

21

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO



Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Literatura Dramática y Teatro

EL TEATRO COMO HERRAMIENTA PARA EL AUTOCONOCIMIENTO EN LA ADOLESCENCIA.

Informe de labor docente que para obtener el título
de Licenciado en Literatura Dramática y Teatro
presenta

Oscar Hernández Mejía Tort.

Asesoría: 298383

Profa. Marcela Ruiz Lugo.

Prof. Fernando Martínez Monroy.

Ciudad Universitaria.



Junio del 2001.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE.

Agradecimiento..... I

Introducción..... I

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Adolescencia..... 13

Teatro y pedagogía..... 15

Objetivos..... 16

Justificación..... 17

Significación pedagógica del juego..... 20

El juego escénico..... 24

INFORME

Didáctica..... 32

Conclusiones..... 54

Bibliografía..... 60

In Memoriam

Raúl Guillermo Artemio
Hernández Mejía y Canseco

(1918 - 1974)

*

Adalberto Taffoya Tejeda

(1930 - 1987)

Este informe, lo mismo que la carrera que avala y culmina, debe mucho al concurso de personas significativas cuya generosidad y aportes conceptúo de invaluable en distintos momentos de mi desarrollo personal, académico y profesional, a quienes deseo manifestar mi gratitud:

Guadalupe Tort Escobar.

Silvia Mercedes, Raúl, Luis Arturo, Guillermo, Georgina, Tomás Artemio y María Araceli Hernández Mejía Tort.

Manuel Tort Escobar.

Elma Gloria García Hernández.

Ana María Chargoy Espínola.

Marco Antonio y Arturo Villanueva Chargoy.

Antonio Villanueva Hernández.

Roberto Álvarez Gallardo.

Ana Paulina Suárez Cervantes.

Carlos Adrián Trejo Suárez.

Miguel Sabido.

Carola Ureta.

Juan y Gila Ruiz Baltazares.

Eugenia Olson.

Juan Carlos de Hita Aguilar.

Fernando Saucedo Lastra.

Andrea Morra Arciniega.

Antonio González de Cosío.

Ma. Del Carmen Herrera.

Christopher Brett Karcher.

Luis Perelman.

A todos mis sobrinos, a mis compañeros del *Club Aquavida*, a mis alumnos del Grupo de Teatro Sinombre del *Colegio Israelita Yavne*, así como a todas las personas que directa o indirectamente han contribuido a los mejores resultados de este empeño.

Con especial reconocimiento por su atinado, paciente y puntual auxilio en la primera parte del trabajo, a mi asesora Marcela Ruiz Lugo.

A Fernando Martínez Monroy, por su pronto apoyo, generosidad y valiosas aportaciones como asesor en la conclusión del presente informe, mi más sincero agradecimiento.

INTRODUCCIÓN.

La nación mexicana, a partir de su declaración de independencia en 1810, se ha debatido tenazmente por alcanzar una autoconsideración de modernidad y civilización que le permita establecer su identidad en el concierto de los países más avanzados como uno más de ellos por derecho propio. Una de las herramientas de mayor arraigo en la ideología nacional en pos de dichos fines ha sido la cultura, entendida básicamente como proceso educativo.

Como hilo conductor de estos esfuerzos podemos detectar a lo largo de los últimos dos siglos de nuestra historia, una preocupación muy señalada por llevar la enseñanza a los ámbitos más generales del conjunto social, de hacerla llegar a “las masas”, como se categorizaba inicialmente, a la “sociedad civil”, como se entiende ahora, incluyendo en ambos casos a los estratos sociales más diversos y económicamente más desprotegidos: sectores marginales y grupos étnicos.

El principio rector de tales afanes implica la convicción profunda que podríamos llamar incluso filosófica, de que no hay

libertad sin cultura o, por el contrario, de que el saber hace libres a los hombres y a los pueblos. Ideólogos como José María Luis Mora y José Vasconcelos, por citar únicamente dos de los más representativos de los momentos revolucionarios en proyección histórica, sustentan la tesis de que no hay democracia ni igualdad posible en tanto el pueblo, o cuando menos la mayor parte de sus integrantes, no tenga la capacidad efectiva de comprender las legislaciones y las posturas políticas de sus dirigentes, en primera instancia por el simple medio de una lectura inteligente y analítica, para establecer posiciones sustantivas y defender garantías individuales y derechos populares.

La titánica labor que enfrentaron en su día, remite de inmediato a la necesidad primaria de entregar el conocimiento de las primeras letras a todos aquellos marginados de la enseñanza elemental: la desproporcionada mayoría de los ciudadanos mexicanos en los dos momentos revolucionarios que se citan: la Independencia - 1810- y la Revolución Mexicana de 1910 y sus décadas subsecuentes.

Investigaciones y estudios posteriores han hecho señalar a distintos especialistas el carácter genésico de un estrato social casi inexistente en la nación recién brotada de la independencia: la llamada “clase media ilustrada” cuya concreción se alcanza únicamente hasta la primera década de la segunda mitad del siglo XX, la de los años 60, muy poco analizada desde este punto de vista.

Deslindar el trayecto histórico de México desde la perspectiva de su lucha educativa y cultural revela un rostro inédito que los programas oficiales para los niveles básicos e incluso universitarios eluden y enmascaran, merced a un acento tendencioso y carente de rigor científico en aspectos político – bélicos y económicos.

Llama la atención el estrecho vínculo que la enseñanza y la cultura han mantenido en este país a lo largo de toda su historia, al grado de manifestarse como unidad dual indivisible, orgánicamente establecida desde el principio de su existencia como estado nación independiente; lo que deriva en seña de identidad y diferencia específica de la realidad mexicana. El

corolario de tales hechos, para fines de este reporte es que cualquier afectación a la organicidad de ambos procesos, repercutirá, necesariamente, en una alteración de la perspectiva histórico nacional. No implica este aserto el menor juicio valorativo aun, sólo pretendo subrayar un antecedente ineludible que dará pauta para comprender el alcance del hecho educativo actual.

Para los filósofos mexicanos de la educación y la cultura las manifestaciones creativas y artísticas no eran, de ninguna manera, ornamentales o secundarias, implicaban por lo contrario una adquisición previa de habilidades básicas que las sustentan y les permitieran desarrollar objetivaciones de valor universal (y "universal" es término que aplican explícitamente, como aspiración y también como parámetro evaluativo de avances y logros.) Vasconcelos afirma que habrá que alcanzar dimensión universal desde la particularidad de nuestras raíces, llevar lo propio, sin desnaturalizarlo ni traicionarlo, a un plano universal¹ por lo que su consecutiva degradación y dilución en

¹ Vasconcelos, José *Textos sobre educación*. S.E.P. / F.C.E., 1981.

el cuerpo programático oficial denuncia, en sí misma, una traición a los objetivos explícitos del proyecto de nación que la gesta histórica mexicana ha sustentado desde su inicio en 1810.

Para los epígonos de la independencia y la autonomía nacionales, no existe hombre libre que pueda hacer concesiones a la ignorancia, y, por eso, no puede ostentarse como verdadero hombre libre aunque la Constitución le reconozca ese derecho.

