



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LITERATURA DRAMÁTICA Y TEATRO

LA CLASE DE TEATRO EN LA ESCUELA SECUNDARIA.
UNA MIRADA A TRES MODELOS DOCENTES

TESIS

que para obtener el grado de

Licenciada en Literatura Dramática y Teatro

presenta

María Guadalupe García Monterrubio

Director de tesis:

Dr. Óscar Armando García Gutiérrez



Facultad de
Filosofía y
Letras

Ciudad Universitaria, CDMX

2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, que a la vuelta de los años me permitió llegar a este punto para cerrar un ciclo en la Universidad Nacional Autónoma de México.

A mi esposo Kilmer Flores, mi hija Ayelén Yolotzin, mi hijo Yail Yikal. A mi madre Magdalena Monterrubio y mi suegra (mamá) Sara Mercado. A todos los familiares y amigos que me han animado en este proyecto.

A los maestros y alumnos con quienes compartí 36 años en planteles de educación primaria y secundaria. En especial, a los adolescentes integrantes de mis talleres de teatro y a los profesores Alejandro Pérez Chávez, Olivia García Arrieta, María del Pilar Suárez, Adriana Lucely Hernández Franco y José Francisco Vázquez Calzada. A las maestras y los maestros que colaboraron conmigo en esta investigación.

A mis compañeros y amigos de la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro, Generación 1984-1987. A quienes nos hicieron creer y crecer en el oficio del arte teatral: Gracias a María Sten, Marcela Ruiz Lugo, Luisa Josefina Hernández, Marcela Zorrilla, José Luis Ibáñez, Enrique Ruelas, Héctor Berthier, Aimée Wagner, Felipe Reyes Palacios, Óscar Armando García Gutiérrez, Gabriel Weisz, Alejandra Zea, Marina Fe Pastor, Armando Partida, Héctor Téllez, Miguel Ángel Tenorio, Soledad Ruiz, Rubén Paguaga, Sara Ríos Everardo, Norma López, Valkiria Wey, Ana Goutman, Martha Patricia Argomedo y Alejandra Gutiérrez. Gracias, Ana María Gomís, por ese formidable seminario sobre *El Quijote*. Un agradecimiento especial a mi maestro Néstor López Aldeco, quien me asesoró en el proyecto y la investigación que darían como resultado este trabajo de tesis.

Al jurado de mi examen profesional, Dr. Óscar Armando García Gutiérrez, Dr. Carlos Díaz Ortega, Lic. María de Jesús Navarrete Andrade, Maestra Esperanza Yoalli Malpica López y Lic. Eduardo Contreras Soto.

A la memoria de dos bellas mujeres argentinas, ejemplos de trabajo y vida, que confiaron en mí: Perla Szuchmacher y Ester Alizeri.

LA CLASE DE TEATRO EN LA ESCUELA SECUNDARIA.
UNA MIRADA A TRES MODELOS DOCENTES
ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
 CAPÍTULO I. LA ESCUELA SECUNDARIA: ¿ESPACIO PARA LOS ADOLESCENTES?	
1. Hacia una definición de la adolescencia	15
<i>Lo que dice el diccionario</i>	16
<i>Sociología, psicología y adolescencia</i>	17
El espacio escolar: breve reseña	19
<i>Los primeros pasos</i>	20
<i>Una escuela para los adolescentes</i>	22
<i>En camino a la Reforma Educativa</i>	24
<i>La secundaria de hoy</i>	27
3. Ser profesora o profesor en secundaria	30
<i>Los profesionales de la enseñanza</i>	30
<i>Una identidad en construcción</i>	33
<i>Los embates de la Reforma Educativa</i>	36
 CAPÍTULO II. LAS ARTES EN LA ESCUELA SECUNDARIA	
1. ¿Qué es el arte y para qué sirve?	39
<i>Lo que dice la historia</i>	41
<i>La educación artística en México</i>	42
2. La importancia de las artes en la escuela	46
<i>Funciones y propósitos del arte en la escuela</i>	47
<i>Corrientes de enseñanza de las artes</i>	49
<i>Imaginación y creatividad</i>	53
3. Lo que hacen y dicen los maestros de artes	54

CAPÍTULO III. UNA MIRADA A TRES MODELOS DOCENTES.	
1. La asignatura de Artes Teatro.....	62
2. Los que hacemos teatro en secundaria.....	64
3. Presentación de modelos.....	79
Caso ALBA: Yo no quería ser maestra.....	79
Caso JOEL: Es algo que me representa un reto.....	97
Caso LORENA: Al final me ganó la docencia.....	107
4. Hacia una interpretación de los casos.....	118
CONCLUSIONES.....	127
FUENTES DE INFORMACIÓN Y CONSULTA.....	131

ANEXOS

ANEXO 1 <i>Esquema general del diseño de investigación</i>
ANEXO 2 <i>Características de la investigación cualitativa</i>
ANEXO 3 <i>Cuestiones para establecer los fines de una investigación</i>
ANEXO 4 <i>Pasos para la realización de una investigación cualitativa</i>
ANEXO 5 <i>Planes de estudio en la educación secundaria</i>
ANEXO 6 <i>Distribución del tiempo de trabajo para secundaria</i>
ANEXO 6-A <i>Carga horaria en secundaria general</i>
ANEXO 7 <i>Mapa curricular para secundarias de jornada ampliada</i>
ANEXO 7-A <i>Carga horaria en secundaria de jornada ampliada</i>
ANEXO 8 <i>Las inteligencias múltiples</i>
ANEXO 9 <i>Registro general de sujetos de investigación</i>
ANEXO 10-A <i>Contenidos de Artes Teatro Primer Grado</i>
ANEXO 10-B <i>Contenidos de Artes Teatro Segundo Grado</i>
ANEXO 10-C <i>Contenidos de Artes Teatro Tercer Grado</i>

LA CLASE DE TEATRO EN LA ESCUELA SECUNDARIA.

UNA MIRADA A TRES MODELOS DOCENTES

INTRODUCCIÓN

En esta tesis se presentan los resultados de indagaciones realizadas a través de entrevistas y observaciones a docentes de la asignatura de artes teatro en escuelas secundarias, entre los años 2014 y 2015. Sin embargo, en su génesis convergen mi experiencia de veinticinco años como profesora de español en planteles de enseñanza media, mi participación en algunas emisiones de la Muestra Teatral de Escuelas Secundarias —encuentro anual organizado por el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), instituciones a las que se sumaron recientemente el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) y la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF)— y la formación continua y actualización que me ofrecieron diversos cursos y talleres de artes, entre los que destacan el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica, en el Centro Nacional de las Artes (marzo a julio de 2014), y el diplomado en línea Hablemos de Educación Artística (septiembre a diciembre de 2014). La pregunta que unía a los participantes en estos diplomados era ¿cómo impartir la educación artística en la escuela? Si bien no encontramos una respuesta que satisficiera plenamente nuestra inquietud, compartimos materiales diversos, estrategias para aplicar en el aula y la convicción de hay mucho por hacer en el terreno de la educación artística. Es por ello que elegí hacer esta investigación sobre la clase de teatro en la escuela secundaria.

