se vuelve manifiesto cuando dichos sucesos son vistos e interpretados según las valoraciones que expresan.” Así, la noción *trabajo de la* es designada como aquellas acciones efectuadas por una persona para lograr que lo que hace sea coherente con su cara o imagen; así, el trabajo de la cara sirve para contrarrestar “incidentes”, sucesos cuyas consecuencias simbólicas efectivas ponen en peligro la cara. De tal modo, argumenta el sociólogo, el equilibrio es un tipo importante de trabajo de la cara, ya que por medio de éste, la persona domina su turbación y por lo tanto, la que ella y los otros podrían tener en relación con su turbación. En Erving Goffman, *Ritual de la interacción*, ... op. cit., pp. 13 y 14 y 19.

perder la cara, o “estar con la cara o imagen no-correspondiente, sin cara o con la cara avergonzada.”⁴⁵⁴

Para *salvar la cara*, la persona –en este caso el adolescente que participa en el taller- se ve forzada a prescindir de ciertas acciones y se ve obligada a realizar otras, actuando según las reglas de interacción en las que se encuentra; es decir, debe saber y decidir cómo conducirse y comportarse. Así, podemos hablar de la importancia de conservar determinado *orden expresivo*, “un orden que regula el flujo de los sucesos, grandes o pequeños, de modo que cualquier cosa que parezca expresada por ellos concuerde con su cara.”⁴⁵⁵ Por lo tanto y ante el hecho de ser cuestionados por su participación en el taller, el grupo de jóvenes, se vio obligado a desarrollar un *control expresivo* a través de no hablar de su integración al espacio teatral, de negar su participación en el mismo e incluso, el de esperar el momento adecuado para demostrar a los externos que su participación en el grupo de teatro impactó de manera positiva en sus actividades académicas,

Y luego así, como las presentaciones son entre clases, nos lo echan mucho en cara nuestras compañeras, “no, para qué van a bajar, que no sé qué, que se están saltando las clases”, y luego dicen, “para qué están ahí, si nada más están perdiendo el tiempo de las clases” (ríe). Les digo “no, para nada, es algo que me gusta y si veo que me afecta, entonces sí me salgo o dejo un tiempo; pero no me está afectando”. Y al ver las calificaciones del bimestre pasado, no me afectó, al contrario, subí en algunas materias; y entonces ahí fue donde yo “agarré” y le dije a mi amiga “aquí están mis calificaciones, ¿bajé?” y dice “no, pues subiste”.⁴⁵⁶

Con estas acciones, los adolescentes parecieron proteger y defender la actividad teatral y lo accionado en la misma, los momentos *memorables* que Goffman define como acciones o situaciones de tipo especial que rompen con la monotonía impuesta y hacen emerger emociones intensas y gozo por correr riesgos. Este tiempo de ruptura y de riesgo en el taller, parecieron convocar al cambio de actitud en el adolescente; a “su capacidad creadora para redefinir el mundo que lo rodea en lo referente a sus posibilidades latentes de decisión.”⁴⁵⁷ Dichas situaciones tan custodiadas, son las que buscaron deliberadamente estos jóvenes de secundaria; la no vigilancia, la licencia y libertad de juego y acción, de experiencia y expresión, es lo que permitió a estos alumnos encontrarse y reconocerse. De ahí la defensa que realizaron al espacio teatral del cual formaron parte.

⁴⁵⁴ *Ibid.*, p. 16.

⁴⁵⁵ *Ibid.*, p. 17.

⁴⁵⁶ Primera entrevista individual realizada el viernes 24 de junio de 2005.

⁴⁵⁷ Erving Goffman, *Ritual de la interacción... op. cit.*, p. 179.

3.3.2. *Reacción y lucha entre experiencias previas y presentes*

De los cuestionamientos y conflictos interiores que estos jóvenes experimentaron tanto en las críticas de externos como durante el accionar de los juegos dramáticos y ejercicios de expresión corporal, retomo del proceso de significación el segundo momento, el de las reacciones y confrontación entre ideas y experiencias previas y lo nuevo presente, donde “la lucha surge de un suceso inesperado, amenazante y problemático, ante el cual sobreviene el asombro, la brusca entrada de algo y ante el cual la idea esperada sucumbe”.⁴⁵⁸ Así, los encuentros y luchas internas y externas a la actividad teatral, cimbraron a estos jóvenes de muy diversas formas y distintos niveles de intensidad; y una consecuencia de esa confrontación interna pudo ser –como ocurrió en muchos de los integrantes- abandonar la actividad o continuar en ella. Los que se mantuvieron –como lo vimos en el intercambio de ideas anterior-, asumieron y reaccionaron de muy diversas formas ante los juicios emitidos por los externos.

Dichas ideas me llevan a suponer entonces, un nivel de significación en el que a partir de las reacciones respecto a las críticas hechas a su participación en el taller y a la actividad misma, los adolescentes sostuvieron una lucha férrea entre sus experiencias previas – primeros encuentros y sensaciones con y en el taller- y los continuos y presentes obstáculos y críticas al taller. La defensa de dicho espacio por los *tiempos extraordinarios* que en él vivieron accionando continuos juegos dramáticos, pareció también iniciarlos y abrirles nuevos caminos en la búsqueda, defensa y constancia de ideales y aspiraciones personales. Finalmente, estas confrontaciones parecieron reportar a dichos alumnos otra visión y significación de sí mismos, de los otros y del taller mismo.

Así, el anterior diálogo entre los jóvenes participantes del taller, deja entrever que las críticas sí les afectaron, lo que los llevó a controlar su libre y espontánea comunicación con amigos y compañeros ajenos al taller. Sin embargo y debido a los momentos *memorables* experimentados en dicha actividad, su persistencia y fidelidad al mismo se mantuvo hasta el término en el mes de mayo. Y precisamente esas vivencias que sólo ellos conocieron, disfrutaron y que los hizo cómplices de momentos *extraordinarios*, generó que percibieran a sus críticos como ignorantes y celosos de no ser parte de esas *acciones ritualizadas*. Al mismo tiempo, saberse partícipes de las actividades teatrales y reconocer su pertenencia al

⁴⁵⁸ Alejandra Ferreiro Pérez y Edgar Sandoval, *Semiótica y pragmatismo en educación...op. cit.*, p. 17

grupo teatral, los hizo visualizarse con cierto status respecto a las personas extrañas - recordemos que las características atribuidas a dicha actividad fueron de esfuerzo, atractiva, divertida, diferente y valiosa-.

3.3.3. Peculiaridades del taller teatral respecto a otras actividades escolares

De la imagen que los jóvenes manifestaron de sí mismos y del grupo teatral del que formaron parte, se perciben destellos comparativos y diferenciadores respecto a otros grupos de los que también fueron integrantes. Este parangón entre lo ocurrido en otros espacios o actividades con las experiencias que tuvieron como grupo de teatro, les permitió reconocer las peculiaridades del mismo: “esa es la única prueba de realidad del grupo: una prueba de realidad social que tiene como marco la comparación. Las características del grupo no tienen significación por la vía de una realidad `objetiva`, sino a través de una `realidad social` construida a partir de las diferencias percibidas.”⁴⁵⁹ Esta construcción de la realidad a partir de la percepción de diferencias en los diversos grupos de los que formó parte, reafirmó en el y la joven su atracción y persistencia al taller,

Lo que ocurre en el teatro es... no sé, algo divertido, te puedes divertir haciendo personajes; y en las clases lo que tienes que hacer es aprenderte las cosas. A lo mejor aquí en el teatro sí te aprendes los guiones, pero en matemáticas te tienes que aprender números, todo eso; en química que “alcanos” y todo eso. Entonces a mí no me gusta eso... en el teatro me siento... relajada, relajada completamente y en las clases me aburro mucho, no es lo mismo... [tal vez] ... español, pero no... no es lo mismo... porque en español nos enseñan que “el verbo” y todo eso. Una vez hablaron del teatro, de los guiones; y como yo de teatro medio sabía, cuando empezaron a hablar de eso, me paré rápido (ríe) para contestar... pero ya; y pues no, no es lo mismo que hablen de teatro a que hagas teatro. No es lo mismo...⁴⁶⁰

Sí, en coro y poesía son cosas muy diferentes. En poesía, hay un solista; un solista hombre, una solista mujer y los demás chavos, ¿no? Y también tienen un guión que tienen que decir, pero lo tienen que decir al mismo tiempo; y en teatro no es así... igual es en todas las actividades artísticas que se hacen en la escuela.⁴⁶¹

Esta percepción de diferencias de los grupos y de las connotaciones de valor asociadas a ellos –positivas o negativas- pareció ser un ingrediente importante para que el grupo de teatro existiera; sin embargo, no fue el único. Henri Tajfel, al hablar de los grupos en

⁴⁵⁹ Amalio Blanco, Amparo Caballero y Luis de la Corte, *Psicología de los grupos*, Madrid, Pearson Educación, 2005, p. 31.

⁴⁶⁰ Primera entrevista individual realizada el 24 de junio de 2005.

⁴⁶¹ Segunda entrevista individual realizada el 27 de junio de 2005.

general, argumenta que éstos también pueden contener un componente *cognitivo*, que tiene que ver con el conocimiento de que uno pertenece a un grupo y un componente *emocional*, donde los aspectos cognitivo y evaluativo del grupo y de la propia pertenencia a él pueden ir acompañados de emociones hacia el propio grupo y hacia las propias actividades que se realizan en él.⁴⁶² Esta idea, trasladada al grupo teatral que observé, fortalece aún más lo ocurrido en dicho espacio, ya que en la búsqueda y creación de un ambiente cálido y confiable facilitador de la libre y lúdica expresión oral, corporal y emotiva, se generaron relaciones afectivas y vínculos estrechos de pertenencia entre sus integrantes.

El conocimiento y complicidad de lo experimentado en las actividades teatrales y los sentimientos expresados hacia y en los propios ejercicios teatrales, me hace recordar una de las primeras improvisaciones observadas en el taller,⁴⁶³ –conformada por Ana (con un año dentro del taller), Ramiro (con dos años de experiencia en esta actividad) y Jorge (debutante)-, ya que quienes la integraron, aceptaron jugar, creyeron su juego y lograron tal involucramiento en su personajes, que desde el inicio de su trabajo y de manera inmediata, capturaron la atención de todos los que fungíamos como espectadores. Y aunque Ramiro desconocía la historia y cuál papel jugaría,⁴⁶⁴ se adaptó rápidamente al espacio imaginario; y a pesar que de principio a fin los tres adolescentes se expresaron oralmente sólo con números, su acceso al *sí mágico* y a las *circunstancias dadas*, generó que sus cuerpos y voces se ajustaran a los personajes que habían elegido. La historia representada fue la siguiente:

(En primer plano y en el extremo izquierdo del escenario, aparecen Ana y Ramiro. En segundo plano y en el extremo opuesto, se encuentra Jorge, de espaldas a ellos pero de perfil a los espectadores; mira a lo lejos y espera. Después de unos segundos, la pareja avanza hacia Jorge

⁴⁶² H. Tajfel, *Grupos humanos y categorías sociales*, Barcelona, Herder, 1984, citado en Amalio Blanco, Amparo Caballero y Luis de la Corte, *Psicología de los grupos, ... op. cit.*, p. 31.

⁴⁶³ El ejercicio de improvisación realizado durante la segunda grabación realizada el sábado 13 de noviembre de 2004, consistió en que el profesor solicitó a los alumnos formar equipos de dos o tres integrantes, procurando que al organizarse, en cada grupo se reunieran tanto elementos que tenían más de un año participando en el taller, como los de recién ingreso. Ya en equipos, el maestro explicó que sólo contaban con tres minutos para intercambiar ideas y decidirse por una pequeña improvisación que tendría un inicio, un desarrollo y un final. La condición para representar dicha historia sería que para comunicarse, únicamente podían valerse de las palabras “huarache”, “chivo” o de números; para transmitir mejor sus ideas, se apoyarían en su expresión corporal y facial. Una última indicación fue que cada improvisación sería observada por el resto de los alumnos y al finalizar aquella, los “espectadores” participarían adivinando el contenido de la historia. Al transcurrir el tiempo determinado, el profesor señaló el espacio físico en el que los equipos desarrollarían su juego dramático.

⁴⁶⁴ Cuando ya estaban por participar, Ana solicito en último momento el apoyo de Ramiro en la improvisación que haría con Jorge.

y Ana se adelanta dejando en el centro del escenario a Ramiro, el cual se limita a observar lo ocurrido.)

Ana (Recoge su cabello y emite una interjección para llamar la atención de Jorge; sin embargo, éste ya ha volteado. Ella se le aproxima, y sin verlo directamente, de manera delicada lo toma de la cintura y tímidamente pregunta): Ahhmm...¿siete, ocho nueve?

Jorge (La mira, ve a Ramiro, vuelve a ver a Ana, señala a Ramiro descaradamente y en tono de reclamo pregunta a Ana): ¿trece, noventa y siete, quince?

(Ramiro, quien hasta el momento había permanecido a la expectativa, al ser señalado por Jorge, provoca la risa de los espectadores; Ramiro volteo verlos y levantando el brazo derecho cubre su rostro.)

Ana (Ante la respuesta de Jorge, mira a Ramiro, ve rápidamente a Jorge –quien en jarras espera su respuesta-, baja la mirada y dudando vuelve a preguntar): Ehhmm..., ehhmm...,¿diecisiete, veintiocho...diecinueve?

Jorge (Eleva la voz y manotea amenazante): ¡treinta y siete, cuarenta y ocho, cincuenta y dos... (pausa breve) trece!

(Ana, nerviosa, temerosa e indecisa, nuevamente suplica juntando sus manos y llevándolas a su pecho y barbilla)

Jorge (En la misma actitud, manotea y se cruza de brazos): ¡Quince, dieciocho!

Ana (Insegura, retrocede, pero vuelve a implorar): ¿Ciento diez?

Jorge (Inconmovible y con sonrisa forzada): Doce, veintiuno.

Ana (Insistente y con voz ahogada): ...treinta y seis...

Jorge (Imperturbable): Doce, veintiuno.

Ana (Desesperada y llorosa, se arrodilla junto a Jorge y jala de su pantalón): ¡Siete, diez!

Jorge (Firme en su respuesta, manotea): ¡Doce, veintiuno!

Ana (Con voz muy débil): Siete...

Jorge (Terminante): Doce, veintiuno, trece veinticuatro.

Ana (Derrotada, se incorpora y se dirige hacia Ramiro): Doce, veintiuno...

(Ramiro, que ha visto todo, la mira y escucha con atención; mira a Jorge y ante la risa de los espectadores, volteo a verlos; sonrío, parece indeciso. Mira nuevamente a Jorge, a Ana y asiente): Catorce, dieciocho. (Los espectadores vuelven a reír mientras Ramiro se dirige hacia donde se encuentra Jorge.)

Jorge (Lo espera, provocador, mirándolo de arriba a abajo): ¡Noventa y siete, ciento cuatro, veintiuno!

Ramiro (En tono conciliador, señala a Ana): Veinticinco, dieciocho, cuarenta y nueve, dieciocho. (Se vuelven a oír risas de los espectadores)

Jorge (Indispuesto a escuchar, recorre con la mirada a Ramiro, suavemente lo toma de los brazos, lo gira hacia Ana –quien lentamente se ha ido acercando- y con la cara constreñida y manoteando, pregunta): ¿¡Quince, dieciocho, veintiuno, veintisiete!?

(Ramiro, al ser señalado de forma despectiva, mira su cuerpo buscando el problema.)

Ana (Se ha puesto al lado de Ramiro y con voz temblorosa): Siete, veintiocho, treinta y siete.

Jorge (Intenta decir algo; no puede. Amenazante y descompuesto, hace movimientos exagerados con los brazos): ¡Trece, veintiuno, veinticuatro! (Les da la espalda, quedando frente a los espectadores)

(Ante dicha respuesta, Ana toca a Ramiro en el estómago y da media vuelta)

Ramiro (Con la respuesta de Jorge, su rostro se ha puesto serio, lo ve de arriba a abajo, hace un sonido con la boca y haciendo un puño, levanta el brazo izquierdo y lo lanza hacia atrás, haciendo un movimiento ofensivo): ¡Dieciocho!

(Ramiro da media vuelta para caminar hacia Ana; Jorge, sorprendido, volteo a ver a Ramiro y los espectadores lanzan una carcajada. Segundos después, aplauden y vitorean las actuaciones.)

Con el relato de la dramatización de este ejercicio, intento argumentar por qué los alumnos distinguen muy bien la actividad teatral del resto de las actividades de las que también forman o formaron parte. Se observa también cómo su imaginación, emociones y sentimientos se involucran en este juego, mostrando que al expresarlos y no censurarlos sino más bien celebrarlos, se reconozcan como parte de ese grupo. Así, se justifica el hecho de que el taller de teatro con sus respectivas actividades, sea el camino más apropiado para acceder, en el plano grupal e individual, a la esfera imaginativa, emocional y vivencial. Mediante la ficción se pueden habitar otros mundos, experimentar placer, deleite y gozo; y también, experimentar dolor, enojo y displacer, siendo conscientes de que lo que allí se representa o escenifica es pura ficción,⁴⁶⁵ es juego puro; y que al expresar y conjuntar vivencias y emociones, se solidarizan con el otro afectiva y respetuosamente, y juegan el juego de los demás involucrados.

*En teatro, con las improvisaciones, puedes expresar a veces tus sentimientos. En teatro a veces puedes llorar, puedes gritar y reírte... hacer de alguna manera lo que quieras... sacar tus sentimientos...*⁴⁶⁶

*Lo que pasa es que nosotros conocemos los sentimientos de otras personas; (sonrisa) prestamos nuestro cuerpo... representamos, no sé, otra actitud... bueno, el físico es el mismo, pero es diferente actitud, no eres la misma, y pues si se siente bonito ¿no?*⁴⁶⁷

*Porque ahí puedes expresar tus sentimientos sin... (duda, sonrío, hace un silencio) libremente; ahí puedes experimentar más cosas, puedes aprender más...*⁴⁶⁸

Las actividades llevadas a cabo por el grupo en el taller –improvisaciones, juegos de rol y trabajos de expresión corporal-, hicieron inevitable la recuperación y emergencia continua de vivencias, emociones diversas y *tiempos extraordinarios*. Como vimos en la dramatización anterior, la asunción de determinado rol implicó trabajar no sólo el aspecto corporal –postura, gestualidad, movimientos-; involucró también el estado emocional por el que transitaban los tres personajes ante circunstancias específicas. Y las recuperaciones y formas particulares que tuvieron para expresar estas emociones cada uno de los

⁴⁶⁵ Luis Núñez Cubero y Clara Romero Pérez, “La educación emocional a través del lenguaje dramático”, en *Addenda a la II ponencia: Los lenguajes de las artes: escenas y escenarios en educación*, Universidad de Sevilla y Universidad de Huelva, p. 2.

⁴⁶⁶ Primera entrevista individual realizada el viernes 24 de junio de 2005.

⁴⁶⁷ Segunda entrevista grupal realizada el lunes 20 de junio de 2005.

⁴⁶⁸ Segunda entrevista grupal realizada el lunes 20 de junio de 2005.

participantes y la manera como dicha improvisación fue recibida por los espectadores, también configuró la confianza o desconfianza, expresividad o inexpressividad de los jugadores ante el mismo juego, ante sus compañeros y ante el mismo taller. Así, mientras los adolescentes pudieron y quisieron jugar, estados emocionales diversos fueron los que experimentaron y aprendieron a expresar en este espacio teatral. Por lo tanto, cuando el y la joven pasan a formar parte del grupo teatral y participan en juegos dramáticos y en ejercicios de expresión corporal y oral, algo queda afectado en su nivel comportamental, en su nivel cognitivo y en su nivel emocional.⁴⁶⁹

Yo digo que... fueron las presentaciones aquí en la escuela y la primera vez que la presentamos en el teatro, porque la primera vez dices “no, no quiero salir” o no se atreve uno. Porque la primera vez, no sabemos ni lo que va a pasar ¿no? Y ya después, ve uno lo que pasa y dices “no pues, lo puedo hacer” y ya se pierde el miedo. Y las siguientes veces pues se puede más. O sea, para mí fue la primera vez que presentamos... no me acuerdo si fue aquí... sí fue aquí. Y ya perdí el miedo... y toda esa emoción o pena, se convierte en fuerza para presentarlo en el escenario; yo así lo sentí. La adrenalina que se siente antes de salir, se convierte en fuerza y en un gusto, porque como le decía, no todos tienen la oportunidad de estar ahí,⁴⁷⁰

En las actividades teatrales –a diferencia de otras actividades escolares- se espera entonces que los participantes, además de disponerse a jugar, poco a poco -al igual que su proceso individual- tomen conciencia de los mecanismos fundamentales del teatro⁴⁷¹, logren una cierta liberación corporal y emotiva, y después, de manera eventual, en la vida privada de los individuos.⁴⁷²

Antes me pasaba así porque yo quería, me gustaba actuar ¿no? pero no sabía hasta dónde podía yo; a lo mejor y me limitaba y decía, “bueno, sí me gustaría, pero la verdad yo no sirvo para eso”. Ya después vi que en el teatro pues sí se puede ¿no?, lo que no se podía, sí se puede.⁴⁷³

Para mí, eso [la representación] es una oportunidad grande porque no cualquiera lo hace. Somos pocas las personas que tenemos ese privilegio de representar otras personas y no ser nosotros. Lo que representa para mí es algo grande, ¿no?, porque es de pocas personas...⁴⁷⁴

⁴⁶⁹ Amalio Blanco, Amparo Caballero y Luis de la Corte, *Psicología de los grupos, ... op. cit.*, p. 14.

⁴⁷⁰ Segunda entrevista grupal realizada el lunes 20 de junio de 2005.

⁴⁷¹ Personajes, diálogos, situaciones, dinámica de grupos, etc.

⁴⁷² Patrice, Pavis, *Diccionario del teatro, ... op. cit.*, pp. 265 y 266.

⁴⁷³ Cuarta entrevista individual realizada el miércoles 29 de junio de 2005.

⁴⁷⁴ Segunda entrevista grupal realizada el lunes 20 de junio de 2005.

En estas actividades teatrales, que autorizan el ingreso a lo imaginario y el contacto con lo posible, los integrantes pudieron expresarse libremente, romper con trabas y ataduras que les impiden mostrarse tal como son, y se expresaron sin reproducir esquemas aprendidos;

*Yo digo que es interesante porque no somos nosotros y es bonito experimentar lo que a lo mejor nunca haremos en la vida real, pero el personaje sí lo hace, ¿no? Y es interesante. A lo mejor Sonia no lo va a hacer, pero equis personaje sí lo puede hacer y es bonito, ¿no?*⁴⁷⁵

*Me gustaría saber que es lo que sienten ellos [los personajes], ¿no? Por ejemplo, en el caso de "Ensayo general", pues fue mi papel y lo hice así como me salió, como soy yo. Pero en caso de "Venecia", hice a "Marcelita", que era una chava que quería sus quince años... y pues me sentí bien ¿no?, porque yo también quería (risas) mis quince años y no se pudieron realizar. Entonces pues sí se siente algo especial convivir... contigo mismo pero con otros personajes.*⁴⁷⁶

al mismo tiempo, se brindó la oportunidad de que todos los participantes se conocieran mejor a sí mismos y a los demás; se les dio la posibilidad de jugar a lo que en la vida real quizá se limitan a hacer; a lo que en la vida real fueron y añoran revivir; a lo que probablemente en un futuro experimentarán; a lo que en el presente quisieran hacer y no se atreven o no pueden realizar. Por ejemplo, durante la grabación 17,⁴⁷⁷ surgió un ejercicio de improvisación sumamente interesante, ya que aunque no todos pudieron, no supieron o no quisieron ingresar al juego dramático que en ese momento se propuso, sí se vieron afectados por los que sí quisieron jugar y accedieron de manera extraordinaria al *sí mágico* y a las *circunstancias dadas*.⁴⁷⁸

(En diversas posiciones, acostados y muy juntos, empiezan a moverse unos y a bostezar otros. Se oye un "hazte para allá"; Lola y Sonia se incorporan rápidamente, se miran y observan alrededor asustadas y extrañadas. Gracián también se ha incorporado y adormilado aún, no reacciona; cuando lo hace, se levanta asustado. Sonia retrocede y se pega a la pared del pozo. Se oye un "¿Tú quién eres?" Lola se toma de las manos y mira a los que están junto a ella; Gracián hace lo mismo.)

Ramiro y Gracián (Mirando a todos): ¿Quiénes son ustedes?

⁴⁷⁵ Segunda entrevista grupal realizada el lunes 20 de junio de 2005.

⁴⁷⁶ Segunda entrevista grupal realizada el lunes 20 de junio de 2005.

⁴⁷⁷ Ésta se grabó el sábado 16 de abril de 2005. Después de hacer calentamiento físico y oral –movimientos de cuello, cabeza y cadera; estiramientos, giros y sacudidas de extremidades; y vocalizaciones-, el profesor les explicó el trabajo de improvisación.

⁴⁷⁸ La actividad consistió básicamente en que cada uno de los adolescentes que asistieron ese día -Gloria, Lola, Sonia, Jorge, Gracián y Ramiro-, tenía que imaginar que habiéndose acostado la noche anterior, al siguiente día cuando despertara, se encontraría sorpresivamente dentro de un pozo, que aunque vacío, estaba muy húmedo y había mucho lodo; por qué estaba en ese lugar frío y oscuro rodeado de desconocidos, no lo sabía. También se le dijo a cada participante, que habría libertad de acción y expresión y que la improvisación llegaría hasta donde ellos quisieran; cada quien reaccionaría como quisiera y por ello no era necesario ponerse de acuerdo. El único objetivo de cada adolescente sería salir de ese pozo, que tenía aproximadamente dos metros de circunferencia. Señalado el espacio físico, el profesor les pidió que escogieran un lugar, se acostaran, cerraran los ojos y después de una cuenta de diez, despertarían y empezaría la historia.

(Sonia, desconcertada y temerosa, inspecciona el lugar y mira hacia arriba; Lola hace lo mismo.)