A partir de la degradación de la llamada “escuela mexicana” corriente pedagógica impulsada principalmente por José Vasconcelos durante su gestión al frente de la Secretaría de Educación Pública (1921 – 1924) en pleno auge del segundo movimiento nacionalista, y cuyos elementos pedagógicos fundamentales se encuentran en la llamada “escuela lancasteriana” , de manera predominante, con elementos consecutivos de la “pedagogía de la acción” de Ovide Decroly y la “educación progresiva” de John Dewey; la educación artística y creativa ha sufrido un desplazamiento paulatino que, en la actualidad, prácticamente se ha reducido al carácter de materia

complementaria, sin peso académico, lo que en términos de la S.E.P. significa que no tiene significación programática sustantiva y, por lo tanto, no establece parámetros para indicar nivel de aprobación o reprobación de grado académico.

La consolidación de esta tendencia se puede datar en 1932, época de Narciso Bassols, donde la vieja pugna entre la enseñanza academicista clerical y la enseñanza científico técnica alcanza una resolución concreta con la fundación del Instituto Técnico Industrial (actual "Instituto Politécnico Nacional"), que desdeñando desde su concepción todo estudio retórico e "inútil", sustantiva el aprendizaje técnico que formará a los ingenieros que el país necesita: menos "cultos", pero mucho más eficaces para transformar la realidad y "poner a México al nivel de los países modernos".

Esta postura no es sino la concreción de la añeja polémica, con raíces coloniales incluso, entre la educación clerical y la educación laica. Se acusaba a la primera de impartir materias

retóricas, ornamentales, sin relación directa con el medio circundante y sus requerimientos, útiles -según sus críticos radicales- para que los “señoritos” lucieran en los salones y despertaran admiración por su ingenio y habilidad argumentativa. No existía en estos alardes de malabarismo doctrinal ninguna intención práctica, de aplicación, al que José María Luis Mora² llamaba “charlatanismo” y lo caracteriza como el peor mal de la nación.

Por otro lado, se acusaba también a la educación clerical de formar estudiantes seculares bajo normas claramente monásticas, incongruentes con su proyecto de vida y que, por tanto, creaban más problemas de los que contribuían a resolver.

La educación laica, además de carácter de sustento moral suficiente a ojos de los conservadores, padecía el endémico mal de la falta de recursos, por lo que sólo podía atender

² Mora José María Luis. (1794-1850) Estadista, político economista y escritor considerado uno de los ideólogos más importantes del movimiento independiente en México.

Auto-exiliado en París escribe sus más grandes obras: “México y sus Revoluciones” y “Obras sueltas”, en las que pone de manifiesto su postura como defensor de las ideas liberales así como su ideario sobre la constitución de una nueva nación mexicana. (*Diccionario Enciclopédico UTEHA*, México, Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana, 1952. Tomo VII p. 753.)

parcialmente y mal a la gran cantidad de escolares que idealmente debían ser beneficiados por ella.

En su favor se decía que era moderna, orientada a resolver las necesidades de un país en plena formación, para incluir en sus planes y programas materias científicas, de utilidad práctica, que contribuyeran al desarrollo de la minería, la agricultura, la ingeniería y el cuidado de la salud, en beneficio del progreso nacional.

La justificación técnico pedagógica y hasta cultural de este postulado no es desestimable en sí misma, el problema es su nula orientación dialéctica que termina por establecer un desequilibrio hacia la tecnocracia que se expresa finalmente en la llamada “tecnología educativa” del siglo XX, donde los individuos: docentes y alumnos, se someten a la estructuración conductista del sistema educativo, que se basa en la sistematización de técnicas-receta para estudiar objetivos de aprendizaje instrumentales, asépticos y neutrales, desdeñando el hecho pedagógico en sí, a favor del adiestramiento utilitario y

sus contenidos, con lo que prácticamente se anula el elemento humano del proceso educativo, y sus concomitantes crisis y contradicciones. Tendencia que se consolida en la época de Luis Echeverría³.

No es materia de este trabajo ni presentar ni ahondar de manera exhaustiva en las implicaciones históricas y socio-políticas del hecho educativo nacional, me ciño, por tanto, a ofrecer un panorama lato con fines de contextualización histórica y, una vez cumplido este objetivo, me limitaré a referir una experiencia educativa concreta en el marco de un enfoque orientado por la visión psicoanalítico-humanista de Erik Erickson y vinculado estrechamente con mi desempeño docente en el nivel de etapa prepúber y púber que de aquí en adelante llamaré adolescencia.

El medio familiar-académico-social en que se desarrolla el ser humano a partir de la edad preescolar, (3 a 5 años) y hasta el término del bachillerato (al rededor de los 18 años), en las

³ Vázquez Briones Ma. De los Ángeles, op. Cit. P13.
V. Isidro Castillo, Anne Stapler y bibliografía de curso Colegio Latino.

zonas urbanas de este país, no resulta especialmente favorecedor para la consecución de algunas metas fundamentales de desarrollo de la identidad autónoma; básicamente por la ausencia programática de actividades de auto-conocimiento y expresión creativo-personal, en favor de una orientación academicista-racionalista, que tiende al aprendizaje mnemónico y a la mecanización, privilegiando aspectos cognitivos prácticos, repetitivos y utilitarios, en demérito de los expresivo-creativos.

Ponderar el alcance de esta parcialización educativa es materia especializada que trasciende con mucho el marco de un informe como éste, lo que no obsta para señalar que, indudablemente, la estrategia pedagógica subordinada a toda clase de intereses relacionados con el control hegemónico del conjunto social, principalmente en términos de economía y poder, impacta nuclearmente las aspiraciones socio-nacionales, por así llamarlas, que subyacían a los movimientos armados e incluso a las batallas incruentas, que se daban y se siguen escenificando en los diversos foros en que el país se configura, donde muchos de sus mejores hombres y mujeres han hecho

valer su visión solidaria y universal, para entregarnos la vertiente humanística de la nación que también heredamos³.

En tiempos en que la alfabetización elemental, a pesar de estar lejos de ser innecesaria, se ha vuelto relativamente menos ingente, cualquier tarea cuyo cometido sea reincorporar la organicidad dialéctica entre enseñanza y desarrollo creativo deberá entenderse como un eslabón significativo en el ideario de nuestras revoluciones genésicas, en su aspecto humanístico y, por eso, también político aunque eso se olvide frecuentemente a favor de canonjías económicas y de ejercicio del poder.

³ Beuchot, Mauricio *La influencia del renacimiento en la Colonia*, en Bonfil Batalla, Guillermo, comp. *Simbiosis de culturas, los inmigrantes y su cultura en México*, Consejo nacional para la Cultura y las Artes- Fondo de Cultura Económica, Col. Sección obras de historia, D.F. México, 1993, 572 pp., pp 35-64.

MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL

ADOLESCENCIA

“Con el establecimiento de una buena relación inicia con el mundo de las habilidades y las herramientas , y con el advenimiento de la pubertad, la infancia, propiamente dicha, llega a su fin”.

Erik Erickson.