Se entiende como *metodología* el “modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación”.¹ Para abordar el problema objeto de esta tesis, elegí la

¹S. J. Taylor y R. Bogdan (1984), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, p. 15.

metodología cualitativa o interpretativa con perspectiva fenomenológica, a través del estudio de casos.²

La elección de la investigación cualitativa se basa en la relación entre las características de esta metodología³ y la naturaleza de mi tema de estudio. La característica esencial de la investigación cualitativa es el énfasis en la interpretación: se destaca “la presencia de un intérprete en el campo para que observe el desarrollo del caso, alguien que recoja con objetividad lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados”.⁴

Dos perspectivas teóricas han prevalecido en la investigación de las ciencias sociales: el *positivismo* y la *fenomenología*. La primera se sostiene principalmente en las ideas de August Comte (1798-1857), a quien se atribuye la creación de dicha escuela, y Émile Durkheim (1858-1917), para quien las ciencias sociales debían estudiar los fenómenos atribuidos a la sociedad sin ocuparse de las acciones de los individuos. La perspectiva positivista afirma que el conocimiento auténtico es el científico, así que ve al individuo y a la sociedad como objetos de estudio científico: el investigador que sigue esta línea estudia los hechos sociales con independencia de los estados subjetivos de las personas (en otras palabras, lo que sucede en la sociedad es independiente de la conciencia individual) y verifica cómo esos hechos influyen sobre las personas. Por su parte, la fenomenología (del griego φαινόμενον, 'manifestación' y λογος, 'estudio, tratado') es una corriente filosófica que estudia el mundo respecto de la manifestación; apela a la experiencia intuitiva y evidente para comprender o resolver problemas. En el ámbito de las ciencias sociales, la fenomenología se fundamenta en las teorías de Edmund Husserl (1859-1938), Alfred Schütz (1899-1959) y la dupla formada por Peter L. Berger (1929) y Thomas Luckmann (1927), entre otros autores. Esta perspectiva pretende describir significados de experiencias vividas por distintos individuos, trata de *entender* los fenómenos sociales desde la mirada del actor, examina el modo en que el individuo

² Ver Anexo 1.

³ Ver Anexo 2.

⁴ R. E. Stake (1995), *Investigación con estudio de casos*, p. 20.

experimenta el mundo: la realidad que importa es la que la persona describe como importante a través de sus propias palabras, habladas o escritas, y su conducta observable. Así, los métodos que utiliza el fenomenólogo para comprender esa realidad son la entrevista a los sujetos de investigación y la observación de sus acciones en su propio entorno. A través de estos métodos, el fenomenólogo intenta interpretar los motivos y creencias que se ocultan detrás de lo que dice y hace la gente.

La elección del estudio de casos para la presentación de resultados se debe a que mis sujetos de investigación tienen en común el ser profesores de teatro, pero son casos únicos por cuanto viven su profesión docente de modo distinto, con peculiaridades que dependen de los contextos en que trabajan y de sus propias historias de vida. El estudio de casos permite al investigador captar y reflejar, por medio de la selección de información de carácter biográfico, de personalidad y de valores, los elementos de una situación que le dan significado, pues no se estudia un caso para comprender otros, sino para dar significado al caso concreto.⁵ La entrevista, la observación y el análisis de documentos me permitieron estrechar nexos con quienes dejaron de ser sujetos de investigación para convertirse en copartícipes de la misma y hacerme comprender que “en el curso de un estudio cualitativo, cuando se le pide a un individuo que sirva como informante o testigo, se desarrolla una relación subjetiva muy intensa entre el investigador y los testigos”.⁶

Mi participación en el diplomado *Hablemos de Educación Artística* coincidió con mi licencia pre jubilatoria (luego de treinta y seis años de servicio en la SEP) y con mi proyecto de titulación. Para entonces, la pregunta ¿Cómo impartir la educación artística en la escuela? ya había generado otras interrogantes: ¿Cómo planean, ejecutan y evalúan los docentes la asignatura de Artes en la escuela secundaria? ¿De qué manera sortean dificultades como la falta de espacios y de apoyos, el desinterés de los alumnos, las limitaciones del programa, los horarios

⁵ R. Vázquez y F. Angulo (2003), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*, pp. 16-19.

⁶ Martine Burgos, “Historia de vida. Narrativa y la búsqueda del yo”, en J. Aceves L. (Comp.), *Historia oral*, Instituto Mora / UAM, Antologías universitarias, México, 1993, p. 149.

insuficientes o los grupos numerosos? ¿Qué características definen a los profesores de artes en secundaria? ¿Cómo se configura la identidad profesional del docente de teatro en la enseñanza media? ¿Cuáles son las batallas cotidianas que libran los maestros contra el sistema educativo actual? ¿En qué formas les afecta la Reforma Educativa? ¿Qué diferencias hay entre los planteles oficiales y los privados? Y a todo esto, ¿por qué insistir en la inclusión de la asignatura de teatro en el currículo? Así nació mi tema de tesis.

Con base en el esquema presentado por Goetz y LeCompte,⁷ formulé las preguntas y delimité mi objetivo: presentar situaciones pedagógicas a las que se enfrentan los profesores de teatro en escuelas secundarias y las estrategias didácticas que aplican en el aula.⁸ Se trata de un tema de investigación básica; sus fines y cuestiones pueden ser ampliados, modificados o redefinidos en gran medida. Mi intención se reduce a mostrar los resultados como ejemplo, con la idea de resaltar la poca importancia que se da a la enseñanza de las artes en la educación básica, en contradicción con el discurso de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuyo Plan de Estudios 2011 pondera la *formación integral de niños y adolescentes*.⁹

El paso siguiente fue la recopilación y lectura de fuentes documentales, tanto bibliográficas como electrónicas, relacionadas con la adolescencia, la historia de la escuela secundaria en México y la educación artística. La revisión de estas fuentes y las notas que elaboré al respecto me permitieron tener claridad en cuanto al marco teórico. Al tomar la decisión de que mis informantes serían profesores de artes, principalmente de teatro, hube de incluir fuentes que me informaran acerca de la figura del maestro y la investigación de la enseñanza. Me fue necesario después ampliar mis nociones respecto de Interdisciplina artística y Pedagogía teatral para comprender mejor los contextos de algunos de mis entrevistados.

Proseguí con la que es tal vez la acción más importante en el estudio de casos: la elección de los sujetos de investigación de acuerdo con categorías

⁷ J. P. Goetz y M. D. LeCompte (1984), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, pp. 67-68.

⁸ Ver Anexo 3.