Jorge (Se incorpora con dificultad, limpia su ropa, mira a Sonia, después a Gracián y pregunta a éste): ¿Tú qué haces aquí? Este es mi cuarto...

(Gracián, que revisa el lugar, mira a Jorge, pero lo ignora. Gloria no sabe donde mirar ni qué hacer: sonrío, ve a Sonia, al maestro, a Lola, cubre su boca con sus manos.)

Sonia (Jadea, mira asustada a su alrededor y camina de un lado a otro): ¿Estamos en un pozo? (Gloria sonrío y la mira, Lola toca las paredes imaginarias y mira hacia arriba; Ramiro tiembla y mira a uno y otro lado.)

Sonia (Cruza sus brazos y se da calor; camina de un lado a otro, jadea más fuerte y casi llorando): ¿Estamos en un pozo?

(Gracián mira a todos lados, asustado; Gloria enreda y desenreda el cordón de su sudadera y mira a Sonia, quien se sigue moviendo, asustada)

Jorge (Mira hacia arriba y señala): Ay, allá arriba está la salida...

(Lola y Ramiro miran hacia arriba; Gracián sonrío)

Ramiro (Que estaba hincado, se incorpora y entrelaza sus manos): ¿Pero... qué vamos a hacer?

Lola (Los mira): ...Una pregunta... ¿quiénes son ustedes? (Todos la ven)

Gracián (Mirando a todos): ¿Qué hacen aquí?

Lola (Tomándose las manos):... Estoy en mi casa...

Gracián (Viéndolos): ¿Qué hacen aquí ustedes?

Jorge (Mira a Gracián): Yo estaba durmiendo en mi cama pero...

Lola (Toca las paredes): Están húmedas...

(Todos se mueven, miran alrededor y hacia arriba)

Ramiro (Ha visto algo en el piso y grita): ¡¿Qué es eso!?! (Lola, Gloria, Jorge y Gracián voltean rápidamente hacia donde se encuentra Ramiro; Sonia, sin voltear, camina más rápido de un lado para otro y su respiración se ha hecho más agitada) ¿Quién hizo ese ruido?

Jorge: ¿Cuál?

(Todos se mueven y miran para todos lados)

Jorge (Mira a Sonia y la toca en el brazo): ¡Ay!, ayúdame a salir ¿no?... por favor.

Sonia (Con los ojos desorbitados, parece tener dificultad para respirar y lleva una de sus manos a su boca y llora): ¿Quiénes son ustedes? (Jorge, Lola y Gloria la miran; Ramiro tiembla y mira a su alrededor) ¿Qué hago aquí?

(Ramiro ha vuelto ha hincarse; al verlo, Gracián se le acerca e intenta tocarlo)

Ramiro (Haciéndose a un lado bruscamente, grita): ¡No te me acerques!

Jorge (Mira a Ramiro y luego a Gracián): ¡Déjalo, está loco!

Sonia (Empieza a gemir, cae de rodillas y grita): ¡Quiero salir de aquí!

(Gloria, Lola y Gracián, miran a Ramiro y Sonia y desconcertados, sonrío.)

Gracián (Se aproxima a Sonia y la toca): ¡Tranquilízate!

Sonia (Mira a todos, llora y en tono de reclamo): ¿Qué les pasa?... ¿Estamos en un pozo!

(Todos la miran; Gloria juega con el cordón de su sudadera, Lola levanta los hombros y entrelaza sus manos; Ramiro, aún temblando y encogido, la mira asustado, su respiración está agitada), ¿Estamos en un pozo! (Toma su rostro con sus manos, revuelve su cabello y llorando grita) ¡No estaba nadie con nosotros!

Jorge (Mirándola): ...Hay que pensar cómo salir de aquí...

(Lola toca a Ramiro y algo le dice; él la mira, pero no le contesta)

Sonia (Mira a Jorge y le grita): ¡Yo estaba durmiendo...! (Aunque temerosa, Gloria se acerca a Soledad y tímidamente le acaricia la cabeza.)

Lola (Mira hacia el piso y grita): ¡Una serpiente! (Todos retroceden asustados; Ramiro y Sonia se levantan rápidamente. Algo reclama Sonia y llora más angustiada.)

Ramiro (Desesperado y asustado, se dirige a Soledad y la abraza): ¡No te preocupes! ¡Ya van a venir por nosotros! (Empieza a llorar. Lola los mira y sonrío, al igual que Gracián)

- Jorge** (*Se acerca a Ramiro y lo toca en la cintura*): ¡No tardan en venir!
- Lola** (*Ve hacia arriba y grita*): ¿¡Hay alguien por ahí afuera!?
- Ramiro** (*En tono de reclamo*): ¿Crees que van a escuchar...?
- (*El llanto de Sonia ha crecido y abraza a Ramiro; los demás se miran unos a otros*)
- Gracián** (*Mira hacia arriba y grita*): ¡Ayúdenos!
- Lola** (*Tratando de tranquilizarla, se dirige a Sonia*): Tranquilízate, vamos a... hay que... buscar la forma de... salir de aquí...
- Ramiro** (*Toma el rostro de Soledad y hace que lo mire*):... Salir de aquí, pero ten calma...
(*Vuelve a abrazarla*)
- Jorge**: Pero no hay forma de salir por arriba... que alguien salga... y vaya por ayuda...
- Gloria**: ¡Pero cómo...!
- Gracián**: Que alguien la cargue...
- Lola**: Las paredes están muy húmedas y resbalosas, no vamos a poder escalar...
- Sonia** (*Mira hacia arriba y luego ve a los demás, llora*):...Está muy alto... no vamos a salir...
¡Nos vamos a morir...!
- Jorge** (*En tono de reproche*): ¡Ay, no digas eso! Alguien va a tener que encontrarnos.
- Ramiro**: Tengan fe...
- Gracián** (*Grita*): ¡Ayúdenos! (*Ve a todos*) Parece que no hay nadie...
- Jorge**: ¿Y que tal si está abandonado este pozo?
- Gracián** (*Mirando al piso*): Sí, ya está seco (*Los demás también revisan el piso*)
- Ramiro** (*Más tranquilo*): Pero todavía hay mucha humedad... sería muy peligroso si...
tratáramos de subir... nos caeríamos y nos podríamos matar... (*Vuelve a abrazar a Sonia*)
- Lola** (*Entrelazando sus manos*): Y luego todos los insectos venenosos que ha de haber por aquí...
- Jorge**: Alacranes, gusanos,... yo que sé...
(*Unos y otros se miran*)
- Sonia** (*Se suelta de Ricardo y llorando reclama*): ¡No entienden! ¡Estamos encerrados y ustedes así! (*Todos la miran: Gloria, Gracián y Lola sonrían*) ¡No vamos a salir y ustedes no se preocupan! (*Jorge intenta decirle algo pero ella no lo escucha; su desesperación va en aumento*) ¡No vamos a salir de aquí y ustedes están tranquilos! (*ha quedado hincada en el piso y Ramiro la toma de un hombro; nuevamente Jorge intenta decirle algo*) ¡Nos vamos a morir! (*Gracián y Gloria sonrían.*)
- Jorge** (*Grita y mira hacia arriba*): ¡Ayuda!
- Ramiro** (*Se hinca y gritando dice a Soledad*): ¡¿Cómo vamos a estar tranquilos si todos estamos aquí?! ¡Qué tal en una de esas llueve y nos ahogamos todos! (*Sin mirarlo, Sonia lleva sus manos a su cara y llora*)
(*Todos, excepto Ramiro, miran a Sonia sin acercarse: Lola se mueve y lleva uno de sus dedos a su boca, Gloria toca su cabello y su frente; Gracián entrelaza sus manos y sonrío; Jorge mete sus manos en las bolsas de su pantalón.*)
- Gloria** (*A Ramiro*): Ya no la asustes, ¿no ves como está...?
- Jorge** (*También a Ramiro*): No le digas eso...
(*Sonia llora y grita; a su lado, Ramiro la ve, guarda silencio e inclina la cabeza*)
- Lola** (*Inclinándose se acerca a Sonia y la abraza*): ...Cálmate... ahorita tenemos que pensar cómo salir...
- Jorge** (*Voltea; busca algo y se dirige a Gracián*): ¡Ay, ayúdame a salir...!
- Gracián** (*Haciéndose a un lado y casi en murmullo*): No, estás loco...
- Sonia** (*Sin dejar de llorar, grita*): ¡Sáquennos! (*Lola, sin dejar de tocar a Sonia, mira a Ramiro*)
- Ramiro** (*Aún hincado, mira a Sonia; la toca del hombro y desesperado, se incorpora*): ¡Ya, Sonia! (*Lola mira a Ramiro y ríe. El profesor detiene el ejercicio*)

Con este ejemplo, clarifico que el hecho de haber formado parte del grupo teatral y haber tenido experiencias emocionales de este tipo, afectó de manera particular a los jóvenes participantes y contribuyó a que dicho espacio fuera visualizado de otra manera; empero, también mostré que no sólo estas interacciones y actividades influyeron en las significaciones peculiares de los alumnos participantes, sino que las circunstancias externas al taller igualmente impactaron en los sentidos dados al mismo. Así, las experiencias internas y externas al taller, contribuyeron a identificar las diferencias respecto a otras actividades escolares, definiendo de forma característica el comportamiento, la pertenencia, la concepción y la significación de cada uno de los participantes y del grupo mismo. Empero, estas experiencias y creencias en torno al taller teatral ¿cómo se dieron en cada uno de los integrantes?

Si partimos de la idea de considerar al taller teatral como una serie de *acciones ritualizadas*, donde los participantes tuvieron que adoptar determinadas actitudes y formas de interacción con sus compañeros y formas de comportamiento dentro del mismo espacio, se podría pensar en un inicio que las reacciones de los adolescentes fueron similares. Ante esta suposición, Gisele Barret argumenta que la heterogeneidad en un grupo de expresión dramática es la definición misma de un grupo de este tipo, si por heterogeneidad entendemos diversidad de personalidades o de temperamentos.⁴⁷⁹ Por ello, la tarea en un grupo teatral consiste en comprender la distinción e inseparabilidad entre grupo e individuos; “para comprender al individuo debemos estudiarlo en el marco de su grupo; [y] para entender al grupo debemos estudiar a los individuos cuyas acciones interrelacionadas lo constituyen.”⁴⁸⁰ Esto es, así como es primordial observar y estudiar al grupo, la diversidad de personalidades, individualidades y actitudes es más que válida en un grupo de teatro, ya que contribuye a enriquecer las actividades e interacciones dentro del mismo.

Empero, sin dejar de estimar las individualidades, la metodología que todo director o coordinador de teatro escolar debe tener en cuenta es que al trabajar con un grupo de alumnos, su primer tarea será que éstos dejen de ser un simple agregado de individuos y se conviertan en un grupo donde no pueda haber una división entre lo tuyo y lo mío y sí se

⁴⁷⁹ Gisele Barret, *Pedagogía de la expresión dramática*, Québec, Canadá, Recherche en Expression, 1991, p. 79.

⁴⁸⁰ S. Asch, *Psicología social*, Buenos Aires, Eudeba, 1962, citado en Amalio Blanco, Amparo Caballero y Luis de la Corte, *Psicología de los grupos, ...op. cit.*, p. 178.

trate de una labor de *nosotros*.⁴⁸¹ Y si a esta idea se agrega la de que el juego dramático permite la puesta en práctica de una serie de actividades que vienen a mejorar las relaciones interpersonales de los integrantes –por ejemplo, los ejercicios de contacto y coordinación grupal conllevan un mejor conocimiento de compañeros y compañeras, al mismo tiempo que aumentan la confianza y seguridad dentro del grupo; los ejercicios de expresión corporal y las improvisaciones libres, se desarrollan dentro de un ambiente donde se impone el buen humor y respeto a la expresión espontánea de cada cual-, promoviendo la existencia de un clima comunicativo y el fomento del establecimiento de relaciones horizontales, diremos que el juego dramático permite la inversión de los roles habituales que cada alumno o alumna desempeña en cada una de las sesiones.⁴⁸²

El grupo de teatro que interesa entonces a los especialistas, parece ser aquel donde las alumnas y alumnos no se consideren sólo los protagonistas de la clase, sino que sepan a la vez que son los objetos de la materia, pues trabajan con un material que son ellos mismos: sus deseos de jugar, de imaginar, de crear y de emocionarse; de expresarse oral y corporalmente; de percibir y considerar a los demás. Así, los participantes se sentirán cómodos y desinhibidos, en un ambiente de confianza y aceptación con y de los demás.⁴⁸³ El grupo de teatro se distingue entonces por trabajar de manera colectiva y solidaria, por predominar las relaciones horizontales, interpersonales y gratas, que hacen que emerja un ambiente de confianza, buen humor y seguridad para jugar y expresarse libre y creativamente, todo ello gracias a las reglas y actividades que se respetan y llevan a cabo dentro del mismo taller.

Sin embargo, contrario a muchas de estas ideas, observé que en el taller teatral de la secundaria 267 cada uno de los participantes ocupó un lugar dentro del grupo, lo que le dio determinado estatus y rol definido de acción, hecho que pareció regular la conducta e interacciones del resto de los participantes. Ante tales hechos, surgieron nuevas interrogantes: si como observadora participante advertí dichas diferencias en las interacciones que mantenían los integrantes del grupo teatral, ¿Cómo se dieron éstas?

⁴⁸¹ Eladio de Pablo, “Bases teóricas y pedagógicas para la práctica teatral en la enseñanza secundaria”, en *Teatro y juego dramático, Didáctica de la lengua y la literatura... op. cit.*, p. 54.

⁴⁸² Francisco Javier Vázquez Mojarro y José Antonio Carballar Jurado, “Evolución del teatro en el ámbito escolar (Una visión desde Andalucía)”, en *Teatro y juego dramático, didáctica de la lengua y la literatura,...* *op. cit.*, pp. 29 y 30.

⁴⁸³ Álvaro Rubio Fernández, “El taller de teatro”, en *Teatro y juego dramático, didáctica de la lengua y la literatura,...* *op. cit.*, pp. 80 y 81.

¿Cómo se relacionaron e interactuaron los iniciados con los que ya tenían más de dos años en el taller? ¿Cuál fue la relación que mantuvieron éstos con los de recién ingreso a la actividad? ¿Cómo fueron percibidas y consideradas estas interacciones por sus integrantes y por el coordinador?, ¿Cómo accionó, reaccionó y significó cada uno de los adolescentes dichos roles e interacciones grupales? Algunos autores sostienen que al mirar al grupo desde la concreción de las personas que lo forman y de las actividades que realizan, es importante pensar en que dicho grupo tiene una estructura determinada: “posiciones interrelacionadas y mutuamente conectadas unas con otras, tareas y funciones definidas y organizadas de acuerdo con los propósitos del grupo [y] prescripciones de cómo deben proceder sus miembros.”⁴⁸⁴

Dentro de esas posiciones e interrelaciones, fue posible identificar a adolescentes que mostraron resistencias en la adaptación al “ritual” teatral y que por una u otra causa, tuvieron problemas para jugar y se opusieron a realizar las actividades asignadas a nivel grupal o en forma individual. Otro tipo de jóvenes que detecté, fueron aquellos que jugaron libremente y se vieron propositivos y participativos, ya por sus características particulares, por sus experiencias previas, por su capacidad de adaptación al ritual teatral y/o por su antigüedad dentro del grupo. Un tercer grupo fue el que sin protestar, aceptó y realizó las actividades propuestas por el profesor o por otros compañeros, desempeñándose bien en ellas. Estos subgrupos, esta estructura específica que identifiqué en el taller de teatro de la secundaria 267, es la que describiré a continuación, siempre en la idea de tratar de identificar parte de la complejidad de significaciones y sentidos que los jóvenes integrantes dieron al taller.

3.4. Categoría 2: La estructura del grupo teatral: segundas significaciones

Cuando llegué al taller como observadora participante,⁴⁸⁵ el grupo estaba formado aproximadamente por 20 adolescentes. Al paso del tiempo y a partir de enero de 2005, los integrantes del taller se redujeron a nueve elementos; jóvenes cuyas edades oscilaron entre los 12 y 15 años.⁴⁸⁶ Tres hombres y seis mujeres formaron el grupo que se mantuvo y

⁴⁸⁴ Amalio Blanco, Amparo Caballero y Luis de la Corte, *Psicología de los grupos...* op. cit., p. 179.

⁴⁸⁵ Durante la primera semana de noviembre de 2004.

⁴⁸⁶ Cuatro de ellos eran de tercer grado y pertenecían a dos grupos escolares diferentes, tres eran de segundo y provenían de tres grupos escolares distintos y dos eran de primer grado y pertenecían al mismo grupo.

concluyó el taller de teatro; además de la participación de todos en las actividades académicas, cinco de estos jóvenes gustaban de ocuparse en diversas actividades escolares⁴⁸⁷ y extraescolares.⁴⁸⁸ De los nueve participantes, seis eran alumnos del taller de artes plásticas que en el tiempo escolar dirigía el mismo profesor director del taller teatral. Dos alumnos cumplirían tres años de participar en ambas actividades; tres cumplirían su segundo año en el taller de teatro; y los cuatro restantes se iniciaban en la actividad teatral.

3.4.1. *Iniciados en el ritual y nuevos aprendizajes*

Pesa mucho la opinión de otros; pero se sobreponen, y se “avientan”, y ahí están. Dicha frase la introdujo el profesor para empezar a hablar de dos alumnas de primer año de secundaria y primera experiencia como integrantes de un taller de teatro. “Las transformaciones son palpables en los alumnos; [por ejemplo] Libertad y Gloria se veían muy apocadas y muy calladas al principio; después, más participativas, hablando más; eran más abiertas, menos temerosas, demostraban más seguridad en ellas mismas. Fue más notorio e impactante en Gloria.” Esta observación del profesor pareció tener sustento empírico, ya que a pesar de que Libertad llegó al taller con la experiencia previa de haber participado en tres pastorelas,⁴⁸⁹ de formar parte de un grupo folklórico durante la primaria y de que con sus mismas palabras externó su costumbre de ser mirada por la gente:

La vez que pasaron a los salones pues... de por sí en la primaria yo participaba en los bailables y entonces así como que me gusta tener actividades dentro de la escuela y... aparte ya me había cansado de sólo bailar, y yo quería saber qué se sentía hacer otras cosas, que no fuera precisamente una poesía o un bailable. Entonces ya me iban a meter a unas clases de danza y... se presenta ese día el maestro con Ramiro a (inaudible) de teatro y pues sí, como vi que mis compañeras se animaron..., pero aún así yo dije “pues estén o no estén, yo a lo que voy es a ver qué es, y sí me gusta me quedo y si no pues, mejor me salgo”, y pues ya, se apuntaron mis compañeras, me apunté yo, y vine el sábado...⁴⁹⁰

Yo sentía que no tenía nervios a que me viera mucha gente haciendo algo y aparte me oyera, ¿no?... entonces así como que no fueron tanto los nervios al pararme en un escenario, pero si el aprenderme las cosas de memoria⁴⁹¹.

⁴⁸⁷ Participaban en diversos concursos y actividades que la escuela les ofertaba: coro, poesía, oratoria, básquetbol, fútbol, etc.

⁴⁸⁸ Fuera de la escuela, formaban parte de diversos grupos y actividades, por ejemplo, danza, cursos de inglés y grupos juveniles.

⁴⁸⁹ Aunque comentó que en la primaria había participado en pastorelas, su intervención en las mismas se limitó al montaje y representación de la obra y no al proceso que experimentaba en la secundaria.

⁴⁹⁰ Primera entrevista individual realizada el viernes 24 de junio de 2005.

⁴⁹¹ Primera entrevista individual realizada el viernes 24 de junio de 2005.

En Gloria su acercamiento al juego dramático, a la expresión corporal y oral, al montaje y representación de una obra teatral eran su primera experiencia; además de que fue la última alumna en integrarse al grupo teatral –lo hizo en enero del 2005-, su adaptación al mismo fue inmediata. Empero, sus primeras dificultades se dieron cuando intentó ingresar al mundo de la imaginación y de lo posible; su marcada inserción en la sociedad normada pareció ser un gran impedimento. Sin embargo y aunque con tropiezos, su ingreso al juego dramático se logró gradualmente; ser parte del grupo que ensayaría y representaría una obra dramática en un teatro reconocido, le implicó desarrollar nuevas habilidades que aunque no le resultaron fáciles, desplegó de manera sorprendente⁴⁹². Al respecto, el profesor coordinador comentó que no estaba muy seguro de la capacidad de esta joven en la representación y participación en la Muestra Teatral, “hablé con Gloria respecto a su personaje y le di la opción de continuar o retirarse; su respuesta fue que seguía.”

En sus palabras, el profesor percibía a Gloria como una persona atrapada en lazos invisibles; posteriormente y durante el proceso, la mirada del maestro se modificó ya que observó su seguridad, su formación de carácter y su “garra” para salir airoso en determinadas situaciones. Empero -y al parecer esto no fue percibido por el maestro-, el hecho de que Gloria haya participado en la actividad teatral y su ingreso al campo de la imaginación y de lo posible se haya dado de forma tan rápida, aparentemente la descontroló; pareció que el juego dramático experimentado en el espacio teatral le resultó tan grato, que lo llevó fuera del mismo e hizo uso de él en la vida real, lo que aparentemente le provocó ciertas desestabilizaciones.⁴⁹³

A la que sí afecto en este bimestre fue a Gloria, mucho... pero no fue tanto por teatro... ella... está agarrando la costumbre de salirse de las clases y... (ríe) lo hace por un chavo... y me da coraje de que mi amiga, la otra, está diciendo que es culpa del teatro y no se está dando cuenta que es culpa de que se está yendo por otro lado...⁴⁹⁴

⁴⁹² En efecto, cuando se integró al taller, su excesiva timidez le impedía integrarse a los juegos dramáticos, y al desconocer las interacciones del taller, le causaba gracia la forma en que se entregaban al juego sus compañeros. De la expresión corporal, su cuerpo tenso y recogido, se negaba a expresarse; sesiones posteriores logró mayor libertad de movimiento. Su expresión oral, con un volumen sumamente bajo y una dicción ininteligible, logró avanzar a tal grado de escucharse lo que decía cuando se paró en el escenario del teatro Villaurrutia.

⁴⁹³ Cuenta Libertad –compañera de Gloria en el grupo escolar- que antes de ingresar al taller, Gloria era una compañera seria y responsable en sus materias y tareas; sin embargo, un par de meses después de su ingreso a la actividad teatral, empezó a no entrar a clases, a recibir reportes, bajar de calificación y reprobar algunas materias.

⁴⁹⁴ Primera entrevista grupal realizada el viernes 24 de junio de 2005.

Por desgracia, Gloria sólo participó en una sola entrevista grupal⁴⁹⁵ y lo expresado en esa ocasión, poco pudo auxiliarme para corroborar o contradecir mis suposiciones. Empero, creo que sí podría considerarse la posibilidad de que aunado a su participación en el taller de teatro, sus cambios biológicos y psicológicos e intereses personales la llevaron a presentar la transformación que por una parte describen algunos de los integrantes, y que por otra, fuimos testigos el coordinador del taller y yo. Lo cierto es que estas dos alumnas que se iniciaron en la actividad teatral, mostraron deseos de pertenecer a él, ya que desde su ingreso, identificaron tanto el orden normativo y las reglas de conducta predominantes en el taller, como las interacciones que se mantenían en el mismo y se adaptaron rápidamente a ellas.

3.4.2. Veteranos en el ritual. Sostenedores de la cara adecuada

Acerca de la heterogeneidad, Barret sostiene que “un verdadero taller de expresión dramática no puede tener problemas de heterogeneidad puesto que las desigualdades en el plano del saber o de las aptitudes no se plantean, y las diferencias en el plano del ser constituyen la situación de base a partir de la cual se instaura [la] pedagogía del colectivo.”⁴⁹⁶ Otros especialistas –lo leíamos párrafos arriba- apoyan esta idea al manifestar que el profesor director del taller debe evitar distinciones o preferencias, que lleven a los participantes a la competencia y rompan con el ambiente afectivo e integrador que debe predominar en el taller. Sin embargo, en el taller que observé, aprecié diferencias en la forma de accionar e interactuar entre jóvenes y profesor; empero, más que considerar este hecho como negativo, estimo generó relaciones, vínculos y significaciones particulares en el grupo y en cada uno de los adolescentes participantes; tanto, que todos los integrantes concluyeron el taller manteniendo relaciones afectivas muy estrechas,⁴⁹⁷ y comprometidos con esta actividad, la concluyeron en la fecha determinada y con la bien organizada

⁴⁹⁵ Por diferentes circunstancias -ya porque estaba realizando un examen, ya porque el día de las entrevistas no asistió a clases o al taller, o porque se encontraba realizando otras actividades-, sólo fue posible entrevistar a Gloria en una entrevista grupal.

⁴⁹⁶ Gisele Barret, *Pedagogía de la expresión dramática, ...op. cit.*, p. 79.

⁴⁹⁷ Esto pude observarlo durante mis visitas a la escuela para realizar las entrevistas grupales e individuales. En mi búsqueda por los pasillos, miré que tres o cuatro de estos jóvenes, en lugar de estar con sus compañeros de grupo, platicaban y convivían precisamente con los integrantes del taller de teatro.

representación de la obra trabajada por meses en el Teatro Villaurrutia del Centro Cultural del Bosque.