“En el nivel de las conceptualizaciones convencionales, adolescencia significa paso intermedio entre la infancia y la madurez, tierra de nadie, ámbito 'normal' para fiestas y payasadas, extravagancias y formación de camarillas juveniles”

La adolescencia, como etapa crítica del desarrollo humano normal, implica la adquisición de habilidades específicas que

¹ Erikson Eric. “Infancia y sociedad” Buenos Aires, ED Paidós, 1976. p.309.

posibilitan el mejor desempeño de roles sociales definitivos (adultos); así como la relativa autonomía que permita al sujeto optar entre distintas alternativas existenciales, guiado tanto por las circunstancias determinantes de su medio, como por sus características personales, es decir su identidad adulta.

En este sentido se entiende como “etapa crítica” aquella que marca un momento decisivo de logro en cuanto a auto-conocimiento y autonomía social relativa.

Para Eric Erickson la adolescencia es la última etapa cronológicamente determinada del desarrollo humano normal, y se ubica entre los 12 y los 18 años de edad,² y precede a la adultez, por tanto es la última etapa formativa. Según el propio Erickson, los objetivos fundamentales de la etapa adolescente son dos: a) logro de la autonomía relativa de los propios impulsos: afectos y sexualidad, y b) logro de la autonomía relativa del entorno social: identidad adulta y determinación de la ocupación productiva que permita sustentar la propia vida.

²Erikson. Op.cit. p. 237.

TEATRO Y PEDAGOGÍA.

La actividad teatral en el ámbito pedagógico del sistema escolarizado ofrece paciones privilegiadas de expresividad y desarrollo en los campos que abandona la organización programática vigente. Se ofrece como materia "optativa" en los niveles medio y medio superior, lo que significa que su valor curricular es menos riguroso que el de las materias llamadas "académicas", y que los alumnos pueden elegir entre otras.

Esta desventaja inicial se suple con creces dada la relativa libertad de estructuración programática de que dispone el docente, así como de la integración de los grupos escolares a partir de intereses.

A diferencia de una formación profesional para la actividad dramática, el ejercicio teatral en los niveles de secundaria (medio básico) y preparatoria (medio superior) es, fundamentalmente de objetivos, dado que no se pretende formar profesionistas del teatro sino contribuir al desarrollo de habilidades creativo-expresivas, basadas en el conocimiento lato de las herramientas del arte dramático y sus

disciplinas concomitantes: técnica actoral básica, así como principios elementales de dirección, escenografía y producción.

El imperativo pedagógico establece referentes peculiares, tanto de objetivo básico como de metodología. El primer elemento considerar es la importancia del teatro, no en si mismo, sino en función de las necesidades y características del ser en formación que es el alumno del nivel medio, no profesional.

**OBJETIVO TÉCNICO:
OBJETIVO TEATRAL, OBJETIVO PEDAGÓGICO.**

Técnicamente es una actividad de sensibilización, cuyo propósito fundamental es la aplicación de los principios teóricos generales a la experimentación, se trata, por lo tanto, de un taller, donde la teoría es un medio y no un fin, y por lo mismo, no requiere de profundizaciones ajenas a la aplicación programática y el mejor

desempeño de los estudiantes, relativo a sus aptitudes y nivel cognoscitivo general.

JUSTIFICACIÓN

Premisa básica, que como parte la enseñanza teatral de este nivel con el profesional, es el trabajo en equipo, en vista de que todo esfuerzo realizado en las diversas etapas de creatividad y desarrollo se orientan a un fin concreto que es la puesta en escena. Se establece así un fenómeno de valoración del trabajo socialmente necesario y se rompe con la jerarquización de los roles, aclarando la importancia relativa de cada cometido involucrado de manera directa o indirecta con el fin propuesto.

Este es el punto nodal de esta propuesta de trabajo pedagógico, porque es factor que desencadena la conciencia de la interacción entre los requerimientos del desarrollo armónico de la adolescencia y las

opciones socializante-expresivas de la actividad escénica y todo lo que de ella se desprende.

En el trabajo de equipo se desarrolla el espíritu de colaboración a partir del descubrimiento de las propias aptitudes y limitaciones en el ejercicio de la actividad, así como de las tareas más idóneas para conseguir un fin común.

El fin común es, precisamente, el eje que justifica la organización jerárquica y la distribución diferencial de tareas al interior del grupo. Esta claridad es la que presta coherencia a la organización del trabajo, y obvia rigidizaciones de roles establecidos por la socialización espontánea, de manera circunstancial y/o convencional.

Esta dinámica posibilita el ejercicio tácito de una crítica y autocrítica individuales y colectivas, orientadas por el objetivo explícito y dentro del marco de sus necesidades técnicas concretas; lo que anula la validez de un criticismo personalista y sin fundamentos objetivos.

Toda crítica que no ofrece alternativa de solución se invalida de inmediato, esto tiene un valor pedagógico fundamental, reconocido y fundamentado ampliamente por todas y cada una de las escuelas y tendencias de la llamada “educación científica”, “nueva pedagogía”, o “pedagogía crítica”: Ovide Decroly, María Montessori, Freinet, John Dewey, Antón Makarenko y sus continuadores.

El papel didáctico de lo concreto es de importancia nodal, tanto para la consecución del aprendizaje en sí mismo, como para el desarrollo de habilidades de aplicación a situaciones de la vida cotidiana y, eventualmente, profesional.

SIGNIFICACIÓN PEDAGÓGICA DEL JUEGO

“Ahora se trata de mostrar que el juego auténtico, puro, constituye un fundamento y un factor de la cultura.”

Johan Huizinga.

Con frecuencia la palabra “juego” remite a la idea de algo intrínsecamente trivial, seguramente por su vinculación a la infancia, como ámbito “no productivo” del proceso de desarrollo.

Si se atiende con mayor rigor a su significado, el juego pierde inmediatamente esa adjetivación desventajosa y muestra raíces que lo vinculan a las etapas más primarias de la civilización. Lejos de ser una actividad insignificante, revela aspectos fundamentales de su participación en la génesis de toda vida cultural, desde el surgimiento mismo de todo ser vivo con cierto grado de conciencia:

“El juego es más viejo que la cultura, con toda seguridad podemos decir que la civilización humana no ha añadido ninguna característica al concepto del juego. Los animales juegan, lo mismo que los hombres.”³

Juegan los animales y los niños pequeños, los escolares y los adolescentes, los jóvenes, los adultos y los viejos, de cualquier época y en cualquier latitud. Jugar es una actividad libre y gratuita que no parece reconocer fronteras de clase o condición. Johann Huizinga dice:

“Cuando examinamos hasta el fondo en la medida de lo posible, el contenido de nuestras acciones, puede ocurrirnos que todo el quehacer del hombre no es más que un jugar.”⁴

La gratuidad es característica definitoria del juego como aquí se plantea; de ella deriva su capacidad para interesar, despertar emociones e incluso apasionar y, por lo tanto, de conferirle sentido y significación. El juego va más allá de la ocupación meramente biológica o física, porque en su realización entra en juego algo que rebasa los niveles

³ Hizinga Johan “Homo ludens”. Madrid. ED Alianza, 1972. p.11.