⁹ Las cursivas son mías.

específicas que aproximen el caso a una cierta representatividad (en otras palabras, elegirlos mediante una formulación de generalizaciones). En un primer momento me dispuse a buscar *profesores de teatro en escuelas secundarias oficiales*, a partir de bases de datos de maestros que habían participado en la Muestra Teatral de Escuelas Secundarias desde el año 2010. Al establecer comunicación con varios de ellos, descubrí que la mayoría no eran especialistas en teatro sino docentes de asignaturas como español, música, artes visuales, historia, geografía, formación cívica y ética o química; las instituciones organizadoras de la Muestra (el INBA y la SEP) agruparon a estos docentes en la categoría “A” y los apoyaron con talleres sobre temas teatrales y escénicos, y con la asignación de un profesional del teatro como asesor para orientarlos, sobre todo en los aspectos técnicos.

En cuanto a los profesores de la categoría “B” (con estudios profesionales de teatro), la mayoría se hacía cargo de la dirección de las compañías de escuelas privadas. Los consideré también en mi estudio en virtud de que las escuelas particulares también representan para los docentes, en sus interacciones con los estudiantes y con las autoridades escolares, un tipo especial de problemas y de retos.

Finalmente, elegí como mis informantes a través de las entrevistas a personas ubicadas dentro de las siguientes categorías:

- ✓ Estudios profesionales de teatro (licenciatura),
- ✓ Profesores de literatura o de teatro, y
- ✓ Experiencia docente con adolescentes (secundaria, bachillerato o ambos).

Me puse en comunicación con varios profesores a quienes les hablé de mis intenciones de investigación. Por diversos inconvenientes, tres personas no pudieron participar en la investigación; otras siete aceptaron formar parte de esta aventura. En el momento de la negociación les advertí que toda información proporcionada por ellos sería estrictamente confidencial, pues una responsabilidad ética de los investigadores es reconocer que “las informaciones que hayamos obtenido no nos pertenecen; pertenecen a quien las da”.¹⁰ Proseguí con la

¹⁰ Vázquez y Angulo, Op. Cit., p. 22.

realización de entrevistas, para lo cual diseñé un guión que se fue ampliando en la medida en que el proceso de la investigación planteaba nuevas preguntas. En algunos casos fue necesario continuar la comunicación con mis entrevistados e inclusive tener un segundo encuentro. Transcribí todas las entrevistas, primero lo más fielmente posible y después en una edición limpia en cuanto a la sintaxis y la semántica. Esta edición fue la que se utilizó en la presentación final de este trabajo.

El plan inicial de mi proyecto tuvo modificaciones que respondieron a las necesidades y al proceso de la propia investigación; por ejemplo, algunos maestros de teatro a quienes entrevisté no laboran actualmente en el nivel de secundaria, por lo que no podían figurar como modelos. La mayoría de mis informantes fueron apareciendo en escena en distintos momentos de mis actividades cotidianas.

En el caso de uno de los modelos docentes implementé el uso de bitácoras elaboradas por los alumnos, textos de los cuales tomé información para completar el caso. Utilizo también algunos textos generados por mis compañeros del diplomado en línea *Hablemos de educación artística*, en las actividades de redacción de textos y debate virtual.

El primer capítulo de esta tesis, LA ESCUELA SECUNDARIA: ¿ESPACIO PARA LOS ADOLESCENTES?, describe el contexto de la investigación; el espacio físico y quienes lo habitan. El primer apartado se refiere a los alumnos que cursan este nivel educativo, una población que en opinión de padres y maestros se describe como difícil. Prosigo con una definición de la escuela secundaria como espacio físico y temporal dedicado a los adolescentes, de su historia y su función. En la tercera parte me refiero a las características que definen a los profesores de secundaria, a los elementos que configuran su identidad profesional¹¹ y a las condiciones generales en que realizan su tarea.

¹¹ Este punto me parece importante porque, ya que a la escuela secundaria se le atribuye la función de apoyar el desarrollo de la personalidad —de la identidad— de los adolescentes, conviene reflexionar en quiénes y cómo son las personas que tienen el papel de guías en este camino: los profesores. En el primer capítulo me refiero a la identidad profesional del docente de secundaria; en el segundo, específicamente a la de los profesores de artes. El capítulo tercero, que se centra en la figura del docente de teatro, incluye a los tres modelos investigados. En el cuarto capítulo el análisis de su decir y su hacer tiene este mismo propósito.

El segundo capítulo, LAS ARTES EN LA ESCUELA SECUNDARIA, está dedicado a la enseñanza de las artes en general. El propósito de este capítulo es describir las preocupaciones de los profesores de educación artística en secundaria, así como sus búsquedas para mejorar su práctica. El primer apartado se integra con una serie de reflexiones sobre el concepto de las artes desde sus orígenes, y del papel que se ha otorgado a la enseñanza de las artes en México, al relegarla a una función ornamental y de entretenimiento. En la segunda parte me refiero a las corrientes pedagógicas de enseñanza de las artes, las cuales avalan su pertinencia en el currículo. El tercer apartado intenta hacer una aproximación a la identidad profesional del docente de artes en secundaria, a partir de consideraciones emitidas durante el Diplomado Hablemos de Educación Artística.

El tercer capítulo, UNA MIRADA A TRES MODELOS DOCENTES, constituye el corazón de esta tesis. Primero trato de hacer un retrato del docente de teatro en secundaria, a partir de la información recogida en entrevistas a cuatro maestras (ALBA, ELISA, LORENA y NORMA) y tres maestros (MARCO, PEDRO y JOEL). Luego presento los casos de los tres modelos escogidos: ALBA, quien trabaja en una escuela secundaria de jornada ampliada; JOEL, que ejerce en una secundaria particular, y LORENA, que labora en un plantel de secundaria y bachillerato especializado en artes. Dos mujeres y un varón. Tres escuelas pertenecientes a sistemas educativos distintos. Tres sujetos de investigación, tres historias, tres contextos que de algún modo pretenden la aproximación a un panorama general de la clase de teatro en la escuela secundaria. Finalizo este capítulo con un análisis de las palabras dichas por los modelos en las entrevistas y de las escritas en las bitácoras por los alumnos de ALBA, así como de mis observaciones a las clases de LORENA y JOEL. Este análisis parte de la idea de que el lenguaje (oral, textual, gestual y corporal), no se limita a “decir cosas” sino que está orientado hacia la acción y tiene como objetivo “hacer cosas”.¹² El lenguaje no sólo es el recurso más inmediato para vincularnos con los demás, sino que forma parte de nuestra identidad como docentes: “tendemos a repetir, ante nuestro alumnado, los gestos que, quienes fueron nuestros profesores, hicieron ante nosotros y nosotras

¹² M. L. Fabra y M. Domènech (2001), *Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiant@s*, p. 22.

y ante el grupo-clase. Estamos mucho más pendientes de nuestra propia imagen, de los programas y de las autoridades académicas que del alumnado, que, en definitiva, es nuestro <<cliente>> y nuestra razón de ser”.¹³

Finalizo con una breve relación de CONCLUSIONES a las que me condujo el proceso de investigación, en las que encuentro la apertura de nuevas preguntas pendientes por contestar.