De estas relaciones y participaciones señalaré las más evidentes: tal vez por sus características personales, por los tres años de participar en el taller, por su adaptación y experiencia en las actividades teatrales o por su espontaneidad y desinhibición oral y corporal, el profesor recurría constantemente a **Ramiro** ya para ejemplificar algún movimiento de expresión corporal, ya para explicar o dirigir alguna actividad e incluso para participar en representaciones en otra escuela.⁴⁹⁸

En primer año presentamos la obra “Libreta de poesías” y el maestro me dejó un papel muy corto, porque pues era mi primer año; yo le eché todas las ganas y el maestro me dijo que me había salido muy bien. El año pasado, en segundo, cuando hicimos “Venecia”, como el primer año hice que éramos novios, el segundo año [el maestro] me dijo “el año pasado lo hiciste muy bien y quiero que este año, lo vuelvas a hacer” y dije “sí”. Tuve que aprenderme... 22 hojas de las que el año pasado fue una hoja nada más.⁴⁹⁹

En diversas ocasiones, no fue preciso que el profesor solicitara su apoyo; el mismo Ramiro se autonombraba para explicar o iniciar las actividades de expresión corporal o juegos dramáticos, y durante los ensayos, para representar los personajes de los compañeros faltantes. Su disposición y desinhibición al colaborar en actividades diversas dentro de la escuela, hizo que inclusive la misma directora reconociera su versatilidad⁵⁰⁰ y que de más de 500 alumnos que integraban la comunidad estudiantil, ubicara perfectamente a este joven. El mismo profesor director del taller tenía un concepto positivo de este alumno y decía que era un chico que sabía afrontar retos, que no se intimidaba ante las críticas y que “más bien tomaba éstas con filosofía y buen humor”.⁵⁰¹

Luego también aquí con mis amigos, me dicen, “¡Ay tú eres bien...”, como ya ve que la hacía de bruja, me decían “¡ay, tú eres bien niña!” y yo les hablo así como niña... y si me dicen algo, yo trato de tomar algo de las improvisaciones para llevarme con los demás ¿verdad?⁵⁰²

⁴⁹⁸ El profesor imparte el taller de artes plásticas en dos escuelas secundarias –en la delegación Iztapalapa y otra en la de Iztacalco- y en ambas también organiza y dirige el taller de teatro. Ante la falta de un personaje para escenificar una obra en la escuela de la Delegación Iztacalco, el profesor invitó a Ramiro para que lo apoyará con dicho personaje; éste aceptó y actuó ante un público y escuela distintos. Según comentarios posteriores del profesor, el desempeño de Ramiro durante esta representación fue excelente.

⁴⁹⁹ Segunda entrevista individual realizada el lunes 27 de junio de 2005.

⁵⁰⁰ Durante la entrevista hecha a la directora, comentó sentir admiración por Ramiro, por sus ganas de salir adelante y por su versatilidad en las actividades de la escuela, ya que lo vio participar en teatro, en oratoria, en baile y en poesía.

⁵⁰¹ Segunda entrevista al maestro director del taller realizada el miércoles 29 de junio de 2005.

⁵⁰² Cuarta entrevista individual realizada el miércoles 29 de junio de 2005.

Asimismo, sus habilidades expresivas y actorales lo hicieron acreedor a un reconocimiento por parte de la SEP-INBA;⁵⁰³ dicha distinción sin embargo, en lugar de generarle satisfacción y orgullo parecía pesarle, ya que lo hacía centro de burlas y críticas por parte de sus compañeros y maestros.

Como luego hablo como “fresa”, me dicen “ay, nada más porque se ganó su premio, ya se crece”; pero no, no me gusta lucirme así de que, “Yo soy mejor actor que tú nada más porque me gané un premio”⁵⁰⁴

Algunos maestros sí me dicen “nada más porque está en teatro, ya se cree.”... cuando me hace falta una tarea, el maestro de español sí me dice “no nada más porque estés en teatro, vas a estar aquí faltando a una clase; y no nada más porque hayas recibido tu reconocimiento el año pasado, vas a estar saltándote las horas que tú quieras”... eso me dijo nada más por una actividad que no hice. Sí me enojé porque pues nada más por una clase que falté, ya se meta con la otra vida que tengo... no le dije nada; nada más “mañana se la traigo” y ya, me fui a sentar.⁵⁰⁵

Flora fue otra de las jóvenes que gustó de participar activamente; cuando el profesor proponía actividades en grupo o en pequeños equipos, era ella la que tomaba la iniciativa para proponer personajes, historias o movimientos y la que en su momento se expresó con mayor libertad, confianza y sin ningún temor. La confianza que esta alumna manifestó en las actividades, parecía estar en íntima relación con el reconocimiento y observaciones positivas que casi siempre recibió del profesor.

El maestro cuando vio que actué, me dijo que para ser mi primera vez que actuaba, lo hacía muy bien. Entonces pues, así como que ¡ay! (alegría en su rostro)... y eso que nunca había actuado y menos en un escenario. Entonces me dijo que sí lo hice muy bien; y de ahí me empezó a gustar.⁵⁰⁶

Pero no sólo los reconocimientos del coordinador contribuyeron a su desenvolvimiento; Al igual que Ramiro, Flora cumpliría ya tres años de formar tanto parte del taller de artes plásticas como del de teatro, del que el titular era el mismo profesor en ambas actividades; así, sus interacciones y relación con éste eran muy estrechas y afectivas, ya que tiempo escolar y extraescolar era el que esta alumna pasaba con el docente. El apego y confianza que Flora tenía hacia el maestro, la llevó a confiarle problemas personales y familiares; y

⁵⁰³ El reconocimiento asignado tuvo que ver con el rubro de mejor actuación masculina.

⁵⁰⁴ Segunda entrevista individual realizada el lunes 27 de junio de 2005.

⁵⁰⁵ Segunda entrevista individual realizada el lunes 27 de junio de 2005.

⁵⁰⁶ Primera entrevista individual, realizada el viernes 24 de junio de 2005.

precisamente determinada situación familiar que la adolescente vivía por esa época, motivó al profesor a escribir una obra con el asunto que la chica experimentaba.⁵⁰⁷ Cuando su problemática se agravó, la joven dejó de asistir a sus actividades académicas y al taller teatral por aproximadamente un mes. Su reintegración a ambas actividades tuvo efectos diversos. La directora asumió este regreso como un apoyo que el teatro había brindado a la adolescente, ya que “le dio la visión para buscar estrategias para solucionar su vida”; el teatro, argumentó la directora, fue el vínculo preciso para que esta chica creara conciencia y a través de sus vivencias en el taller, cambiara su vida y no desertara de la escuela.

Por su parte, el profesor director del taller, se mostró más realista y aseguró que la situación de la alumna no estaba solucionada; pero el hecho de que su familia la hubiera acompañado a la representación en el teatro Villaurrutia, hablaba mucho de los esfuerzos que joven y parientes hacían para solucionar sus problemas familiares. Flora por su parte, dio su propia versión de los hechos,

Cuando regresé a mi casa, volví a venir [a la escuela] ya con otro tipo de energía... entonces, [regresé al taller pero] no fue tanto porque iban a poner obra sobre mi caso, sino porque a mí me gusta actuar. [Es más, yo no sabía que el maestro iba a centrar la obra en mi situación] Me lo dijo cuando él ya llevaba como siete hojas [y] todavía no les decía a los demás. Fue a mí la primera que me dijo, y me preguntó que si estaba bien, que si estaba yo de acuerdo en que pusiera una obra de mi caso. Yo le dije que sí, que no había problema. Entonces fue cuando les empezó a decir a los demás; entonces pues ya... pero yo no sabía; yo ya me había integrado otra vez y no sabía...⁵⁰⁸

Nuevamente resulta interesante comparar las concepciones que directora, profesor y alumna tenían del taller. Mientras la directora de la secundaria visualizó a la actividad teatral como una tabla salvadora, como una actividad capaz de reintegrar a la actividad escolar a una alumna que por problemas personales había desertado del sistema educativo, el coordinador del taller habló de los intentos que Flora y familia hacían por solucionar sus dificultades y que una de esas tentativas, circunstancialmente, había sido su participación en la representación teatral. Por su parte, Flora sólo habló de su regreso motivada por un cambio en su estado anímico y porque simple y sencillamente le gustaba actuar.

Por los tres años que cumplían en el taller, Flora y Ramiro se distinguieron por ser amplios conocedores de las *acciones ritualizadas* que ahí se accionaban; y con sus acciones y comportamiento, mostraron y guiaron a los demás integrantes al *orden ritual* establecido

⁵⁰⁷ Misma que se dramatizó, ensayó y representó en el teatro Villaurrutia.

⁵⁰⁸ Primera entrevista individual realizada el viernes 24 de junio de 2005.

en este espacio. Las reglas de conducta asumidas por dichos alumnos –respeto por el trabajo de los otros, acciones propositivas, libre expresión, atención a las consignas del profesor, entre otras- y bienvenidas por el maestro, hicieron ver a las mismas como las más adecuadas y correctas para ser accionadas por los demás participantes. Así mismo, su constante, libre y espontánea participación oral, corporal y expresiva en todas las actividades y la continua colaboración y cooperación con el resto de sus compañeros, generó que Flora y Ramiro fueran mirados de otra forma por sus compañeros y se ganaran y merecieran múltiples *deferencias*, que en palabras de Goffman son acciones ceremoniales caracterizada por marcas de devoción que representan las formas en que un actor celebra y confirma su relación con el destinatario; las más comunes y reconocibles son los saludos, cumplidos y disculpas que aparecen en casi toda relación social. En el caso específico de las *deferencias* ofrecidas a Flora y Ramiro, éstas fueron de atención, respeto y aprecio.

3.4.3. *Adaptados y dadores de deferencias*

Cuando Gisele Barret habla de los subgrupos como fenómenos comunes y problemáticos en los grupos de expresión dramática, propone algunas soluciones; entre ellas sugiere la llamada *función diferencial*, que como su nombre lo indica, consiste en establecer funciones diferentes a cada integrante del equipo para que todos propongan, accionen y participen en los ejercicios teatrales y el encuentro se dé así con igualdad de oportunidades, ya que cada participante tendrá una función específica por desarrollar. Así, “es imposible rivalizar, imposible imitar, imposible dominar; las diferencias son iguales al comienzo; cada uno es libre de explotar su función a su gusto, en medios, duración o intensidad;”⁵⁰⁹ por lo que, continua la autora, podrá evitarse el “parasitaje” en la comunicación, que parece frustrar a las personas que no llegan a liberar su expresión, ni a dirigirla a su gusto y ante ello, optan por la posición de que los demás decidan por ellos mismos.

Esta situación parasitaria era en la que parecían encontrarse **Gracián, Ana y Sonia** cuando formaban parte de un equipo: aceptaban las ideas de los otros compañeros y se adaptaban a ellas cumpliendo bien con las acciones encomendadas. Pero cuando el trabajo era individual y lo propuesto tenía que emerger de su sola experiencia, parecían resurgir y

⁵⁰⁹ Gisele Barret, *Pedagogía de la expresión dramática, ...op. cit.*, p. 83.

llenarse de energía, ya que su trabajo en juegos dramáticos o corporales resultaba sumamente interesante y original.⁵¹⁰ Al buscar una respuesta e interpretación a este fenómeno interaccional y comunicativo ocurrido en el grupo teatral observado, encuentro apoyo en las ideas de Barret cuando argumenta que el hecho de que en el trabajo en equipo sólo algunos participen y otros más se mantengan a la expectativa, es porque provoca frustración en éstos ya porque no liberan su expresión o la dirigen como ellos quisieran, y por ello deciden guardar silencio y aceptar las propuestas de otros. Por lo que, cuando el trabajo es individual y se sabe que las ideas y expresiones propias serán las predominantes en el juego, la frustración por no expresar lo que se quiere, desaparece, cediendo su lugar a la libre expresión.

Empero, al retomar la idea del taller teatral como una serie de *acciones ritualizadas*, veo que las reglas de conducta que deben observarse dentro del mismo, resultan fundamentales para mantener el orden en este espacio teatral. De estas reglas⁵¹¹ Goffman señala las *obligaciones*, que se caracterizan por establecer el comportamiento en el que la persona participante está obligada a conducirse durante la interacción; y las *expectativas*, que definen la forma como las otras personas están obligadas a comportarse al interactuar con ella; el tratamiento que le brinden, definirá de alguna manera la concepción que tienen de su persona. De los tratamientos brindados a los otros, en este trabajo resulta fundamental hablar de dos tipos de interacción, las *simétricas* –que se dan generalmente entre pares, y que son las que llevan a un individuo a tener respeto de los demás- y las *asimétricas*, que exponen las diferencias de estatus y jerarquía⁵¹² y que son las que llevan a otros a tratar y ser tratados por un individuo en forma distinta a la que trata y es tratado por ellos. a estas últimas, pueden anexarse las reglas y *signos ceremoniales* que orientan la conducta e interacción de los participantes ante determinados individuos.⁵¹³

⁵¹⁰ Por ejemplo, durante el tercer ejercicio de la décima grabación (realizada el sábado 12 de febrero de 2005) el trabajo corporal de Gracián, además del de Ramiro, destacó por su concentrada y libre expresión de formas abiertas y cerradas; por su desinhibido contacto y acercamiento corporal tanto con Ramiro como con Lola y Libertad; por sus flexiones y extensiones en brazos, piernas y tronco, por sus movimientos suaves y delicados, rápidos y ágiles; así como por sus desplazamientos; además, cuidado de sí mismo y de sus otros compañeros.

⁵¹¹ Las define como guías para la acción, recomendadas no por su facilidad o eficacia, sino por ser adecuadas o justas y porque impactan en el individuo de forma directa, en forma de obligaciones que establecen cómo está moralmente obligado a conducirse y en forma indirecta, como expectativas que establecen cómo otros están obligados a actuar en relación con él.

⁵¹² Alejandra Ferreiro Pérez, “Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional” tesis... *op. cit.*

⁵¹³ Erving Goffman, *Ritual de la interacción*,...*op. cit.*, pp. 53 y 55.

Trasladadas estas ideas al taller que observé, diré primero que las interacciones y trabajos en grupo, por equipos, por parejas e individuales fueron continuos. Cuando las actividades se organizaban en grupo o por pequeños equipos, inevitablemente en alguno de ellos se encontraban Flora y Ramiro, que como ya describí, se distinguieron por su desinhibición y espontánea participación; tal vez por estas cualidades, el resto de los alumnos esperaba y estaba a la expectativa de que alguno de ellos iniciara la propuesta o diera ideas de cómo organizar el trabajo; miradas y cuerpos dirigidos hacia estos dos alumnos; silencios, esperas y mayor atención, eran los *signos ceremoniales* que el resto de los compañeros brindaba a los que accionaban con mayor libertad y espontaneidad el juego dramático. Dichas *deferencias* y claras interacciones *asimétricas* entre pares, eran ofrecidas principalmente por Gracián, Ana y Sonia –y seguidas y respetadas por Libertad y Gloria-. Con estas muestras de respeto –que no de frustración como supone Barret-, hacían explícito el reconocimiento y *deferencia* por sus compañeros; y con dichas actitudes mantenían el *orden ritual* en el taller. Así, la adaptación a las normas e interacciones requeridas en este espacio teatral y su participación en improvisaciones o juegos de rol, no costaron trabajo a ninguno de estos tres jóvenes.

*Gracián: Pues mi familia me ha apoyado mucho; les gusta que esté aquí en teatro. Con mis compañeros me ha ayudado a relacionarme, a hablar más con ellos, a expresarme más, y como que me ha ayudado a quitarme la pena, a decir lo que pienso o así...*⁵¹⁴

*Ana: Fueron las improvisaciones y los ejercicios que nos hacía para pasar al centro y decir esto o aquello. También al presentarla aquí, fuimos perdiendo, bueno, yo fui perdiendo un poquito más el miedo porque al presentarnos aquí... no sé como que no me da tanta pena, porque casi no los conozco. Pero ya así cuando los conozco, como que sí me da, un poco de pena, así como dice Lola de, de que se burlen de mí o algo así...*⁵¹⁵

*Sonia: Yo quería, me gustaba actuar ¿no? pero no sabía hasta donde podía yo; a lo mejor y me limitaba y decía sí me gustaría, pero la verdad yo no sirvo para eso,... ya después entonces, en el teatro pues si se puede ¿no?, lo que no se podía, sí se puede.*⁵¹⁶

3.4.4. Infraactores del ritual. Resistencias a lo establecido

Al inicio de este capítulo, planteé algunas interrogantes respecto a la posibilidad de que algunas de las personas integrantes del taller, se resistieran a jugar, no pudieran realizar alguna actividad o encontraran problemas de adaptación al ritual teatral. También cuestioné

⁵¹⁴ Segunda entrevista grupal realizada el lunes 20 de junio de 2005.

⁵¹⁵ Segunda entrevista grupal realizada el lunes 20 de junio de 2005.

⁵¹⁶ Cuarta entrevista individual realizada el miércoles 29 de junio de 2005.

si dichas eventualidades afectarían de alguna manera las interacciones, el proceso grupal y el del mismo taller; o si estas contingencias fortalecerían o debilitarían al grupo mismo y a sus significaciones. Aún más, me preguntaba si tratar de restaurar el orden al interior del taller, generaría nuevos elementos o habilidades en el grupo mismo, en el docente e incluso en los mismos disidentes. De la heterogeneidad en los grupos teatrales, Barret comenta que en las escuelas es común encontrar estos grupos integrados por alumnos debutantes en expresión dramática, otros con más experiencia en esta actividad y otros más que creen haberlo hecho cuando realmente han participado en otra actividad con el mismo nombre.⁵¹⁷ La misma autora agrega que esta diversidad experiencial también existe en las clases y grupos académicos y de otro tipo, donde chicos y chicas se agrupan separadamente, donde se constituyen grupos de amigos, de edades y de niveles, entre otros.

Y aunque Barret entiende que la existencia de estos subgrupos son “manifestaciones de deseos individuales inmediatos que buscan el camino más corto de realización, reuniendo a la gente que se conoce o que se atrae,”⁵¹⁸ señala lo delicado y problemático de estos grupos cuando se presentan en las actividades de expresión dramática, ya que si se prolongan comprometen la *pedagogía del colectivo*.⁵¹⁹ Ante dicha posibilidad de resquebrajamiento en el trabajo grupal, la también directora teatral sugiere integrar a estas células humanas y propone intervenciones sutiles pero eficaces desde el principio de su formación.⁵²⁰ Así, sus propuestas son de integración y no de rompimiento de lazos espontáneos que las personas tienen entre ellas; más bien trata de ofrecer al grupo el mayor número de ocasiones de encuentro a partir de las cuales puedan nacer nuevos deseos y perspectivas.

Estos espacios y actividades de encuentro sugeridos por Barret, se accionaron continuamente en el taller que observé; empero, las resistencias a las actividades y las desadaptaciones al espacio teatral, fueron constantes en algunos adolescentes. Visualizar al taller teatral como una serie de *acciones ritualizadas*, implica que mientras el adolescente participante se encuentre en dicho espacio, debe responder a una *exigencia tácita* de que los que se encuentren con él –compañeros y profesor- mantendrán de forma respetuosa la

⁵¹⁷ Gisele, Barret, *Pedagogía de la expresión dramática,...* op. cit., p. 79.

⁵¹⁸ *Ibid.*, p. 80.

⁵¹⁹ *Ibid.*, p. 79.

⁵²⁰ Algunas de las soluciones que Barret propone son *la mezcla* –que finalmente es inevitable en las actividades que se desarrollan dentro del taller-; *la función diferencial*, donde se trata de establecer diferencias de funcionamiento que dan a la comunicación un circuito de ida y vuelta; *el acuerdo implícito* o forma de entenderse sin explicar; en Gisele Barret, *Pedagogía de la expresión,...* op. cit., pp. 80. 83 y 85.

mirada, la voz y el cuerpo haciendo que dicha exigencia se vuelva así mutua. Hay obligaciones para con los otros, pero también habrá un control del propio cuerpo; y este control se mira a través del cuidado de las formas, posturas y expresiones personales. Así, el autocontrol se convierte en un elemento fundamental en estas interacciones; y si los jóvenes han buscado libremente un lugar donde vivir momentos *extraordinarios*, parece lógico suponer el respeto por las normas en dicho espacio.

De estas interacciones, Goffman agrega que cuando un individuo se encuentra en presencia de otros, está comprometido a mantener un *orden ceremonial* por medio de *rituales interpersonales*; y este *orden ceremonial* sostenido por las personas cuando se encuentran unas en presencia de otras, hace algo más que asegurar que cada participante dé y reciba lo que le corresponde. El respeto a los otros y a las reglas requeridas para la interacción, parecen ser entonces las primeras *obligaciones* que el adolescente de secundaria debe tener siempre presentes en su ingreso al taller teatral. Pero, ¿qué ocurre cuando esos compromisos se olvidan o se rechazan, o cuando las obligaciones para con los otros se transgreden? El sociólogo norteamericano responde que el mismo grupo orilla al infractor al orden, obligándolo a desarrollar un *proceso correctivo* para *salvar la cara* y mantener las actividades establecidas.

Y aunque cada grupo social cuenta con su propio repertorio de prácticas “*salvadoras*” del rostro y sus miembros se entrenan para desarrollar la percepción y la habilidad social necesarias para hacer uso de esas prácticas,⁵²¹ todo *proceso correctivo* se presenta en cuatro momentos: el del *desafío*, relacionado con una acción o un hecho amenazador que pone en riesgo la estabilidad de las *acciones ritualizadas*; el del *ofrecimiento*, donde el ofensor tiene la posibilidad de corregir la ofensa y restablecer el orden expresivo; el de la *aceptación* del ofrecimiento por parte de los agraviados para restablecer el orden; y finalmente el del *agradecimiento* de la persona perdonada hacia quienes le han concedido esa indulgencia.

Dichos momentos surgieron en el taller observado -aunque no se dieron en una misma sesión ni en el orden señalado-: por ejemplo, el de *desafío* se originó principalmente en algunos debutantes, en los de recién ingreso, cuando al encontrarse con las nuevas formas de interactuar y relacionarse, sonrieron o dejaron escapar una risa ante determinada

⁵²¹ Alejandra Ferreiro Pérez, “Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional” tesis... *op. cit.*

actividad o participación de los compañeros; el del *ofrecimiento* se presentó cuando estos principiantes cortaron bruscamente su risa, ante la actitud seria o mirada de desaprobación de sus compañeros o maestro; o cuando buscaron integrarse a la actividad que anteriormente habían rechazado; el de la *aceptación* se dio cuando los compañeros ofendidos modificaron su actitud y aceptaron en los juegos dramáticos al alumno disidente; y el del *agradecimiento* ocurrió cuando el alumno que en un principio se burlaba de la participación de sus compañeros, ahora le prestaba atención, la aplaudía e incluso la ovacionaba.

Empero, Goffman sostiene que estas fases solamente son un modelo para la conducta ritual interpersonal y que de ninguna manera queda garantizado que no haya violaciones al mismo. Por ello, entre las desviaciones al *proceso correctivo*, puede ocurrir que el transgresor se niegue a escuchar cualquier advertencia, continúe con su conducta ofensiva y rechace corregir la misma. Ante esta situación, los ofendidos pueden pensar que las actuaciones del transgresor surgen de la inocencia y por ello sus actos son involuntarios e inintencionados; una segunda explicación que pueden dar a estos hechos perturbadores, es que el ofensor actuó con malicia, por rencor, con la intención de insultar franca y abiertamente; y una tercera justificación sería considerar a la transgresión como incidental, como una acción no planeada. Las medidas que los ofendidos tomarían ante dichos insultos y ante la forma como los perciben, dice el sociólogo, serían diversas: una de ellas puede ser llamadas de atención violentas y agresivas por parte de los ofendidos, donde al explicitar su indignación, hagan saber al ofensor que no es grato como participante en dicha interacción.

Trasladadas las anteriores ideas al taller que observé, diré que, después de 22 sesiones como observadora participante, percibí que dos de los nueve integrantes fungieron como *infractores* del ritual teatral. **Jorge**, debutante en esta actividad teatral, mostró problemas de adaptación al taller y al mismo grupo: se resistía a participar en las actividades y cuando lo hacía, buscaba y seguía a Ramiro para distraerlo en sus ejercicios; sesiones posteriores hizo lo mismo con Lola. Y aunque evitaba intercambiar cualquier tipo de diálogo con el resto de las jóvenes -parecía incomodarle hacer equipo con alguna de ellas-, acostumbraba lanzarles algún objeto pequeño –bolitas de papel, hojas de árboles, palitos- o jalarles el cabello, hecho que a ellas les incomodaba. Asimismo, por medio de gestos, sonidos y frases entrecortadas y rápidas, este disidente expresó en diversos momentos su molestia ante el

hecho de que el profesor recurriera constantemente a Ramiro o de que éste se auto propusiera para explicar actividades y ejemplificar ejercicios; aunque cuando a él se le brindaba la oportunidad de participar, se negaba y resistía a hacerlo.

Las resistencias de Jorge a las normas y actividades del taller y su incapacidad o resistencia para acceder a los juegos dramáticos y ejercicios de expresión corporal, fueron situaciones tan evidentes, que profesor y alumnos no pudieron dejar de percibir y algunos otros de ignorar. La disconformidad del transgresor provocó reacciones diferentes en cada uno de los participantes: a Ramiro por ejemplo, durante las primeras asistencias de Jorge y durante el desarrollo de los ejercicios, le divertía la “persecución” que éste hacía a su persona y jugaba con él; posteriormente y cuando el profesor empezó a llamar la atención a Ramiro, con señas y gestos éste indicaba a Jorge que se tranquilizara; pero al ver que su solicitud no surtía efecto, Ramiro optó por informar al profesor de este “acoso”; sólo así, Jorge disminuyó su atención hacia Ramiro. A Flora intentó lanzarle objetos, pero ella de manera directa y clara lo enfrentó llamándolo al orden; a partir de ese momento, Jorge cambió su trato con ella. Con Gracián intentó hacer lo mismo, pero él, con actitudes de indiferencia, externó su rechazo a ese tipo de relaciones; Ana adoptó la misma actitud de Gustavo. Empero, Libertad y Gloria parecían ser las más vulnerables a sus burlas y ataques; y ello probablemente se debió a que al igual que Jorge, se iniciaban en la actividad teatral y no sabían cómo reaccionar.⁵²²

Al creer que las transgresiones de Jorge eran inocentes e incidentales, muchos de los integrantes aprobaron con sonrisas lo que parecían intentos de adaptación; empero, al paso del tiempo, la mayoría de los jóvenes se percató que las protestas e intentos de romper el orden en el taller llevaban otro fin, y por ello su conducta e interacciones para con el infractor cambiaron: en diversas ocasiones lo ignoraron cuando no quería integrarse a los equipos y actividades y/o lo llamaron al orden –viéndolo con gesto adusto y serio o con palabras desaprobatorias- cuando pretendía iniciar con ofensas o transgredir las normas. A su vez, el profesor no pudo quedar aislado en dichas percepciones; en la segunda entrevista que le hice, manifestó que de los nueve integrantes, Jorge, además de llegar tarde a las sesiones, parecía estar enojado. Al principiar las sesiones mostraba ánimo, pero después el

⁵²² Posteriormente, la presión a Gloria y Libertad disminuyó, ya que éstas, al centrar su atención en la adopción de reglas e interacciones dentro del taller, ignoraron a Jorge, el cual al ver que no había reacción a sus ofensas, optó por dejarlas en paz.

hartazgo parecía apoderarse de él. Cuando el maestro habló acerca de la fuerte influencia que el medio y los otros ejercían sobre el grupo teatral y sus integrantes, aseguró que Jorge era uno de los chicos sobre los que pesaba sobremanera lo que dijeran los demás y que por ello no era capaz en una representación, de por ejemplo, representar a un diablo o de vestirse de mujer.