⁴ Hizinga Op.cit p.7.

instintivos inmediatos de la conservación para devenir fuente de significado, por lo que es posible afirmar que todo juego significa algo.

Dado lo anterior, ningún análisis biológico explica la intensidad del juego como acción concreta, su esencia misma puede definirse como la capacidad para *hacer perder la cabeza*, la naturaleza, lejos de agotar las potencialidades aludidas, las enmarca en el juego, que nos ofrece la gratificación complementaria de la alegría y el sentido del humor.

El juego, como realidad vital, va más allá del mundo de lo humano y abarca, entonces, al mundo animal; por lo tanto no puede fundamentarse en conexiones de tipo racional, e incluso puede establecerse que:

“La presencia del juego no se halla vinculada a ninguna etapa de la cultura, a ninguna forma de concepción del mundo.”⁵

Según Gadamer el juego, incluso, no atañe únicamente a los seres vivos, sino que va mucho más allá, en términos de una *voz media*

⁵ Huizinga Op.cit. p.14.

que permite aludirlo en voz pasiva, por ejemplo cuando se dice que “algo está en juego” o “entra en juego” es posible también afirmar que “algo se juega” y referirse a hechos de la naturaleza, como el “juego de las olas” o el “juego de luces”.

Argumentando su propuesta, Gadamer se remite al propio Huizinga para advertir que:

“Se juega un juego. En otras palabras, para expresar el género de actividad de que se trata tiene que repetirse en el verbo el concepto que contiene el sustantivo [...] esto significa que se trata de una acción de carácter tan especial y particular que cae fuera de las formas habituales de ocupación.”⁶

En conclusión, y coincidiendo con ambos autores, es válido afirmar que el juego es a un tiempo forma de actividad, plena de sentido, y función existencial, vital y social. Para los fines de este informe, la perspectiva se orienta a comprender el juego en su

⁶ Hans Georg Gadamer. “Verdad y Método”, Salamanca España. Sígueme, s/f, p. 146, Apud. Johann Huizinga, “Homo ludens” “Vom Ursprung der Kulturim Spiel”, s/ref. P.43.

significación primaria, tal como lo siente quien lo realiza, en este caso, “el jugador”.

EL JUEGO ESCÉNICO

El que juega en un espacio dramático genera personajes porque asume inmediatamente la situación representacional, fundamento del fenómeno teatral :

“Y si encuentra que descansa en una manipulación de determinadas formas, en cierta figuración de la realidad mediante su trasmutación en formas de vida animada, en ese caso tratará de comprender, ante todo, el valor y la significación de estas formas y de aquella figuración. Tratará de observar la acción que ejercen en el juego mismo y de comprenderlo así como un factor de la vida cultural.”⁷

Esto abre al estudiante-actor la posibilidad de explorar distintas facetas de un mismo personaje para elegir la que se ajuste mejor a su

⁷ Johann Huizinga, “Homo Ludens”. Madrid, ED Alianza, 1972. p.15.

necesidad expresiva o bien configurar una propuesta alternativa a partir de éstas, lo que en sí mismo ofrece al joven un horizonte amplio de creatividad.

Hay juegos, dice Gadamer, que son en sí “representativos” es decir, que el juego humano sólo puede realizarse en la representación, lo que lo define entonces como “auto representación” en la que el jugador, al conseguir representar algo logre a la vez representarse a sí mismo.

Este ejercicio tiende naturalmente al descubrimiento de los arquetipos y, por ende, a la confrontación de los valores que éstos encarnan; aspecto de particular importancia en la adolescencia, en vista de que conecta directamente con los fundamentos éticos del universo cultural que configura el *yo social* que nos define como civilización:

“Ahora bien, en el mito y en el culto es donde tienen su origen las grandes fuerzas impulsivas de la vida cultural: derecho y orden, tráfico, ganancia, artesanía, y arte, poesía, erudición y ciencia, todo esto hunde así sus raíces en el terreno de la actividad lúdica. El empeñarse en considerar la cultura sub specie ludi significa algo más que un alarde retórico. La idea no es del todo nueva. Fue ya muy general y aceptada en el siglo XVII cuando surgió el gran teatro secular, en la pléyade brillante que va de Shakespeare a Racine pasando

por Calderón, el drama dominó el arte poético de la época. Uno tras otro, los poetas compararon al mundo con un escenario donde cada uno desempeña o juega un papel⁸.

Este espíritu lúdico determina de manera axial la tesitura valorativa del hecho pedagógico que se aborda, en vista de que no involucra evaluaciones categóricas ni confrontaciones jerárquicas basadas en la capacidad particular de los involucrados. No es importante que tan buen o mal actor pueda resultar un estudiante, tampoco importan las características de belleza o desenvoltura escénica que pueda detentar, lo que interesa prioritariamente es la capacidad de poner en juego todas las emociones propias de la etapa de desarrollo que cursa, impactadas, desde luego, por la realidad individual y colectiva en que está inmerso.

El estudiante –actor tiene que estar siempre a salvo de riesgos como la inadecuación el ridículo o la descalificación y es, precisamente, la orientación lúdica la que garantiza este indispensable margen de seguridad:

⁸ Hizinga, Op.cit. P.16.

“ El juego está fuera de las disyuntivas de sensatez y necesidad; pero fuera también del contraste verdad y falsedad, bondad y maldad, aunque el jugar es actividad espiritual, no es, por sí una función moral, ni se dan en él virtud o pecado. [...] La cualidad de ‘ser bello’ no es inherente al juego como tal, pero este propende a hacerse acompañar de toda clase de elementos de belleza”

La belleza, en términos de esta propuesta, va mucho más allá de considerarnos puramente objetivos y se atiene más bien a criterios de armonía lograda por el justo despliegue y la conjunción proporcionada de todos y cada uno de los elementos concurrentes, desde el entusiasmo, la participación, la identificación de grupo, la autosatisfacción de los participantes y la superación de su misma capacidad inicial, por ejemplo.

Esta calidad estética surge por la vía de un ejercicio concreto y tan libre de presiones valorativas como sea posible, se trata, en síntesis de ofrecer al joven un espacio abierto para mostrarse y desplegar aptitudes que él mismo desconocía como parte de sus potencialidades, con el objeto de que se conozca a sí mismo y se decida a tomar iniciativas de acción que amplíen y enriquezcan sus vivencias.

⁹ Huizinga, Op.cit. P18.

Esta combinación de juego y libertad, relativas pero actuantes, es la fuente del interés que impulsa al grupo a adueñarse de la clase y volverla dinámica en sus términos, para sus fines. Cuando este momento pedagógico se ha cumplido, la coincidencia entre los fines docentes y los intereses de los alumnos posibilitan el planteamiento de objetivos formales más ambiciosos y, desde luego, más ceñidos a la ortodoxia del ejercicio teatral en sí mismo.

"Todo juego es, antes que nada, una actividad libre. El juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica, por encargo, de un juego. [...] el niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello, y en eso consiste precisamente su libertad"¹⁰.