Nunca fui, en sentido estricto, profesora de teatro; sin embargo, por mi función realizada en cuatro escuelas secundarias en las que conduje talleres de teatro además de dar clase de español, me identifico como tal, y de algún modo soy mi propio sujeto de investigación. Busco en el seguimiento a otros modelos docentes la justificación de mi tesis, pero también la explicación de mi propia práctica.

Si este trabajo abre espacios de reflexión para los docentes y para los estudiantes de artes interesados en la enseñanza, responde preguntas o genera otras respecto de su práctica, habré conseguido mi objetivo. Muchas gracias a quienes tengan a bien leerme.

María Guadalupe García Monterrubio

¹³ Ídem, p. 9.

CAPÍTULO I

LA ESCUELA SECUNDARIA: ¿ESPACIO PARA LOS ADOLESCENTES?

La adolescencia es la mejor etapa de la vida, pero no lo sabemos hasta que la hemos perdido. Ésa es la trampa. Es la etapa en que dejas de ser niña (o niño), te palpas, te sientes, te descubres, empiezas a comprender lo que te rodea, el mundo, la vida. Y al descubrirlo todo, también descubres cosas como el dolor, la muerte, el placer o el amor.

Jordi Sierra i Fabra, *La voz interior*

La escuela secundaria es un espacio físico, una edificación de la que se apropian quienes la habitan: alumnos, profesores, trabajadores administrativos y de intendencia; personas que llegan, comparten con otros un fragmento de vida y se van. Es también un periodo temporal significativo, en especial para los alumnos, que lo atesoran entre sus recuerdos. Para los profesores constituye el centro de trabajo pero también el lugar que determina su identidad profesional docente. Alumnos, escuela y maestros conforman el marco teórico de esta investigación, el cual describo en este capítulo.

1. Hacia una definición de la adolescencia

¿Cómo definir la adolescencia? Al interrogar a padres de familia y profesores respecto de este concepto, es frecuente la opinión de que se trata de una edad difícil, problemática, comparada con una enfermedad que se cura con el tiempo. Como los entendemos en la actualidad, el niño y el adolescente son inventos modernos: “La comprensión de su universo singular, su fantasía y captación progresiva del mundo real, sólo aparecen en forma plena en tiempos de la Ilustración, en especial con el ensayo *Emilio o la educación*, de Jean-Jacques Rousseau, en el cual se descubre que el niño, como tal, es un ser diferente del

adulto, y que cada etapa de su vida tiene características peculiares que deben ser tenidas en cuenta en su etapa de aprendizaje”.¹⁴

Lo que dice el diccionario

El *Diccionario de la Lengua Española* de la RAE, define la adolescencia como “*Edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo*”, definición que considera sólo la dimensión fisiológica del ser humano. Se trata, por lo tanto, de una edad atendida y observada escrupulosamente por psicólogos y médicos, en tanto los sociólogos “prefieren ignorarla, en nombre de la tradición. A su modo de ver, la pareja sociología–adolescencia carece de legitimidad. (...) Los psicólogos y los médicos, no tan escrupulosos, se apoderaron del objeto abandonado y transformaron a los adolescentes en objetos de estudio y de preocupación”.¹⁵

En cuanto a su etimología, el término *adolescente* (del latín *adolescens*), significa “que está creciendo”. Este concepto como sinónimo de “muchacho” o “joven” está presente ya desde la antigua Roma.¹⁶ Pero el crecimiento implica no sólo cambios corporales sino también nuevas aptitudes mentales. El adolescente piensa en cosas distintas de las que pensaba en la infancia, de hecho comienza a pensar de otra manera. Esto provoca desconcierto en los adultos (padres y maestros), que ya no pueden educarlo mediante la imposición de reglas, normas y principios, pues la actitud del adolescente estará allí para recordarles que la acción educativa funda la autonomía y es una acción de respeto.¹⁷

En este periodo el individuo vive una crisis entre la pérdida del cuerpo anterior y del lugar que tenía como niño, y la búsqueda de una identidad en el mundo adulto: por un lado, la familia como primera matriz de sentido; por el otro, la necesidad de cuestionar esa herencia y el primer paso en la construcción autónoma de una nueva identidad que en muchas ocasiones se opondrá al mundo de los padres. Se trata, entonces, de una fase cuya principal característica es el

¹⁴ Carlos José Reyes, “Historia del teatro y la literatura dramática para la infancia y juventud”, en A. Osorio (2014), *El teatro va a la escuela*, p. 12.

¹⁵ M. Fize (1998), *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*, pp. 23-24.

¹⁶ M. Fize (2002), *Los adolescentes*, p. 7.

¹⁷ Fize (1998), p. 43.

caos de la identidad.¹⁸ Dicho de otro modo, el conflicto generacional entendido como la lucha entre la herencia familiar (costumbres, principios, valores) y la progresiva decisión del sujeto en la elección de sus nuevos grupos de pertenencia. Vista así, la adolescencia es un proceso de “adultización” en el que el individuo avanza hacia la construcción de una personalidad propia. De ahí que otro significado de *crecer sea separarse*.¹⁹

Para iniciar el duelo de la infancia, el adolescente toma distancia entre él y su familia, entre él y la escuela, entre él y los adultos. Es justo el momento de que padres y maestros tendrían que enseñarle, no como conducción sino como acompañamiento, que la libertad es un ejercicio de elección en el que se opta por una cosa, a la vez que se renuncia a otra. Pero el adolescente no podrá decidir por su cuenta si se le da todo o si se le niega todo. No avanzará hacia la autonomía si no comprende que sus actos tendrán consecuencias, y que debe aprender a asumirlas.

El problema de fondo es que la familia moderna ha perdido la referencia de autoridad, ya que no son pocos los padres que pretenden ser amigos de sus hijos; se niegan a madurar y no comprenden que “para que una familia funcione educativamente es imprescindible que alguien en ella se resigne a ser *adulto*”.²⁰ Son padres que limitan su hacer a la “estrategia educativa”, convencidos de que si sus hijos triunfan en la escuela también serán exitosos en la vida.²¹

Sociología, psicología y adolescencia

En las sociedades modernas, la palabra *adolescencia* define un segmento poblacional a partir de la edad: “En todo orden social la edad funciona como un criterio clasificatorio y al igual que el sexo, son los primeros determinantes de diferencias básicas que serán luego procesadas por la cultura”.²² Mucho se ha

¹⁸ A. Romero (2012), *El teatro como herramienta para contrarrestar el bullying en las escuelas secundarias*, tesis de licenciatura en Literatura Dramática y Teatro, FFyL, UNAM, p. 7.

¹⁹ Fize (1998), p. 44.

²⁰ F. Savater (1997), *El valor de educar*, p. 62.

²¹ Fize (1998), p. 51.