Yo ya no siento tanta pena, pararme enfrente de tanta gente; y ya platicó más con el maestro porque antes, en primero, pensaba que era un poquito regañón, enojón; pero no, ahora me doy cuenta que es una persona agradable, y ahora ya como que, me trato más con él.⁵²³

Yo digo que en las improvisaciones podemos hacer cosas; bueno, que yo sentí que tenía ganas de hacerlo pero, no las quería hacer porque pensaba que tal que me dicen “mira ese loco que tanto está haciendo” y en las improvisaciones las podía hacer. Y ahí fue que se me empezó a quitar la pena y ya podía hacer lo que quisiera sin que se burlaran de mí.⁵²⁴

Lola fue otra de las integrantes que aunque era su segundo año en el taller de teatro, aún mostraba problemas de adaptación a la dinámica establecida en el grupo, así como a su participación en los juegos dramáticos; tenía problemas para entregarse de lleno al *sí mágico* y a las *circunstancias dadas*.⁵²⁵ Al parecer, el temor a ser juzgados, la preocupación paralizante por la opinión de los demás respecto a la capacidad o habilidades personales; la preocupación por el número de errores al creer estar sometidos a juicios de valor; y la inhibición ante la mirada de los otros, es lo que parecía sucederle a Lola. Algunos autores explican que este tipo de situaciones parece ser común al inicio del taller, pero no después de un año.

Normalmente no soy así tan penosa; por decir, en la escuela hago “despapaye” y (inaudible), en el teatro, como que sí me da un poco de pena porque pues no conocía a nadie de aquí y entonces me daba pena de que “Ay no, se van a burlar de mí” [...] ⁵²⁶

De esta problemática, algunos especialistas en teatro escolar⁵²⁷ señalan la importancia de que en el juego dramático no se obligue ni fuerce al alumno a participar en las actividades

⁵²³ Primera entrevista grupal (sondeo) realizada el 7 de mayo de 2005.

⁵²⁴ Segunda entrevista grupal realizada el lunes 20 de junio de 2005.

⁵²⁵ Durante sus participaciones en grupo o en equipo, se percibía insegura y nerviosa, además de que re huía al contacto corporal; pero cuando la actividad era individual, su nerviosismo e inhibición llegaban al máximo, a tal grado de sentir urgencia y pedir permiso para ir al sanitario. Sin embargo, muchas de estas salidas sólo fueron un pretexto para no intervenir en las actividades, ya que tardaba y calculaba el tiempo suficiente para que cuando llegara al salón, el ejercicio hubiera terminado y así no participar.

⁵²⁶ Segunda entrevista grupal realizada el lunes 20 de junio de 2005.

⁵²⁷ Entre ellos, Isabel Tejerina y Carlos Álvarez Novoa.

propuestas; más bien debe haber libertad de acción. Si el participante quiere jugar, no se le limita; si no quiere hacerlo, se respeta su decisión; como tal debe accionar el juego dramático. Empero, continúan los expertos, cuando los participantes han decidido ingresar al nivel del teatro como espectáculo, es decir al montaje teatral, es preciso aplicar una metodología que tenga como base la ejercitación en el juego dramático para desarrollar la espontaneidad, la atención, la concentración, la memoria emotiva y sensitiva y la creatividad, ya que en este momento del proceso teatral no se participará como simples jugadores, sino como individuos que pretenden presentar un trabajo escénico. En esta fase entonces, ya no se trata sólo del proceso (como en el juego dramático), sino también del resultado (montaje y representación de una obra teatral). Ahora hay un nuevo elemento que el participante debe asimilar y hacer suyo: el texto dramático.⁵²⁸

Para mí es padre representar. Por decir en “Venecia” que representé a un hombre, a mí me gustó porque este, (ríe y juega con Ramiro) porque también es interesante saber también cómo piensan los hombres y no siempre ser mujer... sí me gustó. Y si me volvieran a dar un papel de hombre, pues yo sí lo tomaría...⁵²⁹

Tal situación y diferencia le costó mucho trabajo percibirla a Lola. Cuando podía jugar y proponer sin temor a ser juzgada, se inhibía; y el temor a las críticas aumentaba cuando tenía que presentar su improvisación o juego de rol sola. Aunado a estas resistencias por participar y sumarse al juego dramático, tendía a comportarse de manera similar a la de Jorge: interrumpía a Ramiro, se distraía con el mismo Jorge y no lograba ingresar al espacio imaginario. Ante tales obstáculos y tensiones experimentadas por Lola cabe preguntarse, ¿qué la retenía?, ¿cuál era su motivación para permanecer en un grupo y participar en actividades que tanto le afectaban? Recordemos que nada ni nadie la obligó a formar parte del grupo de teatro, ya que asistía el que quería. Dichas interrogantes crecieron aún más cuando me enteré que en el siguiente ciclo escolar (2005-2006) el profesor organizó un nuevo taller teatral, y de los nueve adolescentes que habían participado en el taller donde estuve como observadora participante, Lola fue la única que permaneció y se mantuvo

⁵²⁸ Eladio de Pablo, “Bases teóricas y pedagógicas para la práctica teatral en la enseñanza secundaria”, en *Teatro y juego dramático...op. cit.*, p. 51.

⁵²⁹ Segunda entrevista grupal realizada el lunes 20 de junio de 2005.

como integrante de la nueva actividad teatral.⁵³⁰ Creo que parte de mis interrogantes, quedan respondidas con algunas afirmaciones de Lola:

*Aquí puedes hacer... lo que tú quieras; puedes proponer, hacer movimientos, los que tú quieras, y pues a la vez que trabajas, juegas, te diviertes mucho.*⁵³¹

*Bueno, a mí me ha servido [el taller] para, ¿cómo se llama? para saber otra forma de expresión y para conocer nuevos amigos y para expresarme más*⁵³²

Al sostener que en el taller observado, se presentaron resistencias que alteraron dicho proceso, y que estas desadaptaciones los ejercieron específicamente dos alumnos, no me fue posible comprobar si estas actitudes transgresoras también se hacían presentes en sus clases y grupos escolares. Lo que sí percibí fue que el espacio teatral del cual formaron parte, fue considerado por estos dos jóvenes como un lugar donde podían transgredir normas sin ser sancionados y como un lugar donde podían expresar agrado o enojo, aceptación o rechazo hacia determinadas actividades. Al mismo tiempo, estas rebeliones a participar en las diversas actividades teatrales, parecieron servir a estos adolescentes como tablas de salvación ante ese espacio en el que se encontraban. Las oposiciones para participar en las actividades propuestas, parecían encontrarse en el límite de la realidad –del espacio normado- por una parte, y en la imaginación -en el juego dramático y en los ejercicios de expresión corporal-, por otra.

Cuando Lola no pudo ingresar de manera relajada y gozosa al juego dramático, parecía ser señal de que parte de su yo reglado se resistía a desechar normas bien mecanizadas; pero cuando después de varias sesiones, pareció comprometerse un poco más con las improvisaciones y ejercicios de expresión corporal propuestas, su yo, un poco más liberado de presiones sociales y adaptado a las actividades teatrales, demostró haber ganado terreno permitiéndole ser otra; ya se daba permiso de jugar, de imaginar, sentir y vivir.

Jorge pareció encontrarse en la misma situación: desprenderse por unos momentos de la influencia de la normatividad social aprendida por años, pareció costarle mucho trabajo y por ello, adaptarse al espacio teatral le creó grandes conflictos. Parecía no reconocerse ni de

⁵³⁰ En diciembre del 2005, visité al profesor director del taller durante la organización de su nuevo grupo de teatro. Ahí estaba Lola y ella misma me dijo que de los nueve alumnos que integraban el grupo anterior, sólo dos continuaban asistiendo, ella de manera regular y Libertad en ocasiones.

⁵³¹ Primera entrevista grupal (sondeo) realizada el 7 de mayo de 2005.

⁵³² Primera entrevista grupal (sondeo) realizada el 7 de mayo de 2005.

aquí ni de allá; no sabía si comportarse como en la vida cotidiana o como lo necesitaba el taller teatral. Las interacciones en el espacio teatral le incomodaban y por ello se manifestaba en contra de ellas, actuando de manera contraria a como debía ser; se resistía a imaginar, a entrar al juego dramático y por medio de él, a cuestionar lo establecido. Aunque a decir verdad, parecía hacerlo, pero de forma opuesta: cuestionando el mundo posible, interrogando las *acciones ritualizadas*, desestabilizando sus normas, y creando resistencias en las actividades e interacciones con el resto de sus compañeros. Empero, las infracciones de Jorge y Lola, más que fracturar o desestabilizar al grupo y al taller teatral, parecieron generar mayor cohesión, fortaleza y vínculos más estrechos entre los integrantes del grupo de teatro.

Bueno pues... el teatro desde el primer año se volvió para mí un hobby... y cuando regrese de Estados Unidos, voy a seguir en teatro... en estos tres años que estuve [en teatro] fue muy agradable, mis compañeros fueron muy simpáticos, buena onda [...] por ejemplo, con Sonia, como que [estuve más cerca de ella] porque ha tenido problemas... con esta Flora fue casi lo mismo... con los demás, ya soy un poquito más llevado, [pero] también cuando... [tuvieron] algunos problemas, los [hice] sentir un poco mejor, no sé [...] ellos también me han ayudado [...] algunas veces sí tuvimos problemas entre alumnos pero, en sí, fue muy, muy buena la experiencia...⁵³³

[Cuando nos presentamos en el teatro]... me sentí muy triste porque yo sabía que iba a ser la última vez con mis compañeros. A lo mejor y no la última vez en mi vida, a lo mejor y no; pero la última vez con mis compañeros,... me dio mucha tristeza, muchas ganas de llorar [...] porque no los iba yo a... bueno, esa oportunidad con mis compañeros ya no se iba a volver a repetir...⁵³⁴

3.5. Categoría 3: Término de las acciones ritualizadas. La acción en el taller de teatro: entre mágicos sí, revitalizaciones y retorno a lo social: terceras significaciones

Después de casi ocho meses de reunirse cada sábado por la tarde,⁵³⁵ de compartir experiencias y emociones, de jugar diversos juegos y expresarse corporal, oral y emocionalmente, de adoptar multitud de personajes y desprenderse por un par de horas de diversos estereotipos para adoptar el papel de libres exploradores y sumergirse en el ilimitado mundo de la imaginación, ¿qué ocurrió con los integrantes del taller teatral?, ¿cuáles fueron sus descubrimientos, recuperaciones y transformaciones?, ¿retornaron a la sociedad igual que cuando ingresaron al taller?, ¿experimentaron un antes y un después en

⁵³³ Cuarta entrevista individual realizada el miércoles 29 de junio de 2005.

⁵³⁴ Segunda entrevista grupal realizada el lunes 20 de junio de 2005.

⁵³⁵ Recuérdese que cuando llegué como observadora, el grupo tenía ya casi un mes de trabajar.

su participación durante la actividad teatral, o su vida transcurrió igual que siempre? En este último apartado pretendo dilucidar estas y otras interrogantes, valiéndome de mis observaciones y notas de campo y de las entrevistas formales e informales aplicadas a alumnos, maestro y directora. Podría adelantar que para los especialistas y teóricos en teatro escolar no cabe duda que las transformaciones de los alumnos que participan en estas actividades, son más que evidentes: se vuelven más seguros de sí mismos, hay transformaciones en su expresión corporal y oral, y son más comunicativos, entre otras habilidades.

Al recuperar la idea del taller teatral como un espacio donde continuamente se suscitaron *acciones ritualizadas*, y donde a través de la experimentación continua de situaciones especiales –juegos dramáticos- se rompió la monotonía impuesta y emergieron emociones intensas y disfrute por correr riesgos, es importante retomar la noción de *acción* que Goffman define como actividades consecuenciales, problemáticas y atractivas, donde la autodeterminación es bienvenida ya que los riesgos por vivir serán muchos; por ello, la acción no suele encontrarse en la rutina del trabajo, del hogar o de la escuela.⁵³⁶ Dicha *acción*, permanente en las actividades del taller teatral y reflejada en los juegos dramáticos y en la adopción de múltiples personajes, pareció ser el hilo conductor de muchas de las significaciones que los jóvenes participantes externaron tanto en sus interacciones como durante las entrevistas. Por ello, en este último capítulo y última categoría de análisis, esas situaciones especiales, esas *acciones* extra cotidianas, memorables y transformadoras se presentan empapadas de *mágicos sí* y *circunstancias dadas*, elementos generadores del juego dramático.

Eladio de Pablo dice que algunos de los “ingredientes” del juego dramático son: clausura del mundo real e inauguración de un mundo imaginario sin riesgo de fracaso, de ridículo, ni de censura; ejercitación de la imaginación, de la espontaneidad, de la auto expresión, de la memoria emotiva y sensorial; establecimiento de “circunstancias dadas” que delimitan las posibilidades del juego; atención y escucha que promueven el desarrollo de la concentración y observación; libertad y confianza del individuo en el grupo; entre otras particularidades.⁵³⁷ Frente a estas características, los promotores del teatro en la

⁵³⁶ Erving Goffman, *Ritual de la interacción*,... *op. cit.*, pp. 65, 173, 174, 190 y 209.

⁵³⁷ Eladio de pablo, “Bases teóricas y pedagógicas para la práctica teatral en la enseñanza secundaria”, en *Teatro y juego dramático*,...*op. cit.*, p. 47.

escuela presentan múltiples razones para su práctica dentro de la misma: contribuye a la formación de los alumnos en el conocimiento de sí mismos y de los otros; participa en el desarrollo de su socialización y de su capacidad expresiva; mejora un conjunto de estrategias de aprendizaje como la observación, la imaginación y la memoria; y suscita la interrelación con los compañeros haciendo que tengan más confianza en sí mismos.”⁵³⁸

¿Pero cómo se obtienen estas habilidades?, ¿cuál es la metodología seguida?

La respuesta no se hace esperar: por medio del juego teatral, de actividades que además de accionar recuerdos, experiencias y memorias personales, ponen en funcionamiento la experimentación del cuerpo, de sensaciones y emociones; los ejercicios de contacto y coordinación grupal, que promueven un mejor conocimiento de los compañeros y compañeras, a la vez que aumentan la confianza y seguridad dentro del grupo; los ejercicios de expresión corporal y las improvisaciones, que suelen desarrollarse dentro de un ambiente donde se impone el buen humor y el respeto a la expresión espontánea de cada cual, generando un clima de confianza y comunicación.⁵³⁹ Esto dicen los autores consultados; pero ¿qué fue lo que ocurrió en el taller observado?, ¿qué actividades de las enunciadas por los especialistas se accionaron en el taller de la secundaria 267 y generaron las habilidades enunciadas? En el primer capítulo y en este último, describí particularidades del taller y de sus actividades que me llevan a suponer que en este espacio se vive una serie de *acciones ritualizadas*, donde existen reglas y normas determinadas de participación, acción e interacción. Para clarificar este supuesto, describo de manera general la forma y secuencia de trabajo que durante 22 sesiones se llevó a cabo en el taller observado.

Aunque el día, hora y lugar de reunión para los participantes se estableció desde el inicio del taller -sábados, cuatro treinta horas, en la puerta de entrada de la escuela secundaria-, la puntualidad no fue un elemento distintivo del grupo; las condiciones en las que tenían que presentarse los jóvenes participantes, también se les dieron a conocer con anticipación y el coordinador las repetía continuamente -ropa cómoda y disposición para jugar y participar-. Una vez que el profesor del taller llegaba a la escuela, se procedía a hacer dos llamados: primero a la puerta e inmediatamente después al conserje; maestro y alumnos tocaban y voceaban. Ocurrió que algunas veces se recibió respuesta pronta del portero; en otras ocasiones -las más-, los llamados se extendieron hasta por quince minutos. Sin embargo, ese lapso muchas veces dio tiempo para que los alumnos retardados, se integraran y todo el grupo ingresara a la escuela; aunque no siempre fue así, ya que hubo

⁵³⁸ Joana Lloret Cantero, “Una propuesta para desarrollar las habilidades comunicativas con técnicas dramáticas”, en *Didáctica de la Lengua y de la Literatura. La normativa*, año X, núm. 39, Barcelona, Graó, abril, mayo, junio 2005, p. 110.

⁵³⁹ Francisco Javier Vázquez Mojarro y José Antonio Carballar Jurado, “Evolución del teatro en el ámbito escolar (una visión desde Andalucía)” en *Teatro y juego dramático, ... op. cit.*, pp. 29 y 30.

ocasiones en que los más retardados –uno o dos- tocaban y esperaban que los que ya se encontraban dentro trabajando, les abrieran.

La entrada. Una vez dentro, había que buscar el espacio disponible para trabajar: éste podía ser el salón de civismo o el de español (que se encuentran en los pisos superiores de uno de los edificios escolares), el de matemáticas (ubicado en la planta baja a unos metros de la entrada principal), en la biblioteca o taller de artes plásticas (localizados en el primer piso del edificio donde se encuentran dirección, subdirección, orientación y administrativos), o bien en el salón de educación física (espacio amplio, al fondo y en la planta baja de uno de los edificios escolares). Que estuviera abierto y casi limpio, parecían ser las condiciones que el profesor buscaba en un salón para desarrollar el taller. Una vez dentro del salón, maestro y alumnos movían y/o sacaban bancas, con el objetivo de dejar libres unos cuantos metros del salón para iniciar las actividades teatrales.

El desarrollo del taller. a) *Inicio.* Durante las primeras sesiones, el inicio del taller se estructuró en diversas actividades de integración, desinhibición y despertar de la imaginación; a partir de la onceava grabación, las actividades iniciales fueron calentamientos o ejercitación física y vocal para poner a “tono” a los muchachos y que estuvieran dispuestos a jugar y participar. b) *El juego.* La actividad consistía en improvisaciones, juegos de rol y trabajos corporales, organizados en grupo, en pequeños equipos e individuales. Las condiciones para ingresar a estas actividades eran dejarse llevar por la imaginación para entrar al terreno de la creación; interactuar libremente con los otros, olvidar miedos a críticas, respetar a sus compañeros y procurar movimientos armoniosos. Después de la organización de los participantes, venía la presentación y exhibición de trabajos; entonces, se hacían presentes otros elementos destacables de la actividad teatral: creencia en el juego, trabajo colectivo; respeto y realización de lo acordado; observación del otro para saber el momento preciso de intervención -palabras, miradas, gestos o movimientos corporales que den pie a la entrada, movimientos o reacciones del otro-; tener siempre presente lo acordado, asumir el rol previsto y resolver lo establecido con recursos, elementos, recuerdos y experiencias propias. Algunos jóvenes ingresaban rápidamente al *si mágico* y a las *circunstancias dadas*, apoyados en las consignas que el animador daba al principio o durante el ejercicio; otros, sin embargo sin poder o sin saber crear imágenes, angustiados volteaban a ver a sus compañeros para comparar o copiar movimientos; otros miraban al profesor esperando la aceptación o rechazo de lo realizado. Al finalizar, de forma espontánea surgían los aplausos y sonrisas de aprobación de los espectadores-participantes. Algunas de estas actividades fueron sometidas a observaciones o comentarios por parte de los mismos participantes y de los alumnos-espectadores. c) *Montaje de obra.* Previo trabajo de desinhibición, integración y/o calentamiento, juego dramático, imaginación y creación, el grupo concentró la mitad de la clase primero en la lectura y repartición de personajes, y después en los ensayos y montaje de obra que tenía como objetivo participar en la Gran Muestra Teatral del Distrito Federal. Las condicionantes en esta fase fueron: ser propositivos tanto en la aportación de ideas y diálogos para la integración de la obra, como en la puesta en escena,⁵⁴⁰ memorización de parlamentos, montaje de escenas, ensayos y representación de la obra.

Echeverría habla de lo vital que resulta para todo ser humano salir por momentos de los terrenos de la conciencia objetiva –de lo rutinario-, y pasar al plano de lo imaginario. El mismo autor señala que la mejor manera para lograr estas fugas es forzar la existencia orgánica, “obligando al cuerpo a dar mucho más de sí que lo requerido por su animalidad; o sea, internándola [...] en el plano de lo imaginario. [Solamente así, se] transporta al sujeto

⁵⁴⁰ Que consiste en configurar la disposición espacial de los actores sobre el escenario, los movimientos que realizará sobre éste, etc.

al plano de lo fantástico y lo hace percibir algo que, de otra manera, nunca percibiría.”⁵⁴¹ Si recordamos lo dicho por Eugenio Barba respecto al cuerpo extra-cotidiano, podríamos ver que las ideas de éste y de Echeverría logran buena sintonía al tratar de entender por qué la imaginación tiene un lugar fundamental en la metodología descrita. Se trabaja con el participante voluntario en el espacio teatral pidiéndole que su cuerpo –y junto con él sus emociones- deje de lado los condicionamientos sociales y se posea de su verdadera humanidad, de sus reales emociones y sentimientos y experimente con plenitud esos momentos especiales que le brinda el juego dramático.

Pues, yo creo que [la concentración] es muy importante, porque por ejemplo, cuando vienes con un problema, necesitas del tiempo de concentración para que salgan bien las cosas, porque si no puedes, va a ser un poco más difícil sin tiempo y sin que estés concentrado o preparado...

No me acuerdo en qué improvisación, pero tuve un problema en mi casa y [cuando] llegué, el maestro me [puso un personaje donde tenía que estar feliz],... y pues, me costó mucho trabajo hacerlo, por mi estado de ánimo...

Pues la mayoría de veces [influye la concentración], ¿no? Porque como dicen, si alguno de nosotros tiene algún problema y tiene que llegar y actuar feliz, es muy importante que cambiemos [nuestro] estado de ánimo, por lo menos en ese momento, ¿no? Olvidarse del problema, concentrarse y olvidarse; decir: “ahora estoy haciendo a un borracho; y mi papá, mi familia y todo lo demás, ahorita no está aquí... nada más está al que estoy representando y ya, ¿no?... la “concentrancia” (risas), la “concentrancia” ...”⁵⁴²

Es padre estar en teatro porque como dice Lola, puedes aprender formas para moverte, y no siempre caminar igual, puedes experimentar muchas otras cosas; es agradable estar en teatro.⁵⁴³

Accionar ese detonante de la imaginación que es el *sí mágico* y enriquecerlo con las *circunstancias dadas* particulares, hizo que mente, cuerpo, voz, emoción y recuerdos, convocaran al ser interior y exterior del joven de secundaria, generándose un producto emotivo. Al aplicar los componentes del juego dramático, sólo el adolescente supo lo que experimentaba, sólo él supo qué partes de su cuerpo estuvieron más activas y en qué órganos o músculos golpearon sus emociones y recuerdos; sólo él. Nadie lo controló, nadie lo restringió; sólo él fue el guía de sus sentimientos y expresiones. Por lo que cuando estos adolescentes ingresaron al juego, cuando creyeron su juego, sólo entonces empezó a pasar

⁵⁴¹ Bolívar Echeverría, “Ceremonia festiva y drama escénico”... *op. cit.*, pp. 9 y 10.

⁵⁴² Tercera entrevista grupal realizada el miércoles 22 de junio de 2005.

⁵⁴³ Primera entrevista grupal (sondeo) realizada el 7 de mayo de 2005.

algo; “pero no pasó porque el jugador se lo haya impuesto, sino que pasó porque se creyó en el juego.”⁵⁴⁴

En diferentes niveles e intensidades, cada uno de los adolescentes convocados a estos momentos *extraordinarios* dejó emerger sus emociones; y cada uno de ellos resultó afectado de forma distinta. Empero, en las interacciones de estas situaciones *memorables*, los participantes descubrieron que para llegar a esos momentos de emoción y diversión, precisaban de la actitud, disponibilidad y cooperación de los otros; si se entregaron libremente a las actividades, algo pasó y diversas emociones llegaron. Supieron que si interactuaban y daban de sí, que si ingresaban al juego, el *tiempo extraordinario* aparecería naturalmente. Participar con el otro y tener conciencia de uno mismo y del otro, así como de ambas necesidades lúdicas, expresivas y participativas, permitió la obtención de mejores resultados emocionales y experienciales en el taller teatral.