El juego es también una forma de sublimación de la realidad, cuya naturaleza virtual permite la expresión de los sucesos recontados y la experimentación de diversas soluciones posibles, sin repercusiones directas sobre lo inmediato, de ahí su importancia en el proceso de desarrollo, así como en la actividad didáctico-pedagógica. Desde este punto de vista constituye una vía privilegiada de aprendizaje, a la par

¹⁰ Hizinga, Op.cit. Pp. 19 – 20.

que una forma socialmente aceptada de integración de elementos perturbadores o conflictivos del sujeto y su entorno.

Tomando en cuenta la calidad crítica de los procesos emocionales, psíquicos, y sociales que enfrentan los adolescentes, la oportunidad de exteriorizar y plasmar los conflictos derivados del momento del desarrollo, en el marco coherente de una organización orientada por un educador y el de los límites que establece el texto dramático en sí, es una situación pedagógica privilegiada para canalizar los conflictos naturales de la etapa, facilitar su comprensión y brindar opciones resolutivas.

Según queda asentado, el texto dramático, de cualquier género, tiene una estructura que define la cualidad existencial de cada uno de los personajes y de la interacción del conjunto, en gran medida por su cualidad arquetípica que polariza los valores éticos, en un movimiento dialéctico, que produce la interacción.

En el caso de la adolescencia, la farsa se presenta como una modalidad particularmente favorable, ya que al exacerbar las

características de cualquier otro género se aleja de la posibilidad de que suceda, lo que permite al joven desempeñarse con el menor grado de temor al ridículo o a quedar en evidencia frente a sus iguales, factor de inhibición muy significativo, que opera como obstáculo para su armónico desarrollo.

Esta forma didáctica del ejercicio teatral involucra a los adolescentes en todos y cada uno de los aspectos que conducen a la puesta en escena, con lo que se anula la distancia de una “clase” y se establece una actividad comunitaria en la que cada cual se percibe como directamente involucrado.

La gratificación que deriva de esta modalidad de trabajo teatral deja de provenir del exterior y resta importancia a calificaciones, premios y aprobaciones diversas, para encontrar elementos de gratificación en el logro mismo del objetivo, lo que tiene un valor formativo ampliamente reconocido.

De similar importancia educativa es la interacción del conjunto de la comunidad escolar: alumnos, docentes, directivos y padres de familia, que se involucran entusiastamente con el trabajo didáctico y participan de su desarrollo y culminación.

INFORME.

Con fines exegéticos tomaré como modelo para este planteamiento el curso impartido durante el ciclo escolar 95 – 96 al grupo de *Taller de teatro* integrado por alumnos de la secundaria y preparatoria del Colegio Israelita Yavne.

El grupo estaba constituido por 25 alumnos: quince mujeres y diez varones, cuyas edades fluctuaban entre 12 y 18 años y que provenían, en promedio, de la clase media y media alta¹

DIDÁCTICA.

Después de la puesta en escena de *El sueño de una noche de verano* de Shakespeare, que marcó el final del trabajo del taller y del ciclo lectivo, el grupo se constituyó en compañía representativa del colegio, bajo el nombre de *Teatro Sinombre*.

¹ Max Weber establece una división jerárquica del conjunto social atendiendo básicamente al monto de riqueza social aproximado de sus integrantes y denomina a cada una de las capas resultantes “clase social”, determinando tres segmentos básicos, a saber, “clase alta”, “clase media” y “clase baja”. Cada una de dichas entidades se subdivide a la vez en tres sectores análogos: Clase media alta, media-media y media baja, por ejemplo. Es de sobra sabido que el concepto de “clase social” es uno de los más controvertidos en el marco de las ciencias sociales. La conceptualización de Max Weber tiene, en este caso, la virtud de ser ampliamente conocida y aplicada en la práctica. No siendo este trabajo una investigación sociológica, basta con esta definición inicial para caracterizar al grupo exegético (Weber Max. “ECONOMÍA Y SOCIEDAD”. México, F.C.E., 1992. Col.: Esbozo de sociología comprensiva. pp. 242 – 244.)

El proceso del año escolar comenzó con el proceso de selección de los aspirantes al taller, bajo premisas de interés, entusiasmo y aptitudes. Lo que marca de hecho la orientación psicopedagógica de la actividad y le confiere su carácter específico.

Inicialmente se estructuró esta actividad como una audición formal en la que cada aspirante debía exponer una improvisación en escena ante un jurado calificador que determinó la integración al grupo de los 25 alumnos que desarrollaron la actividad hasta su culminación.

Una vez establecido, el grupo entró en una fase inicial, constituida básicamente por dinámicas de integración, conocimiento recíproco, identificación de intereses y coincidencias así como diferenciación de aptitudes y preferencias, relativos al trabajo a desarrollar.

La siguiente fase, todavía primaria, consistió en dinámicas improvisadas de integración sobre el escenario, con el objeto de generar una acción dramática a partir de dos personalidades y madurar la

noción de interrelación de personajes a partir de rasgos de carácter que los distancian o los acercan, como elemento primordial de toda acción dramática.

A partir de estos juegos se busca, igualmente, promover la desinhibición escénica y posibilitar un ejercicio más libre y eficaz.

El principio que orienta este ejercicio es simple: poner en relación dos personas con intereses obviamente distintos para generar un conflicto dramático y desarrollarlo.

Esta primera fase es totalmente libre, no implica conocimiento ni aplicación de técnicas actorales que eventualmente funcionarían como inhibidores de la expresividad propia, que a su vez es un elemento básico para estructurar proyectos más formales.

El objetivo específico de esta fase inicial es el de enfrentar al estudiante al trabajo escénico y a la observación del otro: el público.

En tanto que el público está constituido por elementos del propio grupo, la actividad se sustenta en la confianza y promueve un sentimiento básico de solidaridad y pertenencia que es la base de todo trabajo exitoso posterior.

Aunque limitada en el tiempo, la etapa varía en relación a la respuesta global del grupo, la que depende en buena medida de las distintas respuestas personales.

En el caso del grupo que nos ocupa, cubrió dos meses de trabajo, sobre todo por el gran número de integrantes, lo que sentó un precedente para la conformación menos numerosa del taller.

El siguiente paso consiste en enfrentamiento individual de los integrantes a una dinámica actoral, estructurada en lo concreto como trabajo de imitación: de un personaje dramático, de algún artista, de los propios maestros, por ejemplo.

El principio que fundamenta esta etapa es de Aristóteles:

"... cuando el material sobre el que se va a aparecer la obra de arte mediante la acción de la imitación es el humano, en la persona de los actores [...] ellos ponen a contribución de la obra sus acciones y presentan acciones con acciones y sosteniéndolas en su realidad con la realidad propia de los actos del actor..."

A partir de las diferencias que existen entre el emulador y el emulado, que obligan al primero a crear con sus propios elementos la imagen del otro; primera apropiación del personaje, que ya parte de un trabajo actoral propiamente dicho.

La respuesta de los estudiantes al estímulo es altamente satisfactoria, de entusiasmo, y se manifiesta como participación en un juego, y es a través del juego, precisamente, que el adolescente puede salvar el límite impuesto por su inseguridad normal de etapa, y las inhibiciones que de ella derivan, para expresarse gozosamente sobre el escenario.