²² Marcelo Urresti, “Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela”, en E. Tenti Fanfani (1999), *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*, p. 17.

escrito y hablado sobre la que se define como la edad de todos los excesos y, por consiguiente, de todos los peligros. Con base en este argumento, al que se identifica como “crisis de la adolescencia”, no pocas veces los adolescentes son marginados de los centros de decisión.²³

Como representan para sí mismos y para los demás una amenaza, no es posible confiar en ellos ni darles responsabilidades; es necesario ejercer sobre ellos el control social (o pedagogía de contención) a través de mecanismos institucionales que los someten a pruebas, discriminación y fracaso: la familia, cuando, por la fragilidad de los vínculos entre sus miembros, maltrata física, moral o afectivamente a los adolescentes; la escuela, “cuando excluye a unos y presiona a otros con fuertes ritmos de trabajo y programas enciclopédicos. Las instituciones culturales y deportivas, más preocupadas por reclutar élites que por formar inteligencias. El mundo del trabajo, que ya no abre como debería sus puertas a los jóvenes en edad activa”.²⁴ Parte de este control que alarga indefinidamente la adolescencia se expresa en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la cual entiende por *niño* a todo ser humano menor de dieciocho años. De acuerdo con este documento firmado por la ONU, los adolescentes ni siquiera existen.

Una responsabilidad más de los adolescentes es la construcción de su ciudadanía, proceso en el cual encuentran más de un desafío. Ya que se les identifica en términos negativos, se les construye socialmente como una adolescencia que no parte de las capacidades sino de los problemas reales o potenciales. “Por ejemplo, se habla más de embarazo adolescente que de derechos sexuales y reproductivos, más de deserción escolar que de derecho a la educación, más de delincuencia juvenil que de sistema de responsabilidad penal juvenil. (...) Las familias, la comunidad, las organizaciones de la sociedad civil y el Estado son responsables por esta construcción. Mientras tanto, los adolescentes, en medio de enormes tareas vitales a realizar, con la presión del empuje hormonal, la pérdida del cuerpo infantil, la revisión de ideales en pos de la

²³ Esta marginación es una de las causas de la efervescencia del activismo político y social de jóvenes de entre 17 y 25 años en los movimientos de lucha y protesta en el mundo, sobre todo en lo que respecta a los derechos educativos.

²⁴ Fize (1998), p. 57.

constitución de una identidad definitiva, necesitan conocimientos, afecto y modelos identificatorios. Todo ello proviene de los adultos, en una asimetría que basa su eficacia en la diferencia: de conocimiento, de posibilidades de actuar y de responsabilidad”.²⁵

Conocida también como *edad de la punzada*,²⁶ la adolescencia o pubertad inicia con violentos cambios fisiológicos y psicológicos entre los 10 y los 12 años, generalmente más temprano en las niñas (sin embargo, factores genéticos y de alimentación, hábitos de actividad física, e inclusive condiciones climáticas de la región, pueden determinar que suceda antes de los diez o mucho después de los doce). Enmarcada de modo un tanto arbitrario entre las edades de 12 a 15 años, la primera parte de la adolescencia corresponde al tránsito de los alumnos en la escuela secundaria, institución que pretende, de acuerdo con el discurso oficial,²⁷ coadyuvar en el desarrollo integral del adolescente. Pero, ¿es la escuela un espacio idóneo para la formación integral de niños y jóvenes? ¿Qué características de la escuela facilitan y cuáles entorpecen o impiden el desarrollo de los alumnos? Sobre estas preguntas trata el apartado siguiente.

2. El espacio escolar. Breve reseña

Si bien la escuela es reconocida como un espacio de formación académica para niños y jóvenes, se le identifica también como un órgano de control social que somete a los individuos para adaptarlos al sistema, a través de diversos procesos que generalmente consisten en castigos y recompensas; como el lugar en que la cultura se legitima mediante mecanismos para imponer violenta y arbitrariamente las formas de hacer y de ser.²⁸

²⁵ “Ciudadanía, arte y subjetivación”, en UNICEF (2008), *Arte y ciudadanía*, p. 27.

²⁶ Fize (2002), pp. 26-31.

²⁷ Véase el artículo de A. Fernández (S/F), “La educación artística y musical en México. Incompleta, elitista y excluyente”, donde la autora muestra cómo en el discurso político los implícitos y los silencios, más que las palabras, se relacionan con la producción de sentido y con los significados que emergen de las prácticas.

²⁸ I. Lozano (2003), “Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria en México”, p. 1. La autora se basa en textos como *La construcción social de la realidad*, de P. Berger y T. Luckmann; *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, de Bourdieu y Passeron; y *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, de M. Foucault.

Los primeros pasos

Como en la mayoría de los países de América Latina, ya desde el siglo XIX se veía en México la necesidad de crear un nivel educativo con la función de enlazar la escuela elemental y la universidad: en la Ley de Instrucción Pública de 1865 dictada por Maximiliano de Habsburgo,²⁹ “se establecía que la escuela secundaria fuese organizada al estilo del Liceo francés y que su plan de estudios debería cubrirse en siete u ocho años”.³⁰ Esta ley, sin embargo, sólo tuvo vigencia en las poblaciones controladas por el ejército extranjero.

Al retomar Benito Juárez el gobierno de la nación, encargó al ministro de Justicia e Instrucción Pública y a una comisión en la que destacaba la figura de Gabino Barreda, la reorganización de la educación nacional. La Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y territorios, publicada el 2 de diciembre de 1867, incluía un plan de estudios para la educación secundaria, con diversas asignaturas, y ordenaba la creación de la Escuela Secundaria para Señoritas. En este mismo ordenamiento se incluyó también la creación de la Escuela Nacional Preparatoria.³¹ En 1869, una nueva Ley de Instrucción Pública ofrecía el nivel de segunda enseñanza tanto a hombres como a mujeres.³² Pero fueron proyectos sin cumplir, pues a principios del siglo XX, “el esquema educativo estaba constituido por la escuela primaria, dividida en elemental y superior, cuyo paso posterior era la preparatoria, que abarcaba cinco años”.³³

²⁹ Este documento de 172 artículos que reglamentó lo relacionado a la educación, puso en conflicto al emperador con las fuerzas reaccionarias que habían apoyado la intervención, “pues en ella era visible la inspiración liberal y la imitación de los modelos educativos franceses, lo cual no respondía a las expectativas y aspiraciones de los conservadores” (Raúl Bolaños, “Orígenes de la educación pública en México”, en Solana et al, 1981, *Historia de la educación pública en México*, p. 27). Paradójicamente, el mismo Maximiliano había decretado, unos meses antes, el cierre definitivo de la Universidad, con el argumento de que la instrucción debía ser accesible a todos; en su carta al ministro de Instrucción Pública y Cultos, le recomendaba, además, la separación entre los intereses del Estado y los de la religión (Diego Valadés, “La educación universitaria”, en Solana, Op. cit., p. 550).

³⁰ M. Zorrilla (2004), “La educación secundaria en México al filo de su reforma”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, p. 2.

³¹ La creación de la ENP resultó de mayor importancia (R. Bolaños, Op. cit., p. 32). La Escuela Nacional Preparatoria inició sus funciones el 3 de febrero de 1868, en el Antiguo Colegio de San Ildefonso.