*Porque la primera vez sí, “no, no quiero salir” o no se atreve uno, ¿no? Porque la primera vez es que no sabemos ni lo que va a pasar, y ya después, ve uno lo que pasa y dice uno “no pues, lo puedo hacer” y ya se pierde el miedo; y las siguientes veces pues, se puede más. O sea, para mí fue la primera vez que presentamos, no me acuerdo si fue aquí... fue aquí creo. Pero ahí ya perdí el miedo y es, toda esa emoción o la pena pues se convierte en fuerza para presentarlo en el escenario... yo así lo sentí; la adrenalina que se siente antes de salir, se convierte en fuerza, ¿no? Y en un gusto porque como le decía, no todos tienen la oportunidad de estar ahí,*⁵⁴⁵

Así, la *acción* en el taller de teatro que observé, se caracterizó por esas situaciones especiales y lúdicas que rompieron por unos momentos con la monotonía social e hicieron surgir emociones intensas y disfrute por los riesgos; dicha urgencia por habitar los extremos, por sentirse vivo y humano, fue lo que caracterizó a este grupo de adolescentes. La *acción* que buscaban estos adolescentes la encontraron en una actividad que les satisfizo y agradó sobremanera –contrario a sus compañeros y maestros ajenos a la actividad, que por desconocimiento consideraron improductiva e inútil-. A dicho taller llegaron adolescentes sumamente curiosos, ansiosos de nuevas experiencias y emociones, de vivenciar momentos de libertad y expresión plenas, en un ambiente relajado y alejado de vigilancias y restricciones sociales. Con sus iguales y en un espacio donde pudieron experimentar, tuvieron la posibilidad de conocer y representar roles diversos y modelar su

⁵⁴⁴ Palabras de la actriz Patricia Meraz (asesora del grupo teatral por parte del INBA) al grupo de teatro, después de una improvisación durante la sesión 17.

⁵⁴⁵ Segunda entrevista grupal realizada el lunes 20 de junio de 2005.

comportamiento a partir del juego de la adopción de diversas conductas. Y precisamente el accionar y experimentar diversas identidades, fue la actividad más atrayente, motivante y la de mayor influencia en estos adolescentes. La libre manipulación de identidades transitorias con su grupo de iguales pareció tener mayor peso, ya que esos momentos parecieron representar el lugar donde los jóvenes afirmaron su independencia y capacidad de decisión.

Recordemos que el juego de roles aspira a constituir una experiencia de espacialidad, donde el cuerpo del adolescente puede desplegarse y extenderse para ser parte de “otro” sin dejar de ser él mismo; tratar de ser como “otro” real o imaginario e intentar reinventar a otro propuesto por él mismo, por sus compañeros o por el profesor, permite ingresar a otra forma de pensar, sentir y ser. Este ser y sentir como otro, brinda a su vez, la oportunidad de entender y comprender al que se representa y probablemente, a los individuos que en la vida real y cotidiana asumen ese papel; asimismo, aseguran los especialistas, esta exploración de roles puede generar en los participantes, gradualmente, niveles de introspección y aumento en los niveles de observación consciente,⁵⁴⁶ por lo que puede llegar a accionarse la identificación y el distanciamiento con y del personaje representado. Por ejemplo, en la obra presentada en el teatro Villaurrutia, los adolescentes se representaron así mismos: Ramiro era Ramiro, Libertad asumía el rol de Libertad, Sonia asumió el personaje de Sonia, etc. Empero, al comentar acerca de sus participaciones, ellos mismos reconocieron que los personajes asumidos, estaban alejados de su verdadera personalidad.

[En la obra] fui otro Ricardo porque en la vida cotidiana, siempre estoy jugando... y en la representación como que lo [tuve que] esconder [porque] el maestro dijo “no hagan muchas cosas porque lo que está enfocado, tiene que moverse más” y pues sí trataba [de controlar]. Y también en la voz de Ricardo, no era la misma, era otra... [la hice] como... [de un] vago ¿ya ve cómo hablan esos chavos? pues lo hablé un poco así y bueno, eran muchas cosas... fue otro personaje, no fue Ricardo... en realidad no fue Ricardo...⁵⁴⁷

[De la verdadera Sonia], oculté la tristeza (ríe). Sí, porque estuve enojada cuando dije que ya empezara la obra; estuve... ¡Ah, no! ¿Pues sí estuve triste, no? (ríe). A ver, estuve feliz porque no iba a llegar el maestro y eso me ponía muy contenta (ríe); estuve también enojada porque ya quería que empezara la obra, y estuve triste porque al final Flora se fue, ¿no?...[En la vida real] yo hablo más y casi no soy así de que me enojo. Me enojaré de una forma muy discreta, casi no,... que lo perciba nada más la gente que lo tiene que percibir y no los demás.⁵⁴⁸

⁵⁴⁶ Graciela González de Díaz Araujo y otros, *Teatro, adolescencia y escuela... op. cit.*, pp. 25 y 26.

⁵⁴⁷ Tercera entrevista individual realizada el martes 28 de junio.

⁵⁴⁸ Cuarta entrevista individual realizada el miércoles 29 de junio.

Representarse a sí mismos pareció darles la oportunidad de observar a su persona, de distanciarse y reconocer características que posiblemente en otras circunstancias, no se hubieran podido o querido identificar. El juego dramático favoreció en estos adolescentes la exploración de otro yo y el encuentro consigo mismos, lo que amplió la visión de su propia persona, de su actuar y su vivir; por ello el taller les resultó tan fascinante. Con su grupo de iguales estuvieron en busca de nuevas experiencias y nuevos retos; y nada más atractivo que acercarse a esas nuevas experiencias de forma lúdica y sin temor a restricciones o sanciones. Más cautivante aún, que por medio de la representación de personajes y de la expresión corporal, se descubrieran y reconocieran al otro y así mismos; “incorporarse en una historia es también reescribir la propia historia [...]”.⁵⁴⁹ La *acción*, los riesgos asumidos en el taller teatral entonces, parecieron quedar delimitados: riesgo de expresarse, de conocerse y de reconocer al otro.

“El riesgo reside en la actitud del propio individuo, en su capacidad creadora para redefinir el mundo que lo rodea en lo referente a sus posibilidades latentes de decisión.”⁵⁵⁰ En el taller, al accionar el juego dramático, el grupo de participantes pudo y dejó aflorar su creatividad y todas las posibilidades imaginadas para resolver una situación determinada. En este espacio, los adolescentes arriesgaron sin perder; jugaron sin ser sancionados y se exhibieron sin ser ridiculizados. En la vida cotidiana, en la rutina diaria, con sus reglas y sanciones rígidas e inamovibles, no pueden darse el lujo de probar, de jugar y mucho menos de errar.

*Al principio sí tenía mucho miedo de las cosas, de que pidiera algo el maestro que no pudiera hacer; o que lo hiciera, lo hiciera mal y... se burlaran, ¿no? Porque así son los compañeros cuando haces algo mal, se ríen de ti y te lo están echando en cara... entonces eso es a lo que yo le tenía miedo; pero al ver que no es así, pues entonces sí seguí, vine al siguiente sábado y así, pero fue para saber que, qué se sentía.*⁵⁵¹

*[Los personajes] eran malvados, eran malos y pues creo que tomando cosas de ahí, no voy a lograr nada bueno. También la hice de un pastorcito y pues, ¿ya ve que iban a Belén y todo eso? de ahí creo que sí podría sacar algo, de la compañía. [Pero] en lo personal, también sería un poquito más estricto porque ¿ya ve cómo son algunos compañeros? Y no siempre [conviene] ser amable y bondadoso...*⁵⁵²

Cuando voy a retiros con los jóvenes, pues ellos tienen muchos problemas ¿no? Y uno debe de

⁵⁴⁹ Graciela González de Díaz Araujo y otros, *Teatro, adolescencia y escuela...op. cit.*, p. 26.

⁵⁵⁰ Erving Goffman, *Ritual de la interacción...* op. cit., p. 179.

⁵⁵¹ Primera entrevista individual realizada el viernes 24 de junio de 2005.

⁵⁵² Cuarta entrevista individual realizada el miércoles 29 de junio de 2005.

motivarlos... por ejemplo, leerles, contagiarlos, darles palabras de aliento y decirles, enseñarles que la vida sigue; y uno tiene que adoptar el papel de... de alegre ¿no? De que sí se puede ir para adelante... sí uno está alegre, puede que los demás también digan “no pues es bonito estar alegre, es bonito estar en paz, (inaudible)...”⁵⁵³

Otra característica de la *acción* en el taller de teatro y que pareció fortalecer al juego dramático, fue la autodeterminación de los jóvenes participantes; su valentía al enfrentar obstáculos y retos impuestos –externos e internos al y del taller- y de colaborar en las actividades propuestas, desde una divertida improvisación, una concentrada expresión corporal, hasta una excelente representación frente a un grupo amplio de personas. Aplicada al taller, la frase de Goffman respecto a que en lugar de esperar al destino, se le debe salir al encuentro en la puerta, diré que haber tenido la experiencia de representar diversos roles y circunstancias variadas en unos cuantos meses, pareció facilitar a estos jóvenes participantes interacciones y experiencias presentes y futuras. La *acción* en el taller de teatro pareció ser entonces un riesgo aceptado por los jóvenes participantes; además de darles la oportunidad de jugar, expresarse, imaginar y crear. Empero, la decisión de asumir estos riesgos y la resolución para participar en los ejercicios propuestos por el profesor, llevaron a otra obligación: la de la propia actitud del adolescente frente a las actividades teatrales.

La vez que pasaron a los salones pues... de por sí en la primaria yo participaba en los bailables y me gusta tener actividades dentro de la escuela ...[pero] ya me había cansado de sólo bailar; yo quería saber qué se sentía hacer otras cosas, que no fuera precisamente una poesía o un bailable. Entonces, ya me iban a meter a unas clases de danza [cuando] ese día se presenta el maestro con Ricardo a (inaudible) de teatro y como vi que mis compañeras se animaron..., pero aún así yo dije “estén o no estén, yo a lo que voy es a ver qué es; y sí me gusta me quedo y si no pues, mejor me salgo”. Y se apuntaron mis compañeras, me apunté yo, y vine el sábado...⁵⁵⁴

Así, la búsqueda de momentos *extraordinarios* donde se arriesga de forma consciente y calculada, donde se toman decisiones personales como la de integrarse a un grupo de *fatalistas*; y donde deben respetarse reglas de interacción y *acción*, dice ya mucho de sus participantes. Significa por una parte, que estos jóvenes conocen parte de sus capacidades; y por otra, demuestran que saben asumir responsabilidades y consecuencias. Para Goffman, estas personas arriesgadas poseen ciertas capacidades que los llevan a disfrutar *momentos*

⁵⁵³ Tercera entrevista grupal realizada el miércoles 22 de junio de 2005.

⁵⁵⁴ Primera entrevista individual realizada el viernes 24 de junio de 2005.

fatales; entre ellas, habla de cuidado, resistencia, memoria, experiencia y presentimiento, que en muchas ocasiones pueden ser recreadas y desarrolladas en el proceso del juego dramático. Dichas características se hicieron presentes justamente durante las improvisaciones y demás ejercicios teatrales. El mismo autor agrega que dichas capacidades para mantenerse correcto y firme frente a situaciones especiales, son cruciales en el comportamiento del individuo; y precisamente saber y reconocer que se tienen esas habilidades, habla de la conciencia que el o la persona tiene de sí misma. Por lo que el conocimiento de las cualidades y debilidades personales creo puede promover un uso responsable de las mismas.

*Pues cuando yo quería actuar en la primaria, pensé que nada más era de actuar y ya. Yo no sabía nada, nada de teatro... entonces, cuando el maestro Antonio pasó, empezó a decir “quién quiere entrar a un taller de teatro... quien quiera venga por una hoja; entonces yo fui la primera que corrió y ya vine ese día,...”*⁵⁵⁵

*Yo no participaba en clase y ahora ya no me da miedo si me equivoco [o si] se burlan; sí se ríen digo “pues ni modo, lo hice mal y voy a corregirlo”. Antes [si] decía algo [y] estaba mal, se burlaban y casi me ponía a llorar... ahora ya no. Si digo algo y está mal y se burlan, digo “yo por lo menos lo dije [y] di mi punto de vista; ellos son los que están (inaudible) y no dijeron nada...”*⁵⁵⁶

*Bueno, pues cuando llegué aquí a la escuela un compañero me dijo que había un taller de teatro; que si nos interesaba entrar, que era libre. Yo le dije “pues bueno, vamos a intentar”. Y en primer año sí me gustó y de ahí, ya “le saqué” la afición por el teatro y me encantó...”*⁵⁵⁷

*Me pongo normal,... digo “no tengo que estar jugando” y ya. Para mí no es muy difícil controlarme; nada más es cuestión de que diga “no tengo que jugar, no tengo que hacer nada” y ya.*⁵⁵⁸

*Varios se salieron, [ya] no fueron y [con] los que quedamos, con esos se hizo la obra. Yo siempre había dicho “no, pues yo nada más vengo a distraerme” y así. Pero llegó un momento en que dije “ sí quiero ir y sí lo voy a hacer; si me están dando el papel, sí lo voy a hacer”*⁵⁵⁹

Y si estos adolescentes que integraron el grupo teatral no tenían conocimiento real de sus capacidades, con parte de sus significaciones expuestas, quedó claro que al involucrarse en los juegos dramáticos, en las expresiones corporales y en las representaciones, hicieron descubrimientos sorprendentes de su persona y la conciencia de sí se hizo presente. Para el individuo, agrega el sociólogo norteamericano, “la conciencia de sí [...] resulta del hecho

⁵⁵⁵ Primera entrevista individual, realizada el viernes 24 de junio de 2005.

⁵⁵⁶ Primera entrevista individual realizada el viernes 24 de junio de 2005.

⁵⁵⁷ Segunda entrevista individual realizada el lunes 27 de junio de 2005.

⁵⁵⁸ Tercera entrevista individual realizada el martes 28 de junio de 2005.

⁵⁵⁹ Tercera entrevista individual realizada el martes 28 de junio de 2005.

de que se presta atención a sí como participante en una interacción [...]”⁵⁶⁰, mira lo que hace, lo que dice y cómo lo dice; y él mismo observa lo que sus acciones orales y corporales provocan en los otros. Y esta atención en y de sí, de los otros y de su entorno, seguramente devolverá a la sociedad monótona, rutinaria y predecible, individuos renovados y con otra visión de su existencia. El viaje arriesgado y fatal que se permitieron realizar en el ritual teatral, los llevó por los emocionantes y lúdicos caminos de la acción, de la imaginación, de la experiencia y la creación total.

*Yo me di cuenta de la voz. Con los ejercicios que hacíamos de sacar la voz, de apretar el estómago, de respirar y mantener el aire adentro. La voz fue uno de los cambios porque yo no hablaba mucho, casi ni hablaba (sonríe), y cuando [lo hacía] hablaba muy bajito, y me enojaba ¿no?; decía, “¿qué no oyen o qué?”, pero es que hablaba bajito. Entonces pues eso sí lo fui, en los ensayos de teatro, fue lo primero que [me di cuenta]... otra cosa fue expresarme con las manos o con mi cara, porque antes no me atrevía a hacer muecas de gusto, de enfado; no me atrevía creo que ni a mover la cabeza (sonríe). No, es que era una cosa que ¡ay, no, no! Y tan bien, hablar con las manos así, no; es más, si hablaba [lo hacía con] las manos juntas; y era todo. Para mí era como más... bonito, se me hacía creo (sonríe), más decente estar así que moverme.*⁵⁶¹

*Yo tenía una memoria... fatal y ahorita, todavía me acuerdo de algunas cosas de la pastorela... entonces así como que digo, “pues qué tiene el teatro ¿no?, que hizo esto”... Ya socializo más con la gente, porque antes no salía de mis amigas; ahora precisamente conociéndolos a ellos, a los de teatro, les hablo cuando nos encontramos en los pasillos y... me atrevo a conocer a más gente, a que me traten...”*⁵⁶²

*Una vez me dijeron “A ver haz una obra tú”; les dije “bueno, pero si ustedes están conmigo” y dijeron que sí. Retomé la pastorela que puso el maestro aquí, y con la familia que estaba en mi casa la hicimos. Nos salió y les dije, “pues si ya tenemos la obra, hay que presentársela a alguien”; dijeron, “no es que, cómo”... ya ve que siempre los nervios primero. Fui con mis vecinos, les dije, fueron a la casa y la presentamos. La vieron y dijeron “estuvo muy bien”... nos salió al cabo de... tres semanas, creo... pero también tomé algunas ideas del maestro ...”*⁵⁶³

Estos descubrimientos y desarrollos de capacidades personales –corporales, orales, cognitivas, entre otras-, hicieron entonces que los adolescentes participantes en el taller de teatro, se miraran de otra forma, pensarán y actuarán de otra manera; y que fuera del espacio teatral, su enfrentamiento a circunstancias diversas, se resolviera de forma más práctica, ya que confiaban en sus medios expresivos. El juego dramático, les dio la oportunidad de adoptar durante unos cuantos minutos múltiples personalidades y vivenciar diversas circunstancias reales e imaginarias, pasadas y futuras, involucrando afectos y

⁵⁶⁰ Erving Goffman, *Ritual de la interacción*,... op. cit., p. 108.

⁵⁶¹ Cuarta entrevista individual realizada el miércoles 29 de junio de 2005.

⁵⁶² Primera entrevista individual realizada el viernes 24 de junio de 2005.

⁵⁶³ Tercera entrevista individual realizada el martes 28 de junio de 2005.

emociones; también les permitió la emergencia de momentos y procesos expresivos, creativos y cognitivos. Estos procesos y momentos, distintos en cada actividad, cobraron una nueva perspectiva de su persona, de sus relaciones sociales y de su entorno.

Eugenio Barba decía que no hacía falta preguntar qué significa el teatro para el pueblo, ya que dicho cuestionamiento era demagógico y estéril; más bien había que preguntarnos qué significa el teatro para nosotros, los participantes; así, “la respuesta, convertida en acción sin compromisos ni miramientos, será la revolución en el teatro.”⁵⁶⁴ Pero, ¿qué ocurre cuando precisamente lo que piensa y acciona el pueblo repercute directamente en lo que el teatro significa para los integrantes? Porque las críticas al taller observado y los obstáculos para desarrollar el mismo, fueron detonantes fundamentales en la significaciones que los adolescentes participantes se formaron tanto del espacio teatral como de su persona; tanto, que este hecho, junto con los momentos memorables experimentados en las actividades teatrales, los hizo agruparse en torno a la defensa y salvaguarda de un espacio que fue creado sólo para ellos y recreado por ellos mismos.

Empero, la adaptación al taller teatral se dio en diferentes grados y de formas distintas en cada uno de los integrantes. Así como hubo adolescentes que disfrutaron sobremanera los juegos dramáticos y por ello buscaron desprenderse rápidamente de las normas sociales aprendidas desde su infancia, para adoptar las establecidas en el espacio teatral, destacaron otros jóvenes que parecieron tener miedo de estar al margen de lo permitido, de tener miedo de que todo aquello que hicieran fuera sinónimo de crítica, de escarnio, de locura y/o de vergüenza. Y ante esta dificultad de romper por unos momentos con reglas bien sedimentadas, y al mismo tiempo, encontrarse tan próximos al espacio donde podían liberar cuerpo, mente y emociones, les generó tales conflictos de adaptación, que en el espacio teatral se reflejaron en forma de resistencias y transgresiones a las actividades y a las normas establecidas. Y como las actividades teatrales siempre se procuraron distintas y graduadas, se observó que las acomodaciones de cada uno de los participantes al taller no se dieron de un día para otro, ni mucho menos se estabilizaron una vez familiarizados al ambiente teatral. Más bien esta serie de *acciones ritualizadas* se convirtió en un proceso dinámico de interacciones, de experiencias, de adaptaciones de la propia persona y de sus significaciones del propio taller.

⁵⁶⁴ Eugenio Barba, *Más allá de las islas flotantes, ... op. cit.*, p. 40.

Tales individualidades, capacidades de adaptación, actitudes diversas respecto a las actividades teatrales y a las críticas hacia su persona, fueron reconocidas gracias a las interacciones y a la complejidad de sentidos aportados por cada uno de los participantes. La interpretación de entrevistas, el intercambio de ideas extra- taller con alumnos y maestro, y las video grabaciones y notas de campo, me permitieron obtener una variada, rica y compleja gama de hábitos y significaciones. Para cada uno de estos jóvenes, dicha actividad teatral y lo ocurrido en ella, les representó y significó algo particular que los llevó a sentir, reaccionar, pensar y accionar de las maneras ya expuestas. Empero, dichas significaciones, así como sus adaptaciones al espacio teatral y sus interacciones con los otros, seguirán evolucionando y transformándose con el tiempo y con nuevas experiencias adquiridas dentro del mismo taller y/o en su vida cotidiana.⁵⁶⁵ Así, lo que el taller teatral representó para cada uno de estos jóvenes participantes, les dio la posibilidad de sentirse, verse y descubrir capacidades y cualidades escondidas; “lo mejor que podemos hacer [los participantes en actividades teatrales] es analizar y confrontar nuestra verdad personal con las experiencias que hemos hecho, con los problemas que nos rodean, con los acontecimientos y las impresiones que sufrimos cada día. Esta confrontación implica el cambio, estamos siempre de viaje, cambiamos constantemente de equipaje.”⁵⁶⁶

⁵⁶⁵ En lo personal, dichas transformaciones fueron mucho más visibles en los adolescentes que se iniciaron en el taller y que tuvieron que aprender a adaptarse al ritual teatral, que los que ya cumplían dos o tres años en dicha actividad y que se manejaban e interactuaban en el mismo con mucha más confianza.

⁵⁶⁶ Eugenio Barba, *Más allá de las islas flotantes, ... op. cit.*, p. 66.

CONCLUSIONES

*No es posible salvar la sociedad con el teatro. Eso nunca se ha visto [...] Ninguno de nosotros puede hoy decir: he aquí la verdad absoluta. Lo mejor que podemos hacer es analizar y confrontar nuestra verdad personal con las experiencias que hemos hecho, con los problemas que nos rodean, con los acontecimientos y las impresiones que sufrimos cada día. Esta confrontación implica el cambio; estamos siempre de viaje, cambiamos constantemente de equipaje.*⁵⁶⁷

Eugenio Barba

En la introducción del presente trabajo, expliqué cómo mis experiencias personales y profesionales,⁵⁶⁸ fueron determinantes en la elección del objeto de estudio de esta tesis: el taller de teatro y las significaciones de un grupo de adolescentes de educación secundaria. Por supuesto que para llegar a la segunda motivación –al de las significaciones de los adolescentes–, tuve que hacer un arduo recorrido bibliográfico y teórico que me llevó a replantear muchos supuestos, eliminar ideas equivocadas y considerar nuevas perspectivas teóricas y metodológicas. El itinerario que seguí resultó agotador, pero sumamente enriquecedor en hallazgos y experiencias personales y profesionales. Uno de esos hallazgos fue haber visto a jóvenes que en su mayoría destacaron por su entusiasmo y energía, por mostrarse propositivos, comprometidos y con objetivos claros por alcanzar; situación que me llevó a cuestionar muchas de las caóticas características que por décadas, diversas concepciones psicológicas han impuesto a este grupo de personas. Al mismo tiempo, haber conocido parte de sus problemas familiares y escolares, y que a pesar de ellos –o precisamente tal vez por ellos–, se integraron a una actividad que les exigió nuevos aprendizajes, y a la que se entregaron de forma placentera, resultó una experiencia sumamente gratificante.

Más interesante aún fue que algunas de mis preguntas y muchas de las respuestas de los jóvenes entrevistados, los hayan llevado a pensar y dar nuevos sentidos al taller de teatro, al lugar que éste ocupó en ese momento de sus vidas, a su participación en el mismo, a las interacciones con sus compañeros, a su entorno y al papel que desempeñaron en el mismo. Su creencia del taller como una actividad diferente, gratificante, liberadora, reveladora y

⁵⁶⁷ *Más allá de las islas flotantes,...* op. cit., p. 66.

⁵⁶⁸ Por una parte, el hecho que desde mi infancia, el acercamiento y placer por la literatura en general, y la pasión por el arte dramático en particular, me atraparon irremediablemente; y por otra, que en la maestría, durante mi búsqueda, no encontré material bibliográfico que expusiera las opiniones, hábitos o significaciones de los alumnos participantes en algún taller teatral.

que marcó un antes y un después, se dejó ver en muchas de sus acciones, interacciones y respuestas a entrevistas. Que hubo matices en muchas de estas respuestas, es cierto; pero también es verdad que ello se debió a la heterogeneidad y complejidad de personalidades y experiencias previas y las que se desarrollaron durante el proceso de la actividad teatral; hechos que de alguna manera contribuyeron a consolidar sus vínculos como grupo.

Asimismo, la revelación de nuevas capacidades y cualidades escondidas, permitió a estos jóvenes descubrir límites y posibilidades personales y entrever nuevos horizontes experienciales. Saberse poseedores de nuevos elementos expresivos, los hizo visualizarse de otra manera, lo que pareció promover el desarrollo de una imagen positiva de sí mismos y alentó la confianza en sus propias capacidades.⁵⁶⁹ Empero, dependiendo de las experiencias y características particulares que mostró cada uno de estos participantes, su incorporación a las actividades teatrales se dio en diferentes grados y momentos; y también de forma personal y gradual fueron afectados, dejando emerger de formas peculiares sus emociones.⁵⁷⁰ Sin embargo, esta diversidad de personalidades, individualidades, experiencias y acciones, más que tambalear al taller teatral pareció fortalecerlo, ya que precisamente actitudes diversas y transgresoras de las actividades propuestas en el taller, hicieron que sus integrantes pensaran, buscaran, se agruparan, reaccionaran y vincularan de diferentes formas tratando de detener y/o controlar las conductas de los infractores.

Dicha pluralidad de personalidades, vivencias y significaciones, me lleva a considerar que las técnicas de investigación empleadas en mi itinerario metodológico –observación participante, entrevistas grupales e individuales y videograbaciones- fueron las adecuadas ya que me ayudaron a recoger no sólo lo expresado por estos adolescentes; también me permitieron obtener información sumamente interesante sobre el proceso que siguió cada

⁵⁶⁹ En esta revelación de nuevas capacidades, cabe hacer mención de las improvisaciones y los juegos de rol, los cuales derivaron en actividades sumamente atractivas y motivantes para estos alumnos, ya que les permitieron por unos momentos, jugar a ser “otros” reales y/o imaginarios, sin dejar de ser ellos mismos; dicha manipulación y adopción libre de identidades transitorias, les dio la posibilidad de pensar, ser y hacer diferente. Incluso, representarse a sí mismos les dio la oportunidad de pensar sobre sí mismos, de distanciarse, reconocer y aceptar características que posiblemente en otras circunstancias no se hubieran podido o querido identificar.