A partir de la imitación el joven comprende que el personaje no es él mismo, pero que se anima a través de los recursos que él puede

² Aristóteles "La Poética" México, Editores Mexicanos Unidos, 1985. p. 76.

poner en juego como actor. La creación de personaje, en sus aspectos más elementales, se configura así de manera lúdica y pragmática.

Pedagógicamente representa un avance en cuanto a la apropiación del espacio escénico y a los rudimentos de la actividad actoral.

Los alumnos descubren, por deducción, que el escenario magnifica tanto a los personajes como a la acción que sobre él se desarrolla, y esto marca el principio de su comprensión de lo que es en sí el lenguaje escénico: la importancia de los objetos, de la voz, del movimiento, que, en suma, constituyen la base de la acción dramática, capaz de generar emociones.

Paralelamente, se atendió de manera cuidadosa el aspecto de manejo de voz y dicción.

La siguiente fase consiste en entregar un fundamento teórico, muy ligero, orientado hacia la deducción del factor que determina el carácter específico del *ser actor*, e inferir que dicho carácter específico

es el propio ser, ya que el actor se tiene a sí mismo como herramienta para desarrollar su creación, que es el personaje.

Vestir al personaje introduce a los participantes en un paso más profundo del proceso y se apoya, desde luego, en los elementos teóricos que se han manejado y marca el final de la segunda etapa del trabajo.

Un mayor grado de resistencia marca el proceso en este punto: *vestir* un personaje, implica no solamente acceder a sus aspectos externos, sino principalmente a remitirse a su vida interior, que es lo que determina su respuesta al conflicto planteado por el drama, y que será su rasgo de carácter fundamental.

Aquí se empiezan a trabajar pequeñas escenas, en este caso, *Los diálogos de la Calle de la Gran Ocasión* de Luisa Josefina Hernández y *Concierto para guillotina y cuarenta cabezas* de Hugo Argüelles. Seleccionados tanto por la brevedad de las escenas; como por la accesibilidad de los personajes, en el caso de Hernández; y la

problemática creativa de los divertimentos que constituyen esta obra de Argüelles.

Por principio, se leían los textos, posteriormente se analizaban destacando características de los personajes, ubicación del lugar donde se desarrollaba la acción, el conflicto y la solución planteados por el autor, más las acotaciones, para tener una idea global de las necesidades del montaje.

Se analizaban igualmente tonos, en su aspecto más general: festivo, serio, triste, fuerte... volcándolo al lenguaje de los jóvenes para abrir la comunicación.

Los alumnos se enfrentan, así, a los requerimientos formales de una obra dramática y, a partir de esto, pasan a diferenciar las dos labores básicas del desempeño teatral: la dirección y la actuación.

El siguiente paso es, nuevamente, teórico: reconocer el quehacer del director en relación y complicidad con el actor, y comprender que el actor no debe ser un "títere" del director, sino que

ambos guardan una relación interactiva que produce una creación conjunta.

El objetivo específico es que los alumnos entiendan lo que es un director de escena, y que distingan al director propositivo del director ilustrativo, para que comprendan el valor relativo de ambas posibilidades.

Esto da como resultado que los alumnos entiendan la importancia del *ser* creativo, tanto en el caso del director, que tiene a su cargo la visión global de la puesta en escena, como del actor que involucra tanto la generación de su personaje como la relación con el o los otros actores-personajes.

El producto de esta actividad es la comprensión de la relación de ajuste que se da entre los actores-personajes que participan en el trabajo escénico.

En el aspecto prático, se invita a los alumnos a fungir como director o como actores, para que puedan distinguir palpablemente la distancia, la diferencia y la relación entre estos dos quehaceres teatrales.

Aunado al trabajo actoral que van desarrollando, se proporciona a los alumnos el conocimiento y manejo de las distintas áreas, los valores y rangos de importancia relativos que adquiere una acción, según el lugar del escenario donde se desarrolle y a manejar las distintas posibilidades del recurso.

Se subraya, igualmente, la forma de enfatizar la atención sobre determinado personaje a partir de la ubicación escénica de los demás personajes, que a su vez a deberán mantener el equilibrio de su distribución sobre el escenario. Aunque esta tarea corresponde básicamente al director, es importante que los actores estén en antecedentes para la mejor comprensión de las indicaciones y su función, así como del manejo del lenguaje teatral.

También se aportan nociones de desplazamiento y movimientos de adecuación, lo que facilita tanto la labor del director como la de los actores.

La importancia de este trabajo, es que los alumnos puedan manejar estas herramientas para insertar las escenas trabajadas a la dinámica teatral y a percibir pragmáticamente la complejidad interactiva del quehacer escénico.

El análisis de los resultados obtenidos permite a los participantes descubrir los aciertos o deficiencias del ejercicio y, a partir de eso, generar propuestas que le presenten mayor eficacia expresiva, según la intención que se proponen alcanzar (Lo que interesa es, principalmente, el desarrollo de las concepciones de los estudiantes, y no la idea que el coordinador detenta al respecto) .

La retroalimentación entre los que funcionan como actores, director o público, es fundamental para el trabajo teatral que se desarrolla en el taller, ya que es el medio que permite no sólo la

integración alrededor de un objetivo común, sino la percepción técnica del montaje, propiamente dicho.

Como complemento a esta fase, se solicita a los alumnos que asistan a representaciones profesionales de obras adecuadas para su momento, en lo que concierne a género, temática y calidad, para abrir un debate acerca de lo que percibieron, básicamente, en cuanto a trabajo actoral y movimiento escénico.

A partir de este tipo de experiencias, los alumnos empiezan a inferir la importancia de elementos alternos, como escenografía, iluminación, musicalización, vestuario y demás elementos de la producción.

Este es el momento de integrar al resto de las actividades, los aspectos de la producción: se habla de la importancia de la escenografía, la música y las luces, para *vestir* todo lo que el director y los actores han conformado.

Por medio del diálogo se orienta al grupo a deducir pormenores y técnicas relacionadas con cada uno de los aspectos de la producción, hasta que se da una comprensión que permita pasar a la práctica y aplicarlo con relativa eficacia.

El ejercicio inicial que sigue a este trabajo inductivo, consiste en proponer un fragmento musical que el alumno debe vivenciar y traducir a un lenguaje escénico por medio de los elementos recién integrados, y que también puede incluir el elemento humano ya manejado en el taller.

El aprendizaje tiene como objetivo la creación de ambientes, valores y significados que constituyen verdaderas atmósferas escénicas.

Esta fase es conclusiva de lo que podría considerarse como etapa inicial, que culmina prácticamente con la puesta en escena integrando todos los elementos puestos en juego.

Es muy característico del momento pedagógico que concluye, que los participantes decidan expresar sus inquietudes particulares a

través de un montaje original de su autoría, integrando todo lo que se ha trabajado.

Los resultados, desde el punto de vista estrictamente teatral, son heterogéneos en cuanto a su calidad, pero la importancia que reviste el momento se inclina más hacia lo pedagógico propiamente dicho, ya que determina la apropiación de un lenguaje y las técnicas aprendidas para aplicarlas a fines propios dentro de un marco relativamente riguroso y, en todo caso, netamente teatral.