³² Aunque la Universidad se mantenía suprimida, se sostuvieron las escuelas de comercio y administración, las de artes y oficios y la de bellas artes, además de que se creó, como institución máxima de educación superior, la Academia de Ciencias y Literatura, que impulsaría la investigación científica y formaría profesores para los niveles superiores de la educación (Ídem, p. 33).

³³ E. Sandoval (2000), *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, p. 37.

Un nuevo intento se dio en 1915, en el Congreso Pedagógico de Veracruz, con la propuesta de popularizar la enseñanza con la creación (otra vez) del nivel secundario como enlace de la primaria superior con la preparatoria. Esta propuesta se reflejó en la Ley de Educación Popular del Estado, que fue promulgada el 4 de octubre de ese año. Fue así como, antes de la creación formal de la secundaria en todo México, funcionaron, aunque por muy poco tiempo, algunas escuelas secundarias llamadas “reformadoras” en el estado de Veracruz.³⁴ En 1916 “se inician las clases para jóvenes que hubiesen concluido la educación elemental, (aunque por entonces) no se logró una definición de los objetivos de esta educación que la distinguiera de los niveles educativos anterior y posterior”.³⁵

Ya en el marco del desajuste social provocado tanto por la Revolución Mexicana como por la Primera Guerra mundial, México enfrentó el problema de la educación del pueblo desde la atención a “la gran gama de diferencias étnicas, regionales y de clase social que dividían a la nación, y la educación era una opción obvia para lograr la hazaña de la integración nacional”,³⁶ así que restableció la Secretaría de Educación Pública (SEP) para dar carácter nacional a la enseñanza y, “con los moldes pedagógicos de la escuela secundaria alemana y los postulados democráticos de la estadounidense, ajustados ambos a las necesidades y aspiraciones populares que vive México, funda la secundaria para ampliar la base piramidal del sistema educativo nacional creado por el nuevo orden social”.³⁷

³⁴ Cfr. las obras citadas de Sandoval, Solana y Zorrilla.

³⁵ Zorrilla, Op. Cit., p. 2.

³⁶ B. A. U. Levinson (2001), *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, p. 47.

³⁷ R. Mejía, “La escuela que surge de la Revolución”, en: Solana, Op. cit., p. 225.

Una escuela para los adolescentes

Con base en una propuesta de Bernardo Gastélum, inspirado en el Congreso de Veracruz, el maestro Moisés Sáenz creó en 1923 el Departamento escuelas secundarias, con sólo cuatro planteles a su cargo,³⁸ pero ya con cierta claridad sobre los propósitos de la enseñanza secundaria, que se plantean en los términos siguientes: “a) emprender las acciones correctivas de defectos y desarrollo general de los estudiantes, iniciadas en la primaria; b) vigorizar en cada uno de los alumnos la conciencia de solidaridad con los demás; c) formar hábitos de cohesión y cooperación social; y d) ofrecer a los estudiantes gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, con el fin de que cada cual descubriera una vocación y pudiera dedicarse a cultivarla”.³⁹ El proyecto se consolida por fin en 1925,⁴⁰ al autorizar a la SEP la construcción de escuelas secundarias y la creación de la Dirección General de Escuelas Secundarias (DGES), que se haría cargo de la administración y organización del nivel.

Desde entonces podemos ver la secundaria en México no como un antecedente para el bachillerato y la educación superior, sino como una prolongación de la primaria; “como un paso necesario para continuar estudiando, una escuela para la escuela”.⁴¹ El maestro Moisés Sáenz, principal impulsor de la secundaria, con la idea de que este nivel atendiera exclusivamente a la población escolar de entre 12 y 15 años de edad “señaló la importancia de ofrecer una formación que tomara en cuenta *los rasgos específicos y las necesidades educativas de la población adolescente*”.⁴² Los principios originales que dan vida a la escuela secundaria se agrupan en tres categorías:

³⁸ La No. 1, ubicada en el ex seminario, en la calle de Regina; la No. 2, en el edificio de Santo Tomás, anexa a la Escuela Nacional de Maestros; la No. 3, en la calle de Marsella, y la No. 4, en el antiguo edificio de Mascarones.

³⁹ A. Santos del Real, “Historia de la educación secundaria en México”, en G. Ynclán, *Todo por hacer. Algunos problemas de la Escuela Secundaria*, pp. 17-18.

⁴⁰ Este año se reconoce como el del nacimiento de la escuela secundaria, aunque para entonces ya existían planteles en casi todo el país, como escuelas anexas a las preparatorias. En la ciudad de México, esta medida significó un desahogo para las finanzas universitarias y benefició a la población que para entonces había rebasado las capacidades materiales de la Universidad. Cfr. V. Mayorga (1991), “Notas para una historia de la escuela secundaria: los primeros pasos (1926-1928).”

⁴¹ Zorrilla, Op. Cit., p. 3.

⁴² SEP (2006c), *Reforma de la educación secundaria. Fundamentación curricular. Artes*, p. 5 (las cursivas de la cita son mías).

- 1) preparar para la vida ciudadana,
- 2) propiciar la participación en la producción y en el disfrute de las riquezas, y
- 3) cultivar la personalidad independiente y libre.

Moisés Sáenz los condensa poéticamente en la siguiente expresión: “El programa esencial de la educación debe desarrollarse alrededor de estas cuatro cuestiones: cómo conservar la vida, cómo ganarse la vida, cómo formar la familia, cómo gozar de la vida”.⁴³

En 1926, para hacer que más jóvenes, sobre todo trabajadores, ingresen a este nivel educativo, se inaugura la Escuela Secundaria No. 5, nocturna, en el edificio de la Escuela Nacional Preparatoria. Poco después se inaugura la Secundaria No. 6, para señoritas. Se apostó así a la educación pública la resolución de un problema nacional: la difusión de la cultura y el que todas las clases sociales pudieran alcanzar su nivel medio. Para ello se realizó una reestructuración de los planes y programas, de tal modo que fueran útiles y aplicables; consideraran la opinión de maestros, padres y delegados estudiantiles, y tuvieran contenidos vocacionales de acuerdo con el medio en que funcionara cada escuela, para establecer un vínculo entre la secundaria y la enseñanza técnica. Además se pedía a los estudiantes que se organizaran en actividades extraescolares, ya fuera científicas, artísticas, deportivas o cívicas.⁴⁴ Las escuelas secundarias aumentaron poco a poco y en 1927 se clasificaron como escuelas oficiales, ya fueran federales o de los estados, y particulares, que se identificaron como incorporadas o no incorporadas.⁴⁵

En la realidad, y como en casi todo el mundo desde un siglo antes, la escuela secundaria mexicana funciona como antesala de la universidad; como un instrumento de selección para colocar, de un lado, a los elementos privilegiados que pueden continuar su instrucción; del otro, a quienes, independientemente de

⁴³ M. Sáenz, citado por R. Mejía, en Solana, Op. cit., p. 225.