⁵⁷⁰ Esta graduación y evolución expresiva, emocional y experiencial, fue más notoria en los alumnos que recién ingresaron al taller; en su mayoría, los que ya cumplían dos o tres años en la actividad, parecían estar muy bien adaptados y tener conocimientos acerca de cómo comportarse e interactuar en este espacio. Con esto no quiero decir que no hubiera nada más que aprender o evolucionar en su persona, más bien parecía que las normas, interacciones y técnicas teatrales que venían aprendiendo de años atrás, las perfeccionaban, aprendiendo incluso a disfrutar más de cada una de las actividades y a encontrar y tener mayor versatilidad en sus participaciones y solución de problemas planteados.

uno de ellos en su adaptación, comportamiento e interacciones ante diversas situaciones reales⁵⁷¹ e imaginarias⁵⁷² en torno al taller y a su participación dentro del mismo. Así, también se justifica el hecho de que las significaciones identificadas no hacen referencia sólo a las palabras o al discurso de estos jóvenes; también abarcaron sus acciones, reacciones e interacciones; sus primeros encuentros y sensaciones, los choques y luchas entre sus experiencias previas y las recién vivenciadas y los conocimientos adquiridos durante, después y al finalizar el proceso y la actividad teatral. Por ello, las significaciones de cada uno de estos alumnos no se dieron de un día para otro, ni se estabilizaron una vez que se familiarizaron con el ambiente, actividades y espacio teatral.

Asimismo, las entrevistas grupales me permitieron tener un primer acercamiento y perspectiva de opiniones respecto del taller teatral, mismas que me sirvieron de apoyo para recoger emergentes iniciales que delinearon el rumbo de mis interrogantes en las entrevistas individuales. Precisamente éstas, junto con mis notas de campo y video grabaciones, me hicieron reconocer la individualidad, heterogeneidad y complejidad de individuos y significaciones en el proceso, existencia y permanencia en y del taller teatral. Empero, también es honesto mencionar que los inconvenientes que se presentaron durante las entrevistas grupales e individuales,⁵⁷³ impidieron de alguna manera que éstas se desarrollaran con tranquilidad y con la participación y aportes de todos y cada uno de los integrantes; dichas características –tranquilidad y libre participación- seguramente hubieran permitido mayor libertad de expresión y por ende, acceder a más ideas de los participantes.

A su vez, por medio de las video grabaciones, notas de campo y posteriores entrevistas, observé que en sus intentos por adaptarse al taller, algunos adolescentes presentaron durante todo el proceso múltiples resistencias al mismo,⁵⁷⁴ lo que generó continuas

⁵⁷¹ Cuando vivieron y resolvieron las trabas para desarrollar y trabajar en el taller de teatro.

⁵⁷² Cuando tuvieron que resolver diversas situaciones y adoptar múltiples identidades en los juegos dramáticos.

⁵⁷³ Ha de recordarse que de las siete entrevistas, seis las realicé un par de semanas antes de que concluyera el ciclo escolar, periodo en el que los profesores ya habían entregado calificaciones a la dirección; y como los alumnos sabían esta situación, muchos ya no asistían a clases, otros se encontraban en diversos espacios de la escuela, cumpliendo con algunas comisiones, jugando en las canchas, circulando por los pasillos y buscando y platicando con amigos de otros salones. En algunas de estas circunstancias se encontraban dos o tres de los integrantes del taller.

⁵⁷⁴ Recordemos que parte de esas resistencias, fueron no poder y/o no querer participar en los juegos y ejercicios; distraer a sus compañeros, y criticar y rechazar las actividades propuestas.

desestabilizaciones y readaptaciones en y a las actividades y al grupo mismo,⁵⁷⁵ hecho que me llevó a cuestionar la idea casi generalizada de los especialistas en teatro escolar respecto a dar por hecho que en este espacio y entre sus integrantes, se respira un ambiente de cordialidad y respeto, donde no hay problemas de participación o presencia de subgrupos.⁵⁷⁶ Aunado a este proceso de adaptación al taller, destacaron también las actitudes que los jóvenes participantes asumieron cuando docentes, conserje y compañeros ajenos a la actividad teatral, externaron su opinión y desaprobaron el taller y la participación en el mismo, obstaculizando su desarrollo.

Por su parte, la observación participante me ayudó a mirar que las circunstancias especiales que requirió la implementación y desarrollo del taller teatral⁵⁷⁷ fueron semejantes a *acciones ritualizadas*, donde a través del seguimiento de sus normas, los participantes disfrutaron su ingreso al mundo de la posibilidad. Por ello, consideré oportuno apoyarme en el modelo de dramaturgia teatral de Goffman y en sus nociones *acción y ritual*, para tratar de explicar el comportamiento de los jóvenes integrantes e interpretar así, sus significaciones en y respecto de su participación en un taller de teatro. Las categorías y subcategorías que el sociólogo norteamericano desarrolla para estudiar las interacciones en los grupos, me permitieron mirar y analizar las interacciones que durante más de veintidós sesiones mantuvo el grupo de jóvenes en el taller teatral. El *trabajo de la cara*, el *proceder*, las *deferencias*, las *obligaciones*, las *expectativas*, la *acción*, los *momentos memorables*, las *infracciones* y los *procesos correctivos*, me ayudaron a identificar, delinear y categorizar los diversos comportamientos e interacciones que accionó cada uno de estos adolescentes dentro del taller.

Por ejemplo, de estas categorías, las que se manifestaron claramente durante las actividades teatrales fueron las *deferencias* y las *relaciones asimétricas*, expresadas por el profesor y la mayoría de los participantes hacia los jóvenes con mayor soltura, cooperación e integración, adaptabilidad, mayor tiempo de permanencia en dicho espacio y

⁵⁷⁵ Como ya mencioné, contrariamente a lo que pudiera suponerse, estas diferentes actitudes hacia el taller y sus actividades, más que fracturar, fortaleció a sus integrantes y al taller mismo.

⁵⁷⁶ Al respecto, parece ser que Gisele Barret es la única especialista en teatro escolar que hace mención de los subgrupos y de los problemas de integración que suelen presentarse en un grupo de teatro.

⁵⁷⁷ Creación de un ambiente especial, de particulares normas establecidas y de maneras de interactuar distintas a las que exige la vida cotidiana.

participación en todos los ejercicios del taller.⁵⁷⁸ Otras categorías fueron las *obligaciones*, las *infracciones*, los *procesos correctivos* y el *trabajo de la cara*, las que se manifestaron cuando algunos alumnos no pudieron o se negaron abiertamente a participar en las actividades propuestas o a respetar las normas establecidas.⁵⁷⁹ Sin embargo, las *infracciones* continuas y por ende, la constante desestabilización del taller, se expresaron más bien como una continua y gradual adaptación al mismo, a las actividades y a las interacciones teatrales. Dichas transgresiones parecieron reflejar así la visualización que estos jóvenes tenían de la actividad, como un espacio único y permisivo para expresarse libremente; pero también como un lugar que por sus actividades *extraordinarias*, puso constantemente a los participantes en el límite de la realidad y de la imaginación, de lo normado y de lo memorable; hecho que los conflictuó incesantemente. Estos comportamientos adaptativos y las constantes llamadas al orden, generaron de alguna manera enormes y fuertes vínculos de defensa y protección de la actividad en la que la mayoría de sus integrantes creía.

Asimismo, las categorías de *orden expresivo* y *salvar la cara*, me permitieron comprender las reacciones y manifestaciones de los alumnos en relación a las opiniones y actitudes de los externos.⁵⁸⁰ Empero, una de esas reacciones, la protección al taller no la motivaron solamente los cuestionamientos exteriores; lo ocurrido dentro del mismo fue un detonante para que este espacio fuera atractivo por sí mismo. Por ello, es que por medio de la *acción* y los *momentos memorables*, pude delinear los factores que resultaron primordiales en la atracción y defensa que tuvieron e hicieron los jóvenes participantes del taller teatral. Y aunque el encuentro con estos *tiempos extraordinarios* se dio a diferentes niveles e intensidades, mentes, cuerpos, voces, emociones y recuerdos, convocaron a los seres interiores de cada uno de los participantes, generando nuevas perspectivas de sí

⁵⁷⁸ Miradas, silencios y cuerpos dirigidos hacia estos alumnos, en espera de sus aportes y/u organización de equipos. Aunque el hecho de que el profesor también realizara estas deferencias –solicitando el apoyo de estos alumnos para ejemplificar o iniciar diversas actividades o para destacar su participación–, contribuyó a acrecentar las expectativas hacia estos jóvenes.

⁵⁷⁹ Al observar estas infracciones, el resto de los participantes llamó al orden a los transgresores de diversas formas y los exhortó a corregir su comportamiento para evitar ser mal vistos y/o rechazados de las actividades.

⁵⁸⁰ Recordemos que para proteger dicha actividad, los integrantes se vieron forzados a mantener un control expresivo en el que algunos optaron por no hablar y negar su participación en dicho espacio, hasta esperar el momento adecuado para mostrar a los externos lo positivo de sus experiencias y participación en el taller.

mismos. De ahí que haya encontrado apoyo en autores que sostienen que resulta vital para todo ser humano abandonar por algunos momentos lo rutinario para ingresar y navegar por el mundo de la imaginación y de lo posible, forzando la existencia humana y obligando al cuerpo a dar mucho más de lo que hace en la vida diaria; sólo así es posible percibir lo que en la rutina nunca se vería.⁵⁸¹

Observé entonces que las actividades que se accionaron dentro del taller de teatro, tuvieron características particulares que repercutieron en sus integrantes a diferentes grados y significaciones; sin embargo, un importante hallazgo en esta investigación, fue que no sólo las *acciones ritualizadas* y los ejercicios teatrales contribuyeron a moldear parte de las significaciones del grupo de adolescentes observado; también las circunstancias externas que rodearon al mismo, fueron un detonante fundamental tanto de la preservación y defensa de este espacio, como de la generación de nuevas significaciones en los participantes. Cabe señalar sin embargo, que la mayoría de los especialistas en teatro escolar no hace mención de esta influencia exterior; y creo entender la razón. Cuando aquéllos argumentan que el taller requiere para su desarrollo de un ambiente privado, tranquilo, armonioso y alejado de miradas morbosas e incomprensivas, para que los participantes se desprendan de estereotipos y restricciones sociales y entonces emerja libremente su expresión corporal, oral, emocional y afectiva, parecen suponer que con dicho alejamiento físico y emocional, los integrantes se distancian también de las opiniones y actitudes de los extraños al taller. En el grupo que observé, sus integrantes tal vez lo hicieron cuando jugaron; pero fuera del juego dramático, los imaginarios en torno al taller parecieron fortalecer y consolidar las significaciones y complejidad de sentidos de los participantes respecto a dicha actividad teatral.

Así, en esta investigación se clarifica que las contingencias exteriores enfrentadas durante el desarrollo del taller, dieron forma a las experiencias y significaciones de sus participantes. Aún más, el trabajo colectivo, solidario, de relaciones de confianza y libre expresión que los autores argumentan surge en los grupos de teatro, en el caso particular del taller observado, se vieron consolidados precisamente por esas circunstancias particulares que lo rodearon. Las actividades y experiencias que sólo ellos conocieron y disfrutaron, los hizo cómplices de momentos especiales; y partícipes, diría Barba, de una “cultura de

⁵⁸¹ Bolívar Echeverría, “Ceremonia festiva y drama escénico”... *op. cit.*, pp. 9 y 10.

grupo” donde tuvieron saberes, entrenamientos, experiencias comunes y objetivos propios.⁵⁸² De estos imaginarios que tanto impactaron en los jóvenes participantes, intenté dilucidar su emergencia; y por ello en el capítulo I realicé un somero recorrido histórico, con la idea de reconocer el lugar que en los planes y programas de educación básica ha ocupado la educación artística en general y el teatro escolar en particular, y de cómo este sitio ha repercutido en la concepción que autoridades y sociedad actuales tienen de dichas actividades.

Encontré así que la apreciación y concepción que autoridades educativas y sociedad manifiestan en la actualidad respecto a la educación artística, presenta raíces históricas profundas difíciles de desterrar. La idea persistente y añeja de jerarquizar y privilegiar materias consideradas básicas y fundamentales en la formación de los alumnos,⁵⁸³ se ha enquistado, generando que a la educación artística –y entre ellas al teatro escolar- se la visualice y accione como materia optativa, extraescolar,⁵⁸⁴ auxiliar y de apoyo para otras materias; o como actividad de desarrollo para señalar –dicen las autoridades educativas- no una jerarquía menor respecto al resto de las asignaturas, sino para destacar lo conveniente de su flexibilidad y adaptabilidad a las necesidades e intereses escolares y estudiantiles, sin la necesaria sujeción a programaciones rígidas y uniformes.⁵⁸⁵

Por lo que al regresar a los obstáculos e inconvenientes que sorteó el grupo de jóvenes participantes en el taller teatral, parece quedar claro que estos añejos imaginarios han permeado y cuajado de forma extraordinaria en la sociedad actual, y de forma específica en la comunidad escolar y estudiantil de la secundaria 267. Infiero entonces que dicha actividad teatral cobró vida por el sólo interés del profesor coordinador y de los alumnos; por su curiosidad, motivación personal y compromiso consigo mismos; por la generación de vínculos afectivos, por la complicidad emocional y por el deseo de vivir experiencias memorables; nada más. Ninguna duda cabe del interés del Estado y de las autoridades

⁵⁸² Eugenio Barba, *Más allá de las islas flotantes...* *op. cit.* pp. 20 y 21.

⁵⁸³ Como son las matemáticas y el español, y en diferentes gobiernos, las ciencias, la historia y las actividades tecnológicas.

⁵⁸⁴ Paradójicamente, esa visión demeritoria y jerarquizante, hizo que en el taller de teatro observado, al no tener un lugar en el programa escolar de la secundaria 267, el profesor responsable y los alumnos participantes se contentaran y congratularan simplemente con las experiencias vividas dentro del mismo.

⁵⁸⁵ Y aunque en los últimos programas de estudio 2005-2006, las autoridades designan a la educación artística como asignatura de Artes, en un intento por articularla con el resto de la educación básica, se sigue hablando de flexibilidad y adaptabilidad. Sin ánimo pesimista, pienso que habría que esperar unos cuantos años para observar la pertinencia y funcionalidad de dichos programas educativos.

educativas por la educación artística y teatral -está plasmado desde hace muchas décadas en planes y programas-; empero, al llevar ese supuesto interés a la práctica, queda al descubierto el desconocimiento de dichas autoridades de lo que en realidad ocurre y se requiere en esos espacios de expresión, creación y recreación. Se vislumbra así que mientras la distancia entre las aspiraciones y las realidades de las políticas educativas respecto a la educación artística y teatral se vuelve desmedida, las creencias de hace muchos años y las actuales sobre el mismo tema, parecen ser las mismas.⁵⁸⁶

En el recorrido histórico que realicé, a su vez se hizo evidente que dichas creencias también han permeado la concepción que desde hace décadas se tiene de la denominada adolescencia y que ha impactado de manera negativa en la forma en que se le mira y se le trata a este grupo de personas; y aunque en los últimos planes y programas se percibe un giro en dicha concepción,⁵⁸⁷ considero una labor titánica el tratar de cambiar la visión homogénea, rígida y estigmatizante de individuos con grandes y graves problemas biológicos, psicológicos y sociales, a una donde la adolescencia se conciba como una construcción social, heterogénea, multifacética y que no deriva necesariamente en grandes crisis. Precisamente sobre esas ideas enquistadas es sobre las que me referiré en este momento, tratando de relacionarlas tanto con el grupo de adolescentes que observé como en sus interacciones y acciones dentro del taller teatral. Por lo pronto, párrafos arriba adelanté que muchas de las características con las que identificamos y etiquetamos a los jóvenes, no las detecté en las acciones e interacciones que llevaron a cabo dentro del taller.

Tanto en los planes y programas del siglo XX, como en muchos de los textos relativos al teatro escolar y específicamente a la actividad teatral en la escuela secundaria, es una constante la mención y consideración de las caóticas características que vive el adolescente: confusión, inseguridad, timidez, rebeldía, pesimismo, apatía, distracción, impulsividad, frustración, inestabilidad emocional, irresponsabilidad y desorden físico y mental. Y aunque en el taller que observé, percibí por momentos a algunos jóvenes inseguros y

⁵⁸⁶ Es cierto que el apoyo a cursos, talleres, obras y muestras teatrales por parte del INBA y SEP continúa; sin embargo, el conocimiento, difusión y participación en dichas actividades se reduce a unas cuantas escuelas, a unos pocos maestros y a contados alumnos; e incluso que en muchas escuelas secundarias, existan talleres teatrales opcionales y extracurriculares.

⁵⁸⁷ Recordemos que en el Plan de estudios 2006, se define a la adolescencia como una etapa de transición hacia la adultez, que transcurre dentro de un marco social y cultural que le dan características particulares; así, la adolescencia se considera una construcción social que varía en cada cultura y época, haciendo que no todos los adolescentes sean iguales.

tímidos;⁵⁸⁸ a otros, por momentos, apáticos e irresponsables;⁵⁸⁹ y a otros más externando abiertamente su rechazo ante determinadas consignas e interacciones;⁵⁹⁰ estas actitudes no fueron generales, no se manifestaron en los nueve integrantes, ni tampoco hubo alguna otra oscura manifestación con las que solemos marcar a este grupo de personas. Ante estos hechos, y por la observación que realicé del grupo de adolescentes, creo tener una respuesta.

Desde el momento en que de casi veinte alumnos, nueve fueron los que decidieron y persistieron en su asistencia, participación y disfrute voluntarios del taller teatral, pareció no haber posibilidad u ocasión alguna para que emergiera, por ejemplo, la rebeldía por verse obligado a permanecer en un lugar indeseado o por participar en alguna actividad desagradable; cuando por medio de sus interacciones y continuas participaciones en juegos dramáticos, se fue logrando su integración, vinculación, creación y recreación del espacio teatral, no pareció haber razón alguna para que hicieran acto de presencia el pesimismo o la frustración, ya que lo accionado y experimentado emergía precisamente de cada uno de los participantes; cuando estos jóvenes tuvieron la libre y espontánea posibilidad de interactuar y aprender de y con compañeros más adaptados y experimentados a las *acciones ritualizadas*, no hubo algún resquicio para que se colara, por ejemplo, la distracción, ya que lo que se estaba aprendiendo, se vivenció como sumamente divertido, interesante y diferente.

Asimismo, cuando en su curiosidad, atracción y placer por salir de lo cotidiano, habitar los extremos, experimentar nuevas y diferentes emociones, y en la sorpresa por el descubrimiento y revelación de habilidades desconocidas, no pareció haber lugar para la apatía, ya que lo novedoso de lo experimentado, se volvió un detonante de energía. Y cuando estos jóvenes, además de tener el privilegio de expresarse libremente en un ambiente apartado de vigilancias, críticas y restricciones sociales, aprovecharon la oportunidad de representar y experimentar diversos roles e identidades, modelando su comportamiento a partir del juego de la adopción de múltiples conductas, vivenciando lo

⁵⁸⁸ En este rubro se encontraban principalmente los de recién ingreso.

⁵⁸⁹ Estas características fueron notorias cuando, por ejemplo, tenían que hacer calentamiento físico y lo realizaban de mala manera; o cuando, sabiendo que el taller iniciaba a las 16:00 horas, algunos de ellos llegaban media hora o cuarenta y cinco minutos tarde, arguyendo que sus diversos quehaceres les habían impedido llegar a la hora convenida.

⁵⁹⁰ Recordemos que algunos alumnos, en su intento por adaptarse al ritual teatral, no dudaron en externar su opinión, molestia y/o rechazo por determinadas consignas, actividades e interacciones.

pasado, presente y futuro, lo real y lo imaginario, no pareció existir razón alguna para que, por ejemplo, surgiera la inestabilidad emocional o el desorden físico y mental. Por el contrario, las actividades en las que se permitieron participar, suscitaron un conocimiento y descubrimiento sorprendente y revelador de su persona, de sus emociones y capacidades. Así, el ambiente permisivo, lúdico y creativo que predominó en el taller, fungió como un regulador de las denominadas actitudes negativas, ya que al permitir a sus integrantes externar emociones y sentimientos diversos, pudo liberarlos precisamente de esas emociones contenidas y deseos irrefrenables tan cuestionados y restringidos por la sociedad.

Así, el taller de teatro que observé, fue percibido como un lugar diferente al resto de las actividades cotidianas; fue experimentado por los jóvenes participantes como un espacio que les reportó amplias líneas imaginativas y experienciales y les permitió afirmar su independencia, capacidad de decisión y responsabilidad ante diferentes tareas y momentos, así como el fortalecimiento de su autodeterminación ante diferentes circunstancias. Todas estas son las razones accionadas, vistas y/o dichas por los alumnos, por las que considero no identifiqué a adolescentes frustrados, pesimistas y desequilibrados. La actividad teatral les permitió la libre y espontánea expresión corporal y emocional, contraria a la sociedad, que tiende a rechazar este tipo de manifestaciones; los juegos dramáticos les permitieron transitar, experimentar y jugar temporalmente por y con diferentes identidades, opuesto a las reglas de la sociedad que dependiendo de la edad, delimita y marca líneas de acción e interacción. Por medio de la acción y vivencia de *tiempos extraordinarios*, estos adolescentes pudieron arriesgar sin perder; y como recompensa, descubrieron y desarrollaron características y capacidades que se encontraban dormidas o atrofiadas; de modo opuesto, las normas sociales parecen procurar la tranquilidad y estabilidad de sus ciudadanos, por medio del control de sus expresiones emocionales, corporales y afectivas.

Empero, también resultó revelador el hecho de que, a pesar de la percepción y visión diferente desarrollada por estos jóvenes en torno al taller teatral, no hubieran reflexionado ni mucho menos detectado la relación entre sus actuaciones teatrales y sus actuaciones sociales.⁵⁹¹ Sin embargo, cuando realicé las entrevistas individuales, en diferentes

⁵⁹¹ Recuérdese que en el apartado metodológico señalé que al realizar una de las entrevistas grupales, intenté fallidamente manipular a los adolescentes respecto a sus respuestas de la posible relación que habían encontrado entre sus actuaciones teatrales y sus actuaciones sociales. Neciamente, quería que me dijeran de

preguntas y respuestas, los tres adolescentes seleccionados se dieron tiempo para pensar sobre lo que dirían y decían; y fue entonces cuando, entre anécdotas y espontáneamente, externaron que algunas de las técnicas accionadas en el taller, las habían llevado y aplicado ocasionalmente a su vida cotidiana.⁵⁹² Es decir, hasta que pusieron atención a sus respuestas, fue cuando parecieron percatarse del hecho de que, por ejemplo, familiares y amigos externos al taller, les habían señalado sus cambios comunicativos y sociales a raíz de su ingreso a la actividad teatral.

También durante las entrevistas individuales, fue cuando los tres adolescentes parecieron reflexionar sobre el hecho de que algunas de las actividades y técnicas teatrales accionadas en el taller, las habían empleado en algunos momentos de sus interacciones cotidianas; y de que otras más no las habían aplicado porque no sabían cómo hacerlo. Lo llamativo de esta situación, fue que durante las veintidós sesiones en que los observé –y durante las entrevistas- usaron de forma espontánea muchas de las técnicas accionadas en los juegos dramáticos. Esta situación me lleva a suponer que los adolescentes participantes en este taller, no tenían una conciencia clara de los alcances de su participación y habilidades desarrolladas durante el proceso teatral y mucho menos de cómo éstas podían repercutir en sus interacciones sociales presentes y futuras, hallazgo que me llevó a cuestionar mis suposiciones iniciales –y las de otros especialistas en teatro escolar-⁵⁹³ respecto al hecho de que con la sola ejercitación y participación de y en las actividades teatrales, los alumnos activan habilidades que los ayudan a desenvolverse de mejor manera en sus interacciones, llevándolos incluso a ser transformadores de su sociedad. Al parecer, para el grupo de jóvenes que observé, lo accionado en el taller en el taller se queda y nada se llevan.

qué forma había influido su participación en el taller, respecto a sus relaciones sociales; si habían recuperado parte de lo experimentado en cada una de las actividades y si lo habían aplicado en su vida diaria. Mi insistencia e intento por manipular sus respuestas se debieron precisamente a que yo consideraba absurdo que no se percataran de esa relación, y que no percibieran que su participación en el taller influía de alguna manera en su forma de ser e interactuar. Me sentía frustrada al percibir que estos adolescentes consideraban que lo realizado, experimentado y desarrollado en el taller, se quedaba ahí, y nada de lo ejercitado o aprendido se aplicaba a la vida diaria.

⁵⁹² De estas destacaron el autocontrol emocional y corporal.

⁵⁹³ Por ejemplo, cuando Gabriel Robles y Diana Civil –citados en capítulos anteriores- señalan que el taller teatral se distingue por fomentar la cooperación y el trabajo en grupo, además de estimular la reflexión sobre las distintas actividades aspirando así a convertirse en un vehículo para transmitir valores de tolerancia, respeto, solidaridad, crítica y denuncia. O como cuando otros autores aseguran que los talleres “nacen como un tiempo-espacio para accionar, sentir interior y exterior y pensar en libertad, junto a otros; como lugar de indagación sobre la realidad, de cuestionamiento y de transformación.”

Con este hallazgo, me queda claro que las significaciones de este grupo de adolescentes parecen encontrarse en un primer nivel, donde a pesar de que reconocen que el taller teatral los cambió, haciéndolos descubrir capacidades varias y que por ello, hubo un antes y un después, no son conscientes de que esas habilidades las han accionado tanto dentro como fuera del taller y de que las mismas, les han ayudado –y pueden ayudarles- a resolver situaciones cotidianas distintas. Y si no son conscientes de este uso espontáneo, parece volverse más complejo el que reflexionen sobre su transformación y evolución presente y futura. Ante ello, creo que se hace necesaria la creación de un espacio –ya sea al finalizar cada ejercicio o al término de cada sesión- para reflexionar sobre lo aprendido en cada sesión, sobre las experiencias corporales y emocionales que han sido descubiertas y sobre cómo podrían ser recuperadas en otras circunstancias cotidianas. Esa enriquecedora reflexión que el adolescente hiciera sobre su evolución y transformación personal, probablemente redundaría en un aún mayor conocimiento de su persona, en el mejoramiento de sus relaciones sociales y en una perspectiva diferente de su entorno y sociedad.