En este grupo exegético se produjo una reacción muy significativa: el entusiasmo de los adolescentes rebasaba por momentos los marcos técnico pedagógicos de la actividad, a pesar de que esta era flexible y abierta. La avidez expresiva condujo a la producción exacerbada de obras y propuestas, que no encontraban tiempo suficiente para desarrollarse en el marco del horario académico.

El trabajo entonces, fue desahogar esa producción, absolutamente heterogénea en cuanto a rigor y calidad, hasta que se dio el momento de marcar pautas que apuntaran más a una

producción cualitativamente estimable, que cuantitativa, sugiriendo que se hiciera una selección colectiva y razonada de las propuestas más sólidas, para trabajar sobre ellas y redondearlas.

Este mecanismo dio pie a una división del trabajo generada por los mismos alumnos, que finalmente fue una organización mucho más operativa: se redujo el número de trabajos y aumentó la calidad.

Algunos trabajos resultaron realmente propositivos e interesantes y, como norma general, abordaron cuatro temas básicos: adicciones, sexualidad, amor y problemáticas familiares.

Aunque no disponía de elementos teóricos explícitos, en el deseo de enfatizar las conflictivas planteadas, el mismo grupo descubrió el recurso de exacerbar los géneros - básicamente melodrama y comedia - y accedieron de manera espontánea a la farsa, que parecía brindarles mayor comodidad expresiva que otras modalidades más próximas a la realidad inmediata.

“La denominación farsa se aplica a una pieza teatral extensa que desarrolla alguna situación absurda [...] el arte de la farsa sólo consiste en el chiste que

...toma forma teatral; el chiste totalmente presentado a través de escenas y personajes teatrales..."

Esta tendencia inesperada produjo una reflexión pedagógica: llegué a la conclusión de que el género fársico los dotaba de distancia suficiente para que los conflictos planteados no resultaran amenazantes y sí se plasmara objetivamente la intensidad subjetiva con que se perciben en la adolescencia.

"La farsa puede parecer algo simple no sólo a quienes pecan de simpleza, sino también a quienes reconocen su profundidad. La farsa es simple, según este punto de vista, porque va directamente a las cosas. [...] Podemos preguntarnos, por cierto, si esto no constituye de una manera absoluta la visión directa e inmediata de la vida, sin la dualidad de máscara y rostro, símbolo y objeto, que caracteriza a toda la restante literatura dramática".

Estos son, precisamente, Los elementos que confieren un sentido de importancia capital al juego. El disfrute que también le es axial y característico, proviene en gran medida del control que establece sobre una situación previa que rebasa las posibilidades de

³ Bentley Eric, "La vida del Drama" Buenos Aires, ED. Paidós, 1995. Pp. 211 – 218.

⁴ Bentley Op.cit. p.224.

manejo real y, por lo mismo, resultaba altamente conflictiva e incluso amenazante: es una manera privilegiada de enfrentar la vida y controlar - hasta donde es posible- todos los elementos vivenciales que pone en suerte.

Desde la perspectiva del colegio, este trabajo tenía el objetivo de llevar al grupo de teatro al festival *Habima* en el Deportivo Israelita, concurso de gran tradición e importancia para la comunidad judía mexicana.

Dentro del universo de posibilidades y el marco dictado por el propio colegio y el medio socio- familiar de los alumnos, elegimos *El sueño de una noche de verano* de Shakespeare, según versión de Magdalena Solórzano.

Los considerados de la elección fueron:

- a) Enfrentar al grupo a la obra shakesperiana, como un ejercicio practico de desmitificación de los clásicos.

- b) El innegable elemento fársico de la obra, que permitía poner en

juego y redimensionar los parámetros que los propios alumnos habían desarrollado y establecido a lo largo de su trabajo de taller.

- c) El elevado número de personajes de la pieza, que permitía incluir en escena a la mayoría de los participantes

Inicialmente se estableció un *staff*, donde cada alumno tenía tareas específicas relacionadas con la producción: escenografía, vestuario, selección de la música, iluminación, maquillaje y demás.

El trabajo de diseño de escenografía estuvo a cargo del personal docente en el área de actividades artísticas, siempre tomando en cuenta las proposiciones de los alumnos de teatro.

Se nombraron dos asistentes de dirección, encargados de calendarizar los ensayos, citar a los actores y tomar notas para elaborar un libreto de dirección.

Cuando se determinó que debía de haber escenas con partes coreográficas, se nombró una encargada de la coreografía, que pertenecía al taller de teatro, pero tenía estudios de danza.

Equipos del mismo grupo, que integraban a quienes no tuvieron papel actoral, se encargaron de los aspectos ya reseñados.

El grupo contó con la concurrencia de profesionales cuando el aspecto técnico lo requirió, pero la labor del especialista siempre estuvo vinculada a la de los alumnos comisionados para el área.

El propósito de esta actividad fue lograr que el trabajo se mantuviera lo más cerca posible de un montaje profesional y los talleristas constataran en la praxis la importancia de cada uno de los involucrados en el montaje, aparecieran o no en escena.

Es logro digno de señalarse, que se contó con cada uno de los elementos propios de una puesta en escena profesional: el día de la función, incluso, había una transpunte plenamente entrenada para cumplir sus funciones. Hubo madres de familia que colaboraron significativamente y de manera espontánea, integrándose como maquillistas, coordinadoras de dinámicas de relajación, o confeccionando vestuario, por ejemplo.

El montaje se llevó cinco meses de trabajo realizado fuera del horario normal de clases, mientras el taller seguía con su ritmo acostumbrado, hasta donde fue posible.

Los alumnos mostraron disposición, disciplina, interés y capacidad de trabajo suficientes para culminar la tarea en el tiempo requerido, es decir, prácticamente una actitud profesional en regla.

Frente a situaciones emergentes: enfermedades, ausencias y trastornos diversos, el grupo encontró alternativas resolutorias por cuenta propia, sin intervención de adultos, lo que permitió que la puesta en escena llegara a feliz término.

Enfrentar la confrontación del concurso, aportó una experiencia más: no hubo reconocimientos oficiales pero la frustración derivada del hecho se diluyó en el sentimiento de auto gratificación de la comunidad ante el logro. Para los alumnos la obra había resultado estupenda y eso les importó más que cualquier otra contingencia. La mayor satisfacción fue haber llevado a término su objetivo y, como

repercusión inmediata, todos los integrantes del taller volvieron a inscribirse, lo que a su vez dio pie a la conformación de la compañía y la evolución de la propuesta.

CONCLUSIONES

Desde el punto de vista técnico pedagógico esta experiencia se desarrolla en tres momentos:

El primero de ellos es el proceso que se llevó a cabo en los aspectos de sensibilización y desinhibición, en donde se puso de manifiesto el valor didáctico de las estrategias surgidas a partir de un ambiente lúdico íntimamente relacionado con el fenómeno teatral, como quedó aclarado a partir de los conceptos planteados por Huizinga y Gadamer, respectivamente, de los que se desprenden el valor e importancia pedagógica de un ámbito libre en el desarrollo de la posibilidad expresiva del adolescente.