⁴⁴ Sin embargo, el nuevo programa fue calificado de rígido y absurdo: “Se decía que estaba más cerca de la lógica de la ciencia que del desarrollo del adolescente y que no era apto en la atención a las diferencias individuales de los alumnos. Esto es parte del problema que la educación secundaria arrastró desde sus inicios, es decir, se comprendía sólo como una posprimaria y no como un eslabón entre la educación elemental y la preparación hacia una profesión.” (Zorrilla, Op. cit., p. 4).

⁴⁵ Ídem.

sus capacidades y de su esfuerzo, por el hecho de provenir de familias de obreros o campesinos, tendrán que incorporarse a la vida laboral. Esta parte de la población escolar será atendida en su necesidad de preparación técnica en 1937, con la creación del Instituto Politécnico Nacional, que se forma inicialmente con colegios y escuelas que ya tenían una larga tradición en México, como la Escuela de Artes y Oficios, la de Comercio y Administración y la de Medicina Homeopática.

En 1958, en vista de la gran importancia alcanzada por la educación técnica, el Lic. Adolfo López Mateos, en su calidad de presidente de México, crea la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior. Un año más tarde se estableció el ciclo de enseñanza secundaria con actividades tecnológicas llamado "Secundaria Técnica", en cuyos planteles se siguen los mismos programas de la secundaria regular, pero que dedican ocho horas semanales para la asignatura de educación tecnológica; es decir, su horario es de 40 horas semanales. En 1968, el Secretario de Educación Pública, Agustín Yáñez, introdujo la telesecundaria de forma experimental; un año más tarde esta modalidad se incorporó al sistema educativo nacional. De este modo se ha atendido a poblaciones ubicadas en comunidades rurales, muchas de las cuales no contaban con un plantel establecido, a través de un profesor por grado que atiende todas las asignaturas con el apoyo de un monitor de televisión y un equipo de guías didácticas.⁴⁶

En camino a la Reforma Educativa

En julio de 1993, con la reforma de los artículos 3º y 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se estableció la obligatoriedad de la educación secundaria para incluirla en el sistema de educación básica, formado por los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Con esta decisión se amplía el derecho a la educación de todos los mexicanos, así como la responsabilidad del Estado para garantizarlo. Los planes de estudio de la escuela secundaria se han cambiado en diez ocasiones.⁴⁷ A partir del año escolar 2010-2011 y como parte de la RIEB, varias escuelas secundarias, tanto generales como técnicas, han sido

⁴⁶ Ídem, p. 6.

⁴⁷ Ver Anexo 5.

habilitadas como escuelas de jornada ampliada o de tiempo completo.⁴⁸ Para que esto fuera posible, poco a poco se redujo la matrícula del turno vespertino de los planteles, hasta llegar a su desaparición; se incrementó la carga horaria a las plantillas docentes de los turnos matutinos y se reubicó a los profesores afectados en nuevos centros de trabajo.⁴⁹

Podemos observar que, desde sus orígenes, la escuela secundaria ha enfrentado disyuntivas que influyen tanto en su función social como en lo que de ella se espera respecto de su oferta educativa: ¿Es una escuela para la mayoría de la población o sólo para una élite? ¿Prepara a los alumnos para el trabajo o para continuar sus estudios en instituciones superiores? En las condiciones de nuestro país, no sólo en aquella época sino también en nuestros días, estudiar la preparatoria y hacer una carrera universitaria es un privilegio de unos cuantos. La mayoría de los egresados de secundaria tienen otro destino.

Con el aumento de población infantil y adolescente, los planteles de educación primaria y secundaria, tanto oficiales como privados, se han multiplicado en todo el país. Los mecanismos de selección siguen vigentes; sólo han modificado su formato: para ingresar a la secundaria, los aspirantes deben presentar un examen de admisión y, de acuerdo con el puntaje obtenido, son inscritos en una de las tres opciones que hayan anotado.⁵⁰

Si bien el examen como tal siempre ha sido una forma de evaluar el grado de conocimientos de temas, contenidos o cursos, y un parámetro de ingreso a las escuelas, a estas funciones se ha agregado en las escuelas del sistema de educación básica la de efectuar una evaluación constante de “competencias” y “logros” por medio de exámenes estandarizados como son los de ENLACE⁵¹ y

⁴⁸ En el Distrito Federal hay cerca de 120 secundarias de jornada ampliada y 15 de tiempo completo.

⁴⁹ Junto con varios compañeros del plantel viví esta situación en septiembre de 2013.

⁵⁰ Si las opciones son muy solicitadas y la puntuación alcanzada es muy baja, se le inscribe donde haya lugar.

⁵¹ ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares) es una prueba que se aplica desde el año 2006 en todas las escuelas públicas y privadas de educación básica, para medir el nivel de desempeño en las materias de español y matemáticas y, desde 2008, una materia adicional (Ciencias Naturales, Formación Cívica y Ética, Historia y Geografía se han rotado desde entonces). Recientemente se implementó su aplicación en las escuelas de educación media superior dependientes de la SEP.

PISA.⁵² Con el objetivo supuesto de evaluar conocimientos y habilidades de los alumnos en busca de una mejora de la calidad educativa,⁵³ estas evaluaciones forman parte de la cultura escolar de niños y jóvenes que por lo común contestan sin reflexionar, en el entendido de no afectan sus calificaciones, ya que los resultados se publican al inicio del siguiente año escolar.

En cuanto al ingreso a una institución de nivel medio superior en la zona metropolitana, los jóvenes egresados de las secundarias del Distrito Federal y del Estado de México son convocados por la COMIPEMS⁵⁴ para participar, desde 1996, en un concurso de asignación mediante la presentación de un “examen único”⁵⁵ de 128 reactivos; con base en la puntuación alcanzada y en el número de lugares disponibles de las escuelas, pero independientemente de los intereses y las aptitudes de los alumnos, se les asigna un espacio.⁵⁶

Esta práctica, creada en parte para mitigar los movimientos de rechazados (que sin embargo siguen vigentes), es una estrategia economicista para justificar que la inversión en educación no es una prioridad: no es necesario generar más espacios; más bien hay que llenar las escuelas formadoras de técnicos para

⁵² El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), es una prueba elaborada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que pretende evaluar conocimientos y habilidades de los alumnos en las áreas de matemáticas, ciencias y lectura. Se aplica cada tres años en más de 60 países desde 1997 (México se incorporó al programa en el año 2000), a estudiantes seleccionados a partir de una muestra aleatoria de escuelas públicas y privadas. La elección se realiza en función de su edad (entre 15 años y tres meses, y 16 años y dos meses), independientemente del grado que cursen. Sus resultados se analizan y publican en forma comparativa para indicar qué países han alcanzado un buen rendimiento para hacer que otros países reconsideren sus metas y mejoren sus planes y programas educativos. En 2012, México alcanzó el lugar 48 en lectura, el 49 en Matemáticas y el 51 en Ciencias.

⁵³ El agregado más reciente al artículo 3º constitucional dice que la educación “d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos”, lo cual compara la educación con un producto de mercado (*Diario oficial*, 26/02/2013).