Los hallazgos realizados en la presente investigación, me llevan a pensar sobre dos posibles líneas de investigación que emergieron precisamente de esos encuentros. La primera línea está relacionada con el taller de teatro y las significaciones⁵⁹⁴ años después, de un grupo de jóvenes participantes. La idea de la semiosis infinita y de los hábitos que nunca se estabilizan, me hacen pensar en la fuerza de las significaciones e influencia de la experiencia teatral en estos jóvenes después de uno, tres, cinco o más años; rastrear y reconocer cómo y cuáles significaciones respecto al taller teatral contribuyeron –si es que así fue- en la transformación de estos jóvenes. Barba dice que todos estamos influenciados por alguien o algo; lo interesante de esta futura investigación, sería observar si dicha influencia teatral fue tan fuerte que permitió a sus participantes ir lejos; o si fue tan débil que no produjo, más que un pequeño desplazamiento, o un marchar sobre el sitio.⁵⁹⁵

Los múltiples problemas resueltos y obstáculos vencidos que estos jóvenes tuvieron que sortear para desarrollar y participar en un taller extraescolar y optativo, y cómo estas

⁵⁹⁴ O semiosis, recordemos, concebida como un proceso continuo de significar y resignificar experiencias, donde los sujetos construyen un sentido de lo experimentado, relacionando emociones y afectos dándoles un nuevo sentido y generando relaciones nuevas, distintas a la anterior.

⁵⁹⁵ Eugenio Barba, *Más allá de las islas flotantes...* op. cit., pp. 134 y 135.

circunstancias particulares generaron fuertes vínculos entre sus integrantes, me lleva a pensar una segunda línea de investigación: la institucionalización del taller teatral y las significaciones de un grupo de adolescentes. Tener la posibilidad de indagar en un taller teatral integrado al programa escolar como actividad artística, con un horario escolar definido y que se evalúe y califique, considero permitiría observar matices particulares en las creencias y hábitos de sus integrantes, además de la fuerza de sus vínculos como grupo. Esto es, tener la posibilidad de observar el peso de las significaciones –tanto internas como externas- en una actividad teatral que además de volverse obligatoria, necesariamente plasmará una calificación en un documento oficial.

De ninguna manera olvido que la esencia del taller teatral es el juego dramático y que la aspiración de éste es que sus participantes, además de tomar conciencia de los mecanismos fundamentales del teatro,⁵⁹⁶ logren una cierta liberación corporal y emotiva en el juego. El cuestionamiento –mi cuestionamiento a partir de la presente investigación-, es cuando los especialistas hablan de transformaciones futuras en la esfera social y personal. Empero –y es lo que me alienta-, no olvido el hecho de que las significaciones están en constante movimiento y transformación; y que seguramente, durante los siete meses que observé las interacciones y acciones de estos nueve adolescentes, y los siete días que los entrevisté, fueron sólo un fragmento de sus creencias; y de que sus experiencias cotidianas posteriores, seguramente estarán reforzadas por algunos de los juegos, ejercicios y técnicas teatrales accionadas en el taller teatral. De ahí la frase de Barba que escogí poner como epígrafe para exponer y resumir mis conclusiones. La actividad teatral no es la panacea ni el remedio de los males sociales; pero participar en una actividad teatral, definitivamente modifica la visión y percepción personal de sus integrantes, ya que los lleva a una confrontación constante entre lo que consideran su verdad y las experiencias e historias que viven en ese espacio teatral; así, incorporarse en una historia implica reescribir la propia historia.⁵⁹⁷

⁵⁹⁶ Algunos de ellos son personajes, convenciones, diálogos y situaciones.

⁵⁹⁷ Graciela González de Díaz Araujo, *Teatro, adolescencia y escuela...op. cit.*, p. 26.

BIBLIOGRAFÍA

- Acha, Juan, *Educación Artística Escolar y Profesional*, México, Trillas, 2001.
- Actuación-taller de teatro*. Recuperado el 19 de mayo de 2005, de [www.TEATRO.MET12.COM.TEATRALIZARTE. file://A:TALLERDETEATRO.htm](http://www.TEATRO.MET12.COM.TEATRALIZARTE.file://A:TALLERDETEATRO.htm)
- Adame, Domingo, *Teatros y teatralidades en México, siglo XX*, México, Asociación Mexicana de Investigación Teatral (AMIT), 2004.
- Akoschky y otras, *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Álvarez Andreu, Julio, “Expresión dramática: de la respiración individual a la creación colectiva”, en Mireia Bassols y otros, *Expresión-comunicación y lenguajes en la práctica educativa. Creación de proyectos*, Barcelona, Octaedro, 2003.
- Ampliará SEP cobertura del programa de Teatro Escolar para beneficiar a más estudiantes*, Boletín de Prensa 284, México, SEP, 7 de noviembre de 2002.
- Anaya Corona, Ma. Del Carmen, *Etnografía, entrevista a profundidad, historia de vida, estudio fenomenológico, estudio de teoría fundamentada*, Puerto Vallarta, Jalisco, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos, Maestría en Enseñanza de las Ciencias, Curso: Métodos cualitativos en la investigación social, marzo, 2004.
- Antón García, Francisco y otros, *Creatividad Teatral*, México, Grupo Coda Alhambra, 1996.
- Asch, S., *Psicología social*, Buenos Aires, Eudeba, 1962; citado en Amalio Blanco, Amparo Caballero y Luis de la Corte, *Psicología de los grupos*, Madrid, Pearson Educación, 2005.
- Atkinson, Paul y M. Hammersley, “El diseño de la investigación: problemas, casos y muestras”, en *Etnografía*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Atkinson, Paul y M. Hammersley, “Registrar y organizar la información”, en *Etnografía, ... op. cit.*
- Azar, Héctor, *Funciones Teatrales*, México, SEP-CADAC, 1982.
- _____, *Teatro y educación. Primaria, media y superior*, México, col. de Teatro, INBA, 1971.
- Ballester, Rafael y Ma. Dolores Gil Llario, *Habilidades sociales*, Madrid, Síntesis, 2002.
- Barba Eugenio, *La canoa de papel. Tratado de Antropología teatral*, núm. 18, México, Escenología, 1992.
- _____, *Más allá de las islas flotantes*, México, Escenología UAM, 1986.
- _____, y Nicola Savarese, *El arte secreto del actor. Diccionario de Antropología teatral*, México, Escenología, 1990.
- Barret, Gisele, *Pedagogía de la expresión dramática*, Québec, Canadá, Recherche en Expression, 1991.

- Bauleo, citado en E. Vilar, "El grupo como dispositivo analizador", en *Tramas*, núm. 1, México, UAM-X, 1990.
- Baz, Margarita. "De poéticas y pasiones: reflexiones sobre la subjetividad en la danza", en Maya Ramos Smith y Patricia Cardona Lang (directoras), *La danza en México. Visiones de cinco siglos*, vol. 1, Ensayos históricos y analíticos, México, INBA/CENIDI-Danza "José Limón"/ Escenología, 2002.
- _____, *Intervención grupal e individual*, cuadernos del Tipi, México, UAM-X, 1996.
- _____, "La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad", en I. Jaidar (comp.) *Caleidoscopio de subjetividades*, cuadernos del Tipi 8, México, UAM-X, 1999.
- Bertely B., María, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós, 2002.
- Blanco García, Nieves, "El sentido del conocimiento escolar. (Notas para una agenda de trabajo)", en AA. VV., *Volver a pensar la educación*, volumen I: política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica), Madrid, Morata, 1995; citado por Flavia Terigi, *Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículo escolar*, en Judith Akoschky y otras, *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación Artística, ... op. cit.*
- Boleslavski, Richard y Michael Chéjov, *Constantin Stanislavski, El arte del actor (principios técnicos para su formación)*, México, Escenología, 1998. [Selección y notas de Edgar Ceballos]
- Bracho, Julio, *Anteproyecto para el funcionamiento del teatro Orientación* (síntesis), México, 1932.
- Bravo, Ahuja, Víctor y José Antonio Carranza, *La obra educativa 1970-1976*, México, SEP, 1976.
- Brecht, Bertolt, *Écrits sur le théâtre*, París, L'Arche, 2 vols., 1972-1979; citado en Pavis, Patrice, *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*, Teatro 10, México, Paidós, 1998.
- Brook, Peter, *La puerta abierta. Reflexiones sobre la actuación y el teatro*, México, El Milagro, 1998.
- Bruner, J., "Juego, pensamiento y lenguaje" en J. Linaza, Jerome Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza, 1984, citado en *Teatro y juego dramático. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Textos 19, Barcelona, Graó, enero, febrero, marzo, 1999.
- Caballo, Vicente E., *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*, México, Siglo XXI, 1993.
- Cañas Torregrosa, José, *Didáctica de la expresión dramática, una aproximación a la dinámica teatral en el aula*, Barcelona, Octaedro, 1999.
- _____, *¿Quieres hacer teatro? Programa básico de Expresión Dramática en Secundaria*, León, Everest, 2000.

- Carballo Basadre, Carmen, *Teatro y dramatización, didáctica de la creación colectiva*, Granada, Aljibe, 1995.
- Carrasco González, Ana Ma. y Alicia Muñoz Silva, *La promoción de las Habilidades sociales: un reto de la escuela actual*, Depto. de Psicología, Facultad de CC. de la Educación (Universidad de Huelva). Recuperado el 8 de agosto de 2005, de <file:///A:/La%20promoción%20de%20las%20habilidades%20sociales.htm>.
- Ceballos, Edgar, *Las técnicas de actuación en México*, México, Escenología, 1999.
- Chapato, Ma. Elsa, “El lenguaje teatral en la escuela”, en Judith Akoschky y otras, *Artes y Escuela, aspectos curriculares... op. cit.*
- Clark, Aminah, *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*, México, Debate, 1998.
- Con rezagos históricos y sin profesionalización. Concebida como materia poco relevante*, Comunicado 112, Educación Artística, Observatorio Ciudadano de la Educación, recuperado el 23 de marzo de 2005, de file:///A:/OCE_%20Comunicado%20112.htm
- Cortada Pasola, Lluïsa, “Expresión corporal y creación: elementos para una pedagogía de procesos” en Mireia Bassols, y otros, *Expresión-comunicación y lenguajes en la práctica... op. cit.*
- De Pablo, Eladio, “Bases teóricas y pedagógicas para la práctica teatral en la enseñanza secundaria” en *Teatro y juego dramático, didáctica de la Lengua y de la Literatura, ... op. cit.*
- De Tavira, Luis, “Un teatro para nuestros días”, en Edgar Ceballos, *Las técnicas de actuación en México... op. cit.*
- Del Campo Ramírez, Socorro Martín, *El papel de la educación artística en el desarrollo integral del educando*, recuperado el 25 de noviembre de 2004, de <file:///A:/El%20papel%20de%20la%20educación%20artística.htm>
- Díaz Barriga, Ángel, “La entrevista a profundidad, un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos”, en *Tramas 3, subjetividad y procesos sociales, Eros y Tanatos*, México, UAM-X, 1991.
- Domínguez Aguilar, Sergio, “La práctica docente en el taller de dibujo: discursos y acciones en la formación de profesionales de las artes plásticas”, tesis para obtener el grado de Maestro en Desarrollo Educativo, línea Educación Artística, UPN-CENART, Unidad Ajusco, México, 2004.
- Dos años y medio del INBA (I), Dirección General, Subdirección Departamento Administrativo*, México, INBA, 1950.
- Dos años y medio del INBA (III), Fundación del Departamento de Teatro*, México, INBA, 1950.
- Durán, Sylvia, “La educación artística y las actividades culturales”, en Pablo Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México II*, México, FCE-CONACULTA, 1998.
- Echeverría, Bolívar, “Ceremonia festiva y drama escénico”, en *Cuiculco, Arte, estética y antropología, 33/34*, México, ENAH, enero-junio, 1993.

- Educación*, revista de orientación pedagógica, Órgano del Consejo Nacional Técnico de la Educación 2, México, SEP, Segunda Época, 1959.
- Eines, Jorge, *Hacer actuar. Stanislavski contra Strasberg*, Barcelona, Gedisa, 2005.
- _____ y Alfredo Mantovani, *Didáctica de la dramatización*, Barcelona, Gedisa, 1997.
- Elola, Hilda, *Teatro para maestros. El juego dramático para la expresión creadora*, Buenos Aires, Marimar, 1989.
- El teatro para niños forma públicos e impulsa vocaciones*, Boletín de Prensa núm. 273, México, CONACULTA-INBA, 10 de marzo de 2005.
- Entrevista a Efraín Ortega Hernández. Recuperada el 19 de noviembre de 2004, de <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/15/15entre.html>
- Fell, Claude, *José Vasconcelos, los años del águila (1920-1925)*, serie Historia Moderna y Contemporánea 21, Instituto de Investigaciones Históricas, México, UNAM, 1989.
- Ferreiro, Alejandra, *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*, México, CENIDI-Danza “José Limón”, INBA, 2005.
- _____, “Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional” tesis para obtener el grado de doctora en Ciencias Sociales con especialidad Sociedad y Educación, México, UAM-Xochimilco, 2002.
- _____, y Edgar Sandoval, “Semiótica y pragmatismo en educación” (inédito).
- Franco, Jean, *La cultura moderna en América Latina*, México, Grijalbo, 1985, citado en Silvia Durán, “La educación artística y las actividades culturales”,... *op. cit.*
- Fuentes Ibarra, Guillermina, *Tres propuestas estatales para la creación de un teatro mexicano*, México, Centro Nacional de Investigación Teatral “Rodolfo Usigli”, 1990.
- Gil, Francisco y José Ma. León (editores), *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*, Madrid, Síntesis, 1998.
- Goffman, Erving, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
- _____, *Ritual de la interacción*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970.
- González de Díaz Araujo, Graciela y otros, *Teatro, adolescencia y escuela*, Argentina, Aiqué, 1998.
- Gorlée, Dinda L., “La semiótica triádica de Peirce y su aplicación a los géneros literarios”, en *Ch. S. Peirce y la literatura. Ponencias*, (número monográfico coordinado por José Romera Castillo, Alicia Yllera y Rosa Calvet), *Signa*, revista de la Asociación Española de Semiótica 1, 1992.
- Gottdiener Estrada, Eloísa, “La Reforma Educativa y la Actividad Artística en la educación media básica y superior”, tesis para obtener el título de Licenciado en Literatura Dramática y Teatro,

Facultad de Filosofía y Letras, México, UNAM, 1976.

Hernández Salazar, Paola, “Las significaciones de la Alimentación y su vinculación con el cuidado del Cuerpo: la Experiencia de Jóvenes de la Ciudad de México”, tesis para obtener el grado de Maestra en Psicología Social de Grupos e Instituciones, División de Ciencias Sociales y Humanidades, México, UAM-X, 2005.

“Introducción a la historia de la arquitectura (home)”, en *Historia de la Arquitectura*, Universidad de Navarra, recuperado el 05 de mayo de 2005, de file:///A:/Historia%20de%20la%20Arquitectura_%20Universidad%20de%20Navarra.htm

La educación pública en México, 1964/1970, México.

Laguna, Encarna, *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro*, Barcelona, Aula Práctica Ceac, 1995.

“Las artes en la educación secundaria”, en *Documento curricular, versión a discusión*, México, SEP, 2004.

Los jueves al teatro. Impulsa el INBA un programa que estimule el acercamiento de nuevos públicos al teatro, Boletín de prensa 306, México, CONACULTA-INBA, 14 de marzo de 2005.

Lloret Cantero, Joana, “Una propuesta para desarrollar las habilidades comunicativas con técnicas dramáticas”, en *Didáctica de la Lengua y de la Literatura. La normativa*, año X, núm. 39, Barcelona, Graó, abril, mayo, junio, 2005.

Luca de Tena, Rosa, Isabel Rodríguez e Inmaculada Sureda, *Programa de Habilidades sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. ¿Cómo puedo favorecer las habilidades sociales de mis alumnos?*, Málaga, Aljibe, 2001.

Malinowski, Bronislaw, *Los argonautas del Pacífico occidental*, Barcelona, Altaya, 1999.

Martínez, José Luis, *Literatura Mexicana siglo XX, 1910-1949*, Lecturas Mexicanas 29, México, CONACULTA, 1990.

Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos CEE, 1986.

_____, *Tendencias Educativas Oficiales en México 1934-1964*, México, Centro de Estudios Educativos CEE, 1986.

Memoria 1976-1982 (I), Política Educativa, México, SEP.

_____, *(III), Organismos*, México, SEP.

Memoria de labores 1954-1958, INBA-SEP, México, 1958.

Memoria del Instituto Nacional de Bellas Artes, 1958-1964, Resumen general del sexenio, México, SEP-INBA, 1964.

- Memoria del Instituto Nacional de Bellas Artes 1993*, México.
- Memoria del Instituto Nacional de Bellas Artes 1964-1970*, México, SEP-INBA, 1970.
- Memoria del Instituto Nacional de Bellas Artes 1971-1976*, México, 1976.
- Memoria del quehacer educativo 1995-2000 (I)*, México, SEP, 2000.
- Mier, Raymundo, *Tiempo, incertidumbre y afección. Apuntes sobre las concepciones del tiempo en Ch. S. Peirce*.
- Morales Astola, Rafael, *Teatro de vocación para aulas de teatro*, Sevilla, Alfar, 1993.
- Motos, Tomás y otros, *El taller de teatro*, Barcelona, Octaedro, 2001.
- Muñoz Navarrete, Inmaculada, Sindi Díez Paniagua y Juan José Izquierdo Rizos, *Talleres de teatro en educación secundaria. Una experiencia lúdica*, Madrid, Narcea, 1998.
- Núñez Cubero, Luis y Clara Romero Pérez, “La educación emocional a través del lenguaje dramático”, en *Addenda a la II ponencia: Los lenguajes de las artes: escenas y escenarios en educación*, Universidad de Sevilla y Universidad de Huelva.
- Obra Educativa en el sexenio 1958-1964*, México, SEP, 1964.
- Obra Educativa en el sexenio 1940-1946*, México, SEP, 1946.
- Obra Educativa: Vicente Lombardo Toledano (II)*, Textos de Humanidades, col. Educadores Mexicanos, México, UNAM-IPN, 1987.
- Plan de estudios 2006, Educación Básica, Secundaria*, México, SEP.
- Plan y programas de estudio 1993, Educación Básica, Secundaria*, México, SEP.
- Poulter, Christine, *Jugar al juego*, Ciudad Real, Ñaque, 1996.
- Poveda Lola, *Ser o no ser, reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*, Madrid, Narcea, 1995.
- Programa de Educación Artística, primer grado*, Educación Media Básica, Plan de estudios 1975, México, SEP.
- _____, *segundo grado*, Educación Media Básica, Plan de estudios 1975, México, SEP.
- Programa de Teatro Escolar para alumnos de Educación Básica en el Distrito Federal*, México, INBA-CONACULTA, 2001.
- Programas de estudio de Teatro, Educación Secundaria, primera etapa de implementación 2005-2006*, México, SEP, 2005.
- Rascón Banda, Víctor Hugo, *Breve recuento de un año difícil, Memoria del INBA*, México, INBA,

- 1993.
- Robles Gavira, Gabriel y Diana Civila de Lara, *El taller de teatro: una propuesta de Educación Integral*, Ayuntamiento de Cádiz, España, Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- Rodríguez Gómez, Gregorio y otros, *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, Aljibe, 1999.
- Ros, Nora, *El lenguaje artístico, la educación y la creación*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, Revista Iberoamericana de Educación (SIN: 1681-5653).
- Rubio Fernández, Álvaro, “El taller de teatro”, en *Teatro y juego dramático, didáctica de la lengua y de la literatura, ... op. cit.*
- Ruiz, Elisa, *El programa Nacional de Teatro Escolar, frente al reto de despertar fantasías, aguijonear la inteligencia y conmover a los niños*, Noticias del día, México, SEP, 26 de noviembre de 2001.
- Ruiz Lugo, Marcela y Ariel Contreras, *Glosario de términos del arte teatral*, México, Trillas, 1991.
- Ruzicka, Werner, “Identificación y distanciamiento”, en *Máscara*, año 1, núm. 2, México, Escenología, enero, 1990.
- Santos del Real, Annette Irene, “La educación secundaria, perspectivas de su demanda”, tesis para obtener el Doctorado Interinstitucional en Educación, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1999.
- Stanislavski, C., *El arte escénico, con un ensayo de David Magarshak*, México, siglo XXI, 1999.
- _____, *La construcción del personaje*, El libro de bolsillo, Cine y Comunicación, Madrid, Alianza, 2004.
- _____, *Un actor se prepara*, México, Diana, 1997.
- Tajfel, H., *Grupos humanos y categorías sociales*, Barcelona, Herder, 1984, citado en Amalio Blanco, Amparo Caballero y Luis de la Corte, *Psicología de los grupos, ... op. cit.*
- Taylor y Bogdan, “Observación participante, preparación del trabajo de campo”, en *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Teatristas notables del Teatro Universal*. Recuperado el 08 de noviembre de 2005, de WWW.TEATRO.MET12.COM.ARTEATRALIZARTE .
- Tejerina, Isabel, *Dramatización y teatro infantil, dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, Educación, México, Siglo XXI, 1999.
- _____, “El juego dramático en la educación primaria” en *Teatro y juego dramático, dramático, Didáctica de la Lengua y de la Literatura, ... op. cit.*

- Terigi, Flavia, *Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículo escolar*, Coloquio Internacional de Educación Artística, SEP, CNA, 2002.
- Terigi, Flavia, “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículo escolar”, en Judith Akoschky y otras, *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos... op. cit.*
- Tonucci, F. “La escuela como investigación”, Barcelona, Ed. Avance, 1979, en Gabriel Robles Gavira y Diana Civila de Lara, *El taller de teatro: una propuesta de educación... op. cit.*
- Torres Lemus, José Luis, *Educación Artística Tres, tercer curso*, México, Numancia, 1991.
- Úcar Martínez, Xavier, Ramón Cortada Corominas y Ma. del Carmen Pereira Domínguez, *Otros lenguajes en educación. Los lenguajes de las artes: escenas y escenarios en educación*, XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, segunda ponencia, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Girona y Universidad de Vigo, junio 2003.
- Vallés Arándiga Antonio y Consol Vallés Tortosa, *Las habilidades sociales en la escuela, una propuesta curricular*, Madrid, Fundamentos psicopedagógicos, 1996.
- Vázquez Mojarro, Francisco Javier y José Antonio Carballar Jurado, “Evolución del teatro en el ámbito escolar (una visión desde Andalucía)”, en *Teatro y juego dramático, Didáctica de la lengua y de la literatura, ... op. cit.*
- Vigotsky, S. L., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo, 1998.
- _____, *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*, México, Coyoacán, 2004.
- Vilar, E., “El grupo como dispositivo analizador”, en *Tramas*, núm. 1, México, UAM-X.
- Woods, Peter, “La promesa del interaccionismo simbólico”, en *Investigar el arte de la enseñanza*, Barcelona, Paidós, 1998.