El segundo aspecto generó herramientas necesarias para los estudiantes, a partir de las necesidades surgidas en el trabajo, y fue encaminado a dotarlos de diversos aspectos teóricos y formales del trabajo teatral, lo cual abrió la posibilidad de desarrollar ejercicios con un nivel de formalidad, apoyando el trabajo mencionado en el punto anterior y dotándolo de una estructura dramático escénica propiamente dicha.

Como parte puntual del trabajo se llegó en tercera instancia, al proceso de un montaje en forma, en donde los jóvenes participantes del taller pusieron en juego las diversas habilidades adquiridas en el propio taller y partiendo de ello generaron un montaje, que como se ha mencionado, aproximó al grupo a los diversos aspectos que conforman una puesta en escena profesional en toda regla.

Ahora bien, hablando desde un punto de vista netamente teatral se pudo establecer que, a través de un trabajo con las particularidades de este, se da una aproximación práctica al fenómeno teatral propiamente dicho, quedando de manifiesto, además, que la creatividad es un elemento fundamental para su adecuado desarrollo. Se comprobó práctica y vivencialmente que el teatro es una manifestación de la vida, expresada a través de la acción, desprendiéndose de allí su innegable valor didáctico.

En cuanto a la experiencia profesional propiamente dicha, durante el desarrollo del taller se pudieron aclarar, en la práctica, distintos aspectos del quehacer teatral desde sus fundamentos hasta su

concreción en el hecho escénico, ya que se generó el espacio adecuado para la aplicación concreta de líneas teóricas, acortando la distancia aparente entre el discurso y la acción.

Por otro lado, se debe decir que el hecho de trabajar en campos alternos de desarrollo profesional, como el docente en este caso, no demeritó en modo alguno el ejercicio de la profesión, y sí, en cambio, lo enriqueció provocando la renovación permanente y la actualización del profesionista a partir de la interacción con personas en etapa de aprendizaje, dejando más que claro el hecho de que en el trabajo educativo se puede encontrar la satisfacción profesional del propio campo, así como la valiosa oportunidad de generar alternativas viables al mejoramiento del sistema educativo nacional lo que de un modo u otro determinará el futuro de nuestra sociedad.

Es fundamental hacer patentes las muchas expectativas que el trabajo docente desarrollado y planteado en el presente informe ha abierto ya que es, justamente, ahí en donde radica el valor de la experiencia referida. Es de suma importancia, ahondar en la trascendencia del desarrollo de habilidades creativas en el proceso

educativo, pues es, finalmente, la creatividad es la que define y sustenta el uso inmediato y útil del conocimiento, elemento fundamental de todo proceso formativo que, por cierto, a sido dejado de lado en los últimos programas educativos que surgen de los gobiernos que durante las tres décadas anteriores se han hecho cargo del país. El alcance de dichos programas es limitado y podríamos incluso decir que encaminado a la generación de mano de obra calificada no a la de profesionistas capaces de desarrollar creativamente su potencial y experiencia adquiridas durante su etapa educativa, a favor del desarrollo de la verdadera autonomía nacional, si en cambio, han favorecido la dependencia tecnológica y por lo tanto económica de nuestro país con los países que han alcanzado grandes logros en su desarrollo tecnológico, y entendamos por tecnología en términos básicos, como la capacidad de aplicar la creatividad a la solución de problemas que afectan el desarrollo social y de este modo, entonces, entendamos la vital importancia que reviste el hecho de posibilitar el desarrollo de las capacidades creativas de los estudiantes en cualquier etapa de su formación, y es aquí en donde los trabajos vinculados a la expresión creativa; esto es, el contacto con las diversas manifestaciones

del arte, adquieren o debían de adquirir el valor innegable y fundamental en todo programa escolar.

Otro asunto que se desprende de esta experiencia es la reiteración afortunada del valor didáctico del teatro pues el escenario en manos de los adolescentes se transforma en un foro de debate y análisis de los muy variados asuntos que determinan su vida cotidiana y que los confrontan de una u otra manera con su entorno social y cultural, abriendo un espacio dinámico y plural en donde se propone, resuelve o cuestiona a través del trabajo escénico, favoreciendo el fortalecimiento y la búsqueda de la autonomía, elementos esenciales de al etapa por la que atraviesan.

El teatro en el caso particular del montaje de Shakespeare, generó el interés de los jóvenes estudiantes por la lectura, la interpretación y búsqueda de los asuntos temáticos y motivacionales que el autor plantea necesariamente en su obra, esto es, se transformó en un facilitador a la lectura y el análisis lo que se vio reflejado en otras áreas del aprendizaje.

En el particular caso de quien presenta este informe la satisfacción de la labor desempeñada se ha hecho extensiva a otros ámbitos de trabajo y estudio y a la constante modificación y renovación de las técnicas y métodos aquí referidos para enriquecer y encontrar una propuesta que abarque todas las manifestaciones del arte y se encamine a la creación de un programa de expresión creativa factible de ser aplicado en las diversas instancias educativas de nivel básico y medio en nuestro país, pues se considera fundamental para posibilitar líneas sólidas de desarrollo y cambio que nuestra nación requiere, fincando, para ello, bases firmes en el campo de la educación y buscando por todos los medios posibles la creación de una escuela integral, no parcializada y al servicio de un sistema que promueve la dependencia y la pérdida continua de nuestra soberanía, piedra angular del proyecto de nación que en los momentos históricos mencionados en el presente trabajo determinan y conforman el valor de nuestra identidad.

BIBLIOGRAFÍA.

- 1.- Aristóteles *"La Poética"* México, Editores Mexicanos Unidos, 1985. 165 p.
- 2.- Bentley Eric, *"La vida del Drama"* Buenos Aires, ED. Paidos, 1995. 326 p.
- 3.- Beuchot, Mauricio *La influencia del renacimiento en la Colonia*, en Bonfil Batalla, Guillermo, comp. *Simbiosis de culturas, los inmigrantes y su cultura en México*, Consejo nacional para la Cultura y las Artes- Fondo de Cultura Económica, Col. Sección obras de historia, D.F. México, 1993. 210p.
- 4.- *"Diccionario enciclopédico UTEHA"* México, UTEHA, 1952. Tomo VII. 1364 p.
- 5.- Erikson Eric. *"Infancia y sociedad"* Buenos Aires, ED Paidos 382 p.
- 6.- Hans Georg Gadamer. *"Verdad y Método"*, Salamanca España. Sígueme, s/f, 146 p.
- 7.- Huizinga Johan *"Homo ludens"*. Madrid. ED Alianza, 1972. 269 p.
- 8.- Vasconcelos, José *Textos sobre educación*. S.E.P. / F.C.E., 1981. 275 p.
- 9.- Vázquez Briones Ma. De los Ángeles, V. Isidro Castillo, Anne Stapler Apuntes y bibliografía de curso Colegio Latino Morelia Michoacán, 1995. 67 p.
- 10.- Weber Max. *"Economía y sociedad"*. México, F.C.E., 1992. Col.: Esbozo de sociología comprensiva. 165p.