⁵⁴ Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior, conformada por UNAM, IPN, CONALEP, DGETI, DGETA, COLBACH, DGB, UAEM y SE del Estado de México. Quedan fuera de esta convocatoria los bachilleratos especializados: el militar, a cargo de la SEDENA, y el bachillerato en artes, que imparten los CEDART del INBA, además de los planteles del Instituto de Educación Media Superior (IEMS).

⁵⁵ Para dar acceso a más de 260 escuelas pertenecientes a nueve instituciones, “se utilizó un mismo examen para instituciones con muy diversas características, además de que con éste se restringió el acceso a las universidades públicas y se canalizó la demanda hacia las carreras cortas y técnicas” (M. R. Díaz, 2014, *Educación ¿para qué? Perspectivas críticas de la agenda educativa dominante*, tesis de Licenciatura en Relaciones Internacionales, FCPyS, UNAM, p. 49).

⁵⁶ Los aspirantes que obtenían menos de 31 aciertos eran considerados CDO (con derecho a otras opciones) y se les daba una lista de planteles donde podían ser inscritos. Desde 2013, a todos los alumnos que presentan el examen tienen un lugar; así se cubre la matrícula de las escuelas de menor demanda.

garantizar, por un lado, el aumento de personas económicamente activas a corto y mediano plazo, y por otro, la idea generalizada de que cualquier plantel de educación media superior es bueno y, en última instancia, es mejor que quedarse sin estudiar. Las instituciones privadas también ganan al incluir, entre sus promociones, el 50% de descuento en la inscripción a estudiantes que se hayan presentado al examen único sin conseguir los resultados esperados.

Así, el examen único ha resultado un eficaz instrumento para determinar el futuro de miles de adolescentes. No sólo justifica su exclusión de la educación, sino que también refleja el “autoritarismo con el que fue hecho al momento de asignar las escuelas; la mala organización y logística resultaron ser los menores de los males cuando se analiza este proceso de evaluación”.⁵⁷ Otra implicación de este proceso es que sugiere la condición de que los excluidos asumen el fracaso como propio.⁵⁸ De acuerdo con las condiciones afectivas de su familia, así como de su temperamento, el joven puede intentar nuevamente hacer el examen o caer en la depresión.

La secundaria de hoy

El paso por la secundaria implica para muchos estudiantes una batalla diaria en contra de situaciones aparentemente normales. En primera instancia están las académicas, con programas extensos en los cuales los contenidos muchas veces no están relacionados entre sí, actividades donde predomina la repetición, exámenes que se resuelven por medio de la memorización y una serie de prácticas sin inventiva ni atractivo que van haciendo de la escuela el lugar del tedio. En segundo lugar están las relacionales: por una parte, con profesores que carecen de preparación pedagógica, o con otros que son autoritarios o permisivos; por otra, con sus compañeros, donde cada vez con mayor frecuencia se impone el dominio de un alumno o un grupo sobre otros estudiantes mediante la violencia.

Al sumar estas situaciones a las que de por sí vive el estudiante en su hogar (carencia económica, violencia intrafamiliar, falta de reconocimiento y

⁵⁷ Díaz, Op. Cit., p 53.

⁵⁸ N. Montes y S. Ziegler (2012), “La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja”, en *Entre maestr@s. Revista para maestr@s de educación básica*, No. 43, p. 80.

apoyo) y en su comunidad (falta de espacios recreativos y culturales, inseguridad pública), encontramos al adolescente vulnerable, expuesto a los peligros que tanto temen los padres de familia: el subempleo y la explotación de menores en el trabajo, la deserción escolar, las adicciones, la depresión, la delincuencia juvenil, las enfermedades de transmisión sexual y el embarazo en adolescentes.⁵⁹ En nuestros días a estos peligros se suma el de la posibilidad de ser víctima de secuestro, abuso o trata de personas: el estado de aprehensión que se observa en la dependencia absoluta del teléfono celular es apenas un síntoma de casos de paranoia. En el otro extremo se encuentran los adolescentes que, sin compañía ni vigilancia en el hogar, se relacionan con una gran cantidad de “amigos” a través de las redes sociales, y comparten información y fotografías que los ponen en riesgo.

Cabe considerar además a los adolescentes que deben ser tratados de manera especial por causa de alguna deficiencia o discapacidad física, intelectual o emocional, así como aquéllos que tienen una inteligencia superior o hablan una lengua distinta del español. Quienes presentan una o más de estas condiciones se exponen a la discriminación. Los nuevos lineamientos de la SEP⁶⁰ indican que si su discapacidad es leve y no amerita su educación y tratamiento en un Centro de Atención Múltiple (CAM), se les atiende en escuelas regulares, pero son pocos los planteles que cuentan con la asistencia de psicólogos, pedagogos y terapeutas asignados a una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación regular (USAER), y quizás este personal esté capacitado para atender algunos casos pero no todos. Son los maestros de grupo quienes deben hacerse cargo de las situaciones que ocurren día con día.

⁵⁹ Al respecto pueden consultarse las “Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud”, en http://www.cinu.mx/minisitio/juventud_2013/Juventud_INEGI.pdf, publicados el 12 de agosto de 2013.

⁶⁰ Para garantizar los derechos de todos los niños y los jóvenes a la integración social y a una educación de calidad, en la Ley General de Educación de 1993 se dispuso: a) la transformación de las distintas escuelas de educación especial en Centros de Atención Múltiple que dan servicios de educación básica a alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, mediante la formación de grupos por edades y no por discapacidad o problema de aprendizaje; b) el establecimiento de las USAER, para atender a los alumnos con diversos problemas o discapacidades, dentro de grupos escolares en primarias y secundarias, y c) la creación de Unidades de Orientación al Público (UOP), para informar y apoyar a padres y maestros (Datos de *Memorias y actualidad de la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención*, SEP, 2010, Dirección de Educación Especial, México. Disponible en: [educacionespecial.sep.gob.mx > Institucional](http://educacionespecial.sep.gob.mx)).

Sobre todo lo anterior pesa la función reguladora de la escuela secundaria, en la que la disciplina es, más que una tarea de docentes y directivos, una obsesión. De acuerdo con investigaciones al respecto, la secundaria es un lugar en el que se vigila la entrada y la salida, “donde hay personal especializado para vigilar, someter, canalizar a las instancias correspondientes a los infractores, donde los salones son fríos, los colores de las paredes deprimentes y las bardas, muy altas, donde el uniforme estricto es vital para poder acceder a la escuela, donde existen oficinas especiales para confrontar al estudiante que se ha salido de la norma”.⁶¹

Llegados a este punto, vale la pena preguntarnos si las constantes reformas educativas de la escuela secundaria han seguido los principios formulados por el maestro Moisés Sáenz, ya que el joven promedio de hoy en México, aun después de haber cursado satisfactoriamente la secundaria,

- a) no es un ciudadano responsable, pues el carácter de “ciudadano” que le otorga la mayoría de edad no garantiza su responsabilidad para ejercer derechos y obligaciones (en tiempos de elecciones, por ejemplo, se registra un alto índice de abstencionismo entre los jóvenes);
- b) no participa en