ANEXO 1

GRABACIONES DEL TALLER DE TEATRO DE LA ESCUELA SECUNDARIA DIURNA 267 "TEODORO FLORES"

<p>GRABACIÓN 1 (6-nov.-04)</p> <p>-Ensayo en: salón civismo.</p> <p>-Actividades: . "Zip-zap": concentración y atención.</p> <p>. Relajamiento: imaginación y concentración.</p> <p>. Ensayo pastorela (expresión corporal, oral, canto, etc.)</p>	<p>GRABACIÓN 2 (13-nov.-04)</p> <p>-Ensayo en: Biblioteca.</p> <p>-Actividades: . "Frase círculo-aplausos": desinhibición.</p> <p>. "Cumpleaños-felicitación": desinhibición e integración.</p> <p>. "Relato-interrupción": concentración y seguridad. Improvisación y ensayo.</p>	<p>GRABACIÓN 3 (27-nov.-04)</p> <p>-Ensayo en: Biblioteca.</p> <p>- No se realizan actividades previas; entran directo al ensayo de pastorela.</p>	<p>GRABACIÓN 4 (04-dic.-04)</p> <p>-Ensayo en: Biblioteca.</p> <p>- No se realizan actividades previas; entran directo al ensayo de pastorela.</p>	<p>GRABACIÓN 5 (11-dic.-04)</p> <p>-Ensayo en: salón de civismo.</p> <p>- No se realizan actividades previas; entran directo a ensayo general de pastorela.</p>
<p>GRABACIÓN 6 (15-enero-05)</p> <p>-Ensayo en: Patio y salón de civismo.</p> <p>-Actividades: . "Múltiplos y palmada": atención y concentración; "Roña"; "respiración y vocalización"; "expresión corporal" (agua, fuego, aire, tierra); opiniones de alumnos y profesor: Lectura de obra Muestra.</p>	<p>GRABACIÓN 7 (22-enero-05)</p> <p>-Ensayo en: salón español.</p> <p>-Actividades: . "movimiento en círculo": expresión corporal; "respiración, vocalización y volumen", "Expresión facial": gestos: "Semilla 1", "semilla 2": expresión corporal (opinión profr.); Lectura de obra Muestra.</p>	<p>GRABACIÓN 8 (29-enero-05)</p> <p>-Ensayo en: Patio y salón. Civismo.</p> <p>-Actividades: . "Relajación": imaginación, concentración; "Desplazamiento-parejas": expresión corporal (opinión alumnos y profr.); "Improvisación individual"; Montaje y ensayo de obra (expresión oral, corporal, atención, concentración, trabajo en equipo, etc.)</p>	<p>GRABACIÓN 9 (05-feb.-05)</p> <p>-Ensayo en: salón civismo.</p> <p>-Actividades: "La esfera viva" y "aire-mar" (con fondo musical): imaginación, concentración y expresión corporal (opinión alumnos); "Los sentidos": imaginación, concentración y expresión facial; montaje y ensayo de obra.</p>	<p>GRABACIÓN 10 (12-FEB.-05)</p> <p>-Ensayo en: salón de español</p> <p>-Actividades: "círculos-cuerpo" "la sustancia" y "contacto" (fondo musical); imaginación, concentración y expresión corporal (opinión alumnos y profr.); montaje y ensayo de obra.</p>
<p>GRABACIÓN 11 (19-feb.-05)</p> <p>-Ensayo: patio y salón español.</p> <p>-Actividades: "Calentamiento": cabeza, cuello, brazos, manos, tronco, piernas, tobillos, caderas: "deporte": imaginación y expresión corporal; ensayo de obra.</p>	<p>GRABACIÓN 12 (26-feb.-05)</p> <p>-Ensayo: salón de español.</p> <p>-Actividades: "Isla y tiburones", "cambio de islas": atención, concentración, coordinación; "Representación-voces": atención, concentración, desinhibición, improvisación; ensayo de obra.</p>	<p>GRABACIÓN 13 (12-mar.-05)</p> <p>-Ensayo en: salón civismo.</p> <p>-Actividades: "calentamiento": cabeza, cuello, brazos, etc.; "El manicomio": imaginación, concentración, expresión corporal y oral. "Silbicación": atención concentración, coordinación; ensayo de obra.</p>	<p>GRABACIÓN 14 (19-mar.-05)</p> <p>-Ensayo en: Parque.</p> <p>-Actividades: "Calentamiento y vocalización", "burro castiga do": desinhibición. "Desconocidos": atención, concentración, expresión oral y corporal. Ensayo de obra.</p>	<p>GRABACIÓN 15 (30-mar.-05)</p> <p>-Ensayo en: Parque.</p> <p>-Actividades: "Calentamiento y vocalización": desinhibición y preparación; "Extraterrestre": imaginación, atención, concentración y expresión corporal; Ensayo de obra.</p>
<p>GRABACIÓN 16 (09-abril-05)</p> <p>-Ensayo en: Biblioteca.</p> <p>-Actividades: "calentamiento": desinhibición y preparación. "Sorpresa": atención, imaginación, concentración (opinión alumnos y profr.); ensayo de obra.</p>	<p>GRABACIÓN 17 (16-abril-05)</p> <p>-Ensayo en: Biblioteca.</p> <p>-Actividades: "Calentamiento y vocalización": desinhibición y preparación. "El pozo" (fondo musical): atención, imaginación, concentración, expresión oral y corporal. Ensayo de obra.</p>	<p>GRABACIÓN 18 (23-abril-05)</p> <p>-Ensayo en: Biblioteca.</p> <p>-Actividades: "calentamiento, vocalización y gestos": desinhibición y preparación; "Clase-barco": atención, imaginación, concentración, improvisación (opinión); ensayo obra.</p>	<p>GRABACIÓN 19 (30-abril-05)</p> <p>-Ensayo en: Biblioteca.</p> <p>-No se realizan actividades previas; entran directo al ensayo de la obra.</p>	<p>GRABACIÓN 20 (07-may-05)</p> <p>-Ensayo en: Taller Plásticas</p> <p>-Actividades: "calentamiento, vocalización y gestos": desinhibición y preparación. "Caperucitas": atención, concentración, imaginación, expresión oral; SONDED; ensayo.</p>

ANEXO 2

CUADRO 1 Registro de entrevista

Fecha: 07 de mayo de 2005

Escuela: Escuela Secundaria Diurna 267 Teodoro Flores

Colonia: San Miguel Teotongo

Delegación: Iztapalapa

Alumno: Jorge, Flora, Sonia, Lola, Libertad, Ana, Gracián y Ramiro

Grado: Segundo y tercero.

Tiempo de entrevista: 17:15 – 17: 40

Entrevistadora: Leticia Pérez Hernández

HORA	INSCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
	<p>Después de la improvisación, el profesor me ha autorizado realizar la entrevista a los muchachos. Les he pedido, que se sienten en línea delante de la cámara. Todos empiezan a moverse, menos Gracián. Cuando Ramiro le dice que se acerque, entonces se desplaza a un extremo.</p> <p>Inicio la entrevista.</p> <p>Leticia Pérez Hernández: Bien. La pregunta es: ¿qué han experimentado en el taller de teatro? Nada más. Si me gustaría que pusiéramos atención a lo que va a decir cada uno de ustedes, porque tal vez alguien diga: "no, es que esto ya lo dijo fulano." Creo que cada uno de ustedes ha vivido de manera muy diferente su experiencia en el taller. Por eso me gustaría que cada quien dijera lo que quisiera, lo que sintiera. ¿Quién quiere comenzar? (Sin hablar, Lola señala Ramiro; éste, señala Lola. El resto, se observa entre sí.) Repito la pregunta: ¿cómo han experimentado el taller de teatro? (Jorge ha levantado la mano).</p> <p>Jorge: Este,... yo ya no siento tanta pena, <u>este, pararme enfrente de tanta gente, y ya platicó más con el maestro</u> porque antes en primero pensaba que era un poquito regañón, enojón; pero no, ahora me doy cuenta que es una persona agradable, y ahora ya como que, me trato más con él. Pero si me ha servido mucho teatro.</p> <p>LPH: perfecto. Gracias.</p> <p>Flora: Yo los tres años que, bueno este va hacer mi tercer año de que estoy con el maestro, <u>he experimentado de meterme en otras personas que no soy yo;</u> o sea, a veces me gustan y a veces no y pues... <u>prestó mi cuerpo a otra persona.</u> (Risas de los demás) o sea, siento bien, me siento bien o sea, no me siento mal; y este, <u>se me quita más la pena de hablar, de estar con otras personas y hacer las cosas;</u> o sea, por ejemplo, así como cuando ya no puedo, si me da un poquito de pena; pero cuando puedo, y se qué puedo, pues no me da pena; entonces pues, es muy bonito,</p>	<p>El temor al público ha disminuido.</p> <p>Ha trabajado con diversos personajes.</p> <p>El temor a comunicarse ha aminorado.</p>

<p>prestar ... prestar tu cuerpo a otra persona (continúan las risas de los demás).</p> <p>LPH: Creo que eso qué dices, les causa mucha risa, eso de "prestar tu cuerpo" les provoca mucha risa.</p> <p>Flora: Sí, lo toman a mal.</p> <p>LPH : Gracias, Flora ¿quién más? (Sonia levanta la mano).</p> <p>Sonia: Yo digo que... bueno, en mi caso, <u>me ha servido para, o sea, dejar un poquito atrás el temor a presentarnos en un escenario con mucha gente y que nos vea, ¿no?</u> Que toda la gente en un momento nos esté criticando, nos esté diciendo para ver el trabajo que nosotros estamos haciendo y también él... como dice el maestro, <u>representar otros papeles que... que no eres tú, que son otros que a lo mejor no te gustan y quizá otros te gustan más... pero aquí se ha hecho de todo y es bonito.</u></p> <p>LPH: Gracias, Sonia. (Lola ha levantado la mano) si, Lola.</p> <p>Lola: Este, bueno, <u>a mí me ha servido, para, este, ¿cómo se llama? Para saber otra forma expresional, o... y, para conocer nuevos amigos,</u> (se oye risa de Gracián, Lola voltea a verlo) este, o sea te callas, ¿sí? Seguimos. Para conocer amigos, y esté, <u>y así para expresarme más</u> porqué, este, casi siempre cuando estamos en , bueno en el coro, pues estamos cantando, pero <u>aquí puedes hacer... lo que tú quieras, puedes proponer, hacer movimientos los que tú quieras, y pues... a la vez que trabajas, juegas, te diviertes mucho.</u></p> <p>LPH: Gracias, Lola. ¿Quién más? Sí, Libertad.</p> <p>Libertad: En primera <u>me ha servido mucho para conocer... gente, y esté... pues sí, también ya, ya no tengo tanta pena.</u> Y este, pues que es padre estar... en teatro.</p> <p>LPH: ¿Por qué es padre Libertad, porque es padre para ti?</p> <p>Libertad: <u>Porque como dice Lola, puedes este, aprender formas para moverte, y no siempre caminar igual, puedes experimentar muchas otras cosas,</u> y es agradable... estar en teatro.</p> <p>LPH: Gracias. (Ana levanta la mano) si, Ana.</p> <p>Ana: Que pues <u>me ha servido para quitar un poquito la pena, porque yo antes era muy penosa y también me</u> (risas) ha servido para conocer los teatros, que yo no sabía también muy bien eso de... pues que <u>es bonito interpretar a otra persona que no eres tú...</u></p> <p>LPH: Gracias. Me faltan dos (Gracián y Ramiro se resisten a participar. Uno y otro se observan, hacen bromas y no se deciden. Insisto. Finalmente, Gracián decide continuar).</p> <p>Gracián: Ehh... pues que... <u>me ha ayudado mucho para quitarme la pena y pues que... es muy bonito porque a mí me gusta mucho convertirme en otra persona, o sea que no</u></p>	<p>Ha disminuido el temor a ser observada por mucha gente en un escenario.</p> <p>La representación de papeles ha sido variada y agradable.</p> <p>Le ha servido para conocer otra forma de expresión y para conocer nuevos amigos.</p> <p>Hay libertad de expresión; se trabaja, se juega y se divierte.</p> <p>Ha conocido gente La pena ha disminuido.</p> <p>Se aprenden nuevos movimientos.</p> <p>Ha disminuido la pena.</p> <p>Le es grato interpretar a otra persona diferente a ella.</p> <p>La pena desapareció. Le agrada</p>
--	--

	<p><u>soy, o sea me gusta interpretar papeles donde pueda hacer voces, disfrazarme, o así... y pues ya...</u></p> <p>LPH: Gracias (volteo a ver a Ramiro; se ha puesto una máscara y le sugiero quitársela para apreciarlo mejor).</p> <p>Ramoro: ¿Qué se puede decir del teatro? Es muy bonito estar aquí, porque pues aquí, a mí si me, <u>he tenido muchas personalidades estando aquí en este taller y yo no sabía que podía hacer eso,...</u> (inaudible) <u>yo era muy tímido y ahorita... ya estoy más suelto</u> y se lo debo al, al teatro.</p> <p>LPH: Bueno, gracias.</p>	<p>interpretar diversos personajes.</p> <p>Ha adoptado diversas personalidades y su timidez a disminuido.</p>
--	---	---

ANEXO 3. EMERGENTES DE PRIMERA ENTREVISTA.

	DISMINUCIÓN DE PENA Y TEMOR AL HABLAR Y ESTAR FRENTE A UN PÚBLICO.	GUSTO POR REPRESENTAR DIVERSOS PERSONAJES Y PERSONALIDADES.	CONOCIMIENTO DE MÁS GENTE Y NUEVOS AMIGOS	NUEVAS FORMAS DE EXPRESIÓN
JORGE	yo ya no siento tanta pena, este, pararme enfrente de tanta gente,...			
FLORA	se me quita más la pena de hablar, de estar con otras personas y hacer las cosas...	he experimentado de meterme en otras personas que no soy yo, es muy bonito, prestar ... prestar tu cuerpo a otra persona		
SONIA	me ha servido para, o sea, dejar un poquito atrás el temor a presentarnos en un escenario con mucha gente y que nos vea,	representar otros papeles que... que no eres tú, que son otros que a lo mejor no te gustan y quizá otros te gustan más... pero aquí se ha hecho de todo y es bonito.		
LOLA			a mí me ha servido, para, este... para conocer nuevos amigos	me ha servido, para, este, ¿cómo se llama? Para saber otra forma expresional,
LIBERTAD	también ya, ya no tengo tanta pena		me ha servido mucho para conocer... gente	puedes este, aprender formas para moverte, y no siempre caminar igual,
ANA	pues me ha servido para quitar un poquito la pena, porque yo antes era muy penosa	es bonito interpretar a otra persona que no eres tú...		

GRACIÁN	me ha ayudado mucho para quitarme la pena	a mí me gusta mucho convertirme en otra persona, o sea que no soy, o sea me gusta interpretar papeles donde pueda hacer voces, disfrazarme, o así		
RAMIRO	yo era muy tímido y ahorita... ya estoy más suelto	aquí, a mí si me, he tenido muchas personalidades estando aquí en este taller		

ANEXO 4. ENSAYO DE ANÁLISIS CATEGORIAL DE PRIMERA ENTREVISTA.

Después de la transcripción de la primera entrevista grupal a los alumnos participantes en el taller de teatro, fue muy clara la emergencia de dos categorías representativas: disminución de pena o temor a enfrentar a un público y el gusto por representar diversos personajes. Estos emergentes se repitieron en el resto de las entrevistas grupales e individuales.

Categoría 1: temor al público vs. seguridad y confianza a la exposición.

Respecto a esta primer categoría, la mayoría de los adolescentes que conformaron el grupo de teatro, manifestó que a partir de su ingreso al taller, experimentó una mengua en el temor al saberse observados y confrontados por un público. Y esto es comprensible ya que sus continuos encuentros, interacciones, exposiciones y presentaciones con y entre sus compañeros del taller teatral, permitió a cada uno de ellos enfrentar el temor al ridículo y a las posibles burlas, lo cual provocó que aprendieran a controlar sus miedos e inseguridades. Con esta forma de trabajo coinciden Friedberg y McClure al agregar que “la exposición, aunque sea desagradable a corto plazo, ofrece importantes beneficios a largo plazo [...]; no hay mejor oportunidad para expresar nuestras emociones que cuando nos enfrentamos a nuestros miedos.”¹ Los diversos juegos y actividades que estos adolescentes trabajaron a lo largo de las sesiones del taller, poco a poco fueron acostumbrándolos a enfrentar situaciones que, en la vida diaria resultarían “incómodas” (por ejemplo, platicar una situación y que la gente a la que expones, te ignore por completo; o imitar en expresión corporal, gestual y lingüística a una persona completamente diferente a ti); pero que en el taller resultaban familiares, “al principio sí tenía mucho miedo de las cosas... de que pidiera algo el maestro que no pudiera hacer; o que lo hiciera, lo hiciera mal y... se burlaran, ¿no? porque así son los compañeros cuando haces algo mal, se ríen de ti y... te lo están echando en cara...”². Graciela González confirma lo anterior diciendo que “el temor de parecer más chico, el pudor frente a sus emociones y necesidades, el temor a la ignorancia o al no *saber*, como al no *saber hacer*, se ponen de manifiesto en las clases. Todas estas limitaciones pueden ser fácilmente superadas con la ayuda del grupo y el

¹ Friedberg, Robert D. y Jessica M. McClure, *Práctica clínica de terapia cognitiva con niños y adolescentes, conceptos esenciales*, col. Psicología, psiquiatría, psicoterapia, México, Paidós, 2005, p. 177.

² Respuesta de adolescente durante la primera entrevista individual realizada el viernes 24 de junio.

profesor, cuando logra darse cuenta de que no sólo a él le pasan cosas; cuando se anima a compartir con los demás sus congojas y confía en el grupo.”³

La constancia en este tipo de ejercicios dramáticos (improvisaciones, imaginación, expresión de sentimientos y actitudes, de imitación, entre otros) en gran parte del desarrollo del taller, es lo que al parecer fortaleció su seguridad para enfrentarse a otros. Al respecto, Mónica Gijón dice que “la repetición de la estructura de interacción, genera patrones y rutinas de relación que ofrecen seguridad a los alumnos”⁴. Saber y ver que cada uno de los integrantes, tarde o temprano, experimentaría la exhibición total de su persona (cuerpo, voz, cualidades, debilidades, aciertos y errores), lo ponía en igualdad de condiciones con todos los participantes del taller. Y esta igualdad de y en miedos y temores, en cualidades y aciertos, les permitió primero, la comparación con sus propias inseguridades y capacidades y después, la experiencia de ponerse en el lugar del otro y de tratar de entenderlo. Isabel Tejerina argumenta que una de las características predominantes del juego dramático es que se experimenta como “un comportamiento que permite al niño [y al adolescente] probar sin riesgos, porque sus fallos no tienen consecuencias frustrantes”⁵. Representar hechos ficticios, dejar que la imaginación aflorara simulando situaciones reales, ponía al adolescente en una situación cómoda, segura, sin temor a que las consecuencias de lo actuado repercutieran más allá del grupo teatral, de la sesión del taller. Así, muchas de las actividades realizadas en el taller, permitieron a los alumnos reconocer sus cualidades y limitaciones y bajo este conocimiento, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

Su posterior confrontación con nuevo y amplio público (compañeros de otros grupos y grados no participantes en el taller), les reportó a estos jóvenes, nuevos ajustes y retos, como individuos y como grupo teatral. El autocontrol emocional adquirido durante las primeras sesiones del taller, lo aplicaron en esta nueva experiencia, “...la primera vez si que, este, *no, no quiero salir* o no se atreve uno, ¿no? porque la primera vez es de que no, no sabemos ni lo que va a pasar ¿no?, y ya se pierde el miedo y ya las siguientes veces, pues, se puede más... ya perdí el miedo y es, y toda esa emoción o la pena pues este, se

³ González de Díaz Araujo, Graciela y otras, *Teatro, adolescencia y escuela, fundamentos y práctica docente*, col. Carrera docente, Argentina, Aique, 1998, p. 21.

⁴ Gijón Casares, Mónica, *Encuentros cara a cara, valores y relaciones interpersonales en la escuela*, Barcelona, Graó, 2004, p. 118.

⁵ Cit. en De Pablo Eladio, “Bases teóricas y pedagógicas para la práctica teatral en la enseñanza secundaria”, en *Teatro y juego dramático, didáctica de la Lengua y de la Literatura*, texto, No. 19, Barcelona, Graó, 1999, p. 45.

convierte en fuerza para presentarlo en el escenario...”⁶. Los ejercicios dramáticos, dice Inmaculada Muñoz pretenden “superar ataduras, prejuicios y convencionalismos; liberarse del estrés, la tensión y la ansiedad, superar problemas de timidez y liberar nuestra mente de programaciones negativas”⁷; entre otros. Las ideas del “no voy a poder”, “estoy seguro que me voy a equivocar”, “me saldrá mal”, se dominan, no se permite que afloren.

Categoría 2: atracción por representación de personajes.

Más de la mitad del grupo entrevistado, coincidió en su gusto por representar personajes, por “meterse en otras personas” que no fueran ellos, por entrar en otros cuerpos y conocer y presentar otra forma de ser, actuar y pensar; “el teatro... es una actividad atractiva, porque permite salir de sí mismo –de forma figurada- a quien la practica para entrar en los personajes que imita o interpreta”⁸. En “representar otros papeles que no eres tú”, en tomar las actitudes y formas de ser de “otros”, sin olvidar la propia personalidad. Ubersfeld habla del carácter doble y paradójico del signo teatral: permite ser otro sin dejar de ser el mismo⁹. En “prestar tu cuerpo [y tu voz y tu pensamiento] a otra persona”, “Toda representación supone no sólo una simulación, sino también una transferencia de actitudes, conocimientos y procedimientos entre situaciones o roles”¹⁰. Todo ello parece resultar interesante a los entrevistados. Estar conciente del propio cuerpo, de los pensamientos y formas de ser particulares y después, al asumir determinado personaje, jugar a darle forma, carácter, voz, movimientos, gestos y formas de ser y pensar. O en palabras de Julio Álvarez “crear un personaje es traer al espacio del juego una persona que no está allí. Es crear su máscara a partir del propio cuerpo del jugador: expresión facial, tensión muscular, gestualidad, tono y timbre de voz, etc. Y dotarle de un carácter, unos sentimientos que el jugador busca en su propia memoria sensorial y afectiva. El personaje se encarna tomando la forma concreta y la sensibilidad que el jugador le cede a partir de una imagen mental que trata de

⁶ Respuesta de adolescente durante la segunda entrevista grupal, realizada el lunes 20 de junio.

⁷ Muñoz Navarrete, Inmaculada, Sindi Díez Paniagua y Juan José Izquierdo Rizos, *Talleres de teatro en educación secundaria, una experiencia lúdica*, Madrid, Narcea Editores, 1998, p. 75.

⁸ INTERNET (P. 21)

⁹ INTERNET (p. 21)

¹⁰ INTERNET (P. 28)

exteriorizar”¹¹, “conocemos otros sentimientos de otras personas, prestamos nuestro cuerpo, este, representamos, no sé, otra actitud, otra... bueno, el físico es el mismo, pero es diferente actitud, no eres la misma...”, “me gustaría saber qué es lo que sienten ellos [los personajes] ¿no?... convivir contigo mismo pero con otros personajes.”¹²

Imitar a otra persona o personaje implica la entrada a otra forma de ser y pensar; supone conocer otro modo de actuar y de sentir; entraña considerar la presencia de otro ser dentro de uno mismo y ello implica confrontar los sentimientos propios y los ajenos; las acciones personales con las extrañas; lo cual nos lleva a pensar que “a través del teatro y la dramatización, las personas podemos revisar y reflexionar de forma continua sobre aquello que somos y hacemos, esto es, sobre nuestra identidad en la acción y en la interacción...”¹³

Por un tiempo la Virgen María, el Diablo o un Rey Santo; por otro un ser extraterrestre, un ladrón consumado o una bruja sorda; en otra etapa, una amante descubierta, una flor en crecimiento o una abrupta aparición. Estos y otros personajes fueron adoptados por los adolescentes del taller. Personajes que pueden representar a alguien conocido, o que se hacen presentes sólo a través de cuentos infantiles; o seres mitológicos o místicos. Cualquiera que haya que asumir y representar, implica un conocimiento amplio del mismo para poder ser actuado por los alumnos. Conocer formas de ser y actuar de cada uno de estos personajes requiere la inmersión del adolescente “como un todo armónico (cuerpo, mente, sentimientos y emociones) sin las eliminaciones y segmentaciones que se producen en muchas acciones de la vida cotidiana”¹⁴, “el teatro te permite aunque estés grande, a los actores les permite jugar y ser otra vez este, su imaginación, les permite usarla y crear mundos así, como si fueran niños... y con más libertad...”¹⁵. Cuerpo y mente, sensaciones y sentimientos, todo se conjuga para hacer creíble al personaje, primero para el alumno, luego para el público.

Personalidades y caracteres de todos tipos son experimentados y, según su propio discurso, es “padre” y “bonito” representar “otros papeles que... que no eres tú, que son otros que a lo mejor no te gustan y quizá otros te gustan más... pero aquí se ha hecho de

¹¹ Álvarez Andreu, Julio, “Expresión dramática: de la respiración individual a la creación colectiva”, en Bassols, Mireia y otros, *Expresión-comunicación y lenguajes en la práctica educativa, creación de proyectos*, Barcelona, Octaedro, 2003, p. 57.

¹² Respuesta de adolescente durante la segunda entrevista grupal.

¹³ INTERNET, p. 25.

¹⁴ INTERNET, P. 29.

¹⁵ Respuesta de adolescente durante la cuarta entrevista individual realizada el miércoles 29 de junio.

todo y es bonito”¹⁶. Personajes buenos y malos, admirados o despreciados; requeridos o renunciados; niños o adultos; manifiestos o latentes; agradables o desagradables; atractivos o antipáticos; con todo un abanico de personalidades, convivieron los adolescentes, interactuaron y formaron parte de ellos, o ellos formaron parte de estos jóvenes. La confrontación entre sus valores, sus pensamientos y sentimientos y los de otros personajes, inevitable y gratamente se dio entre los jóvenes del taller, logrando que éstos intervinieran “en conflictos relacionales de dominación-sometimiento, dependencia-independencia, pérdida-recuperación, masculino-femenino, pasividad-actividad, etc. que les permite articular las vivencias temidas y deseadas, lo perdido, lo recuperado y adquirido, afianzando de esta manera sus yo. A través del juego teatral, escenifican los polos del conflicto y el yo se enriquece en su esfuerzo por resolver contradicciones. Movilizan recursos yoicos –como la función de discriminación entre yo y otro, entre realidad interna y realidad externa- elaborando las diferencias entre vida personal y escenas imaginarias.”¹⁷

¹⁶ Respuesta de adolescente durante la primera entrevista grupal.

¹⁷ González de Díaz Araujo, Graciela, op. cit., p. 31.

ANEXO 5 PROPUESTAS METODOLÓGICAS DEL PROCESO DEL TALLER TEATRAL.

AUTORES		A	C T	I V	I D	A D	E	S
González de Díaz Graciela	Desinhibición y comunicación	Creatividad	Cuerpo.	Espacio.	Juego dramático	Improvisación	Estructura dramática.	Dramatización
Motos, Tomás y otros	Juegos iniciales de motivación.	Historia del espectáculo teatral	Expresión-comunicación: puesta en marcha, sensibilización, creatividad corporal,...	Teatralización.	Retroacción y evaluación	Estructura dramática y lenguaje teatral.		
Cañas, José.	Relajación.	Psicomotricidad y/o ritmo.	Expresión corporal.	Introducción a la danza.	Vocalización.	Improvisación.	Juegos libres o reglados.	
Encarna Laguna	Situación y toma de contacto	Respiración, relajación y concentración.	Expresión corporal.	Voz y expresión corporal.	Improvisaciones.	Dramatizaciones.	Creación de textos dramáticos.	Montaje y puesta en escena.
Múñoz, Sindi e Izquierdo	Preparatorio: mente, respiración, relajación y vocalización.	Preparatorio: juegos, elementos sonoros y rítmicos, maquillaje, vestuario, decorado, ilum.	Puesta en escena: selección y elección de obra y personajes; evaluación					
Morales Astola Rafael	Relajación y desinhibición.	Imaginación.	Memoria sensorial.	Expresión corporal.	Improvisación.	Memoria afectiva	Dramaturgia.	Trabajo de mesa
Antonio Serrano	Calentamiento desinhibición y relajación	Respiración y vocalización.	Concentración y expresión corporal.	Improvisación, imaginación.	Ensayos.	Representación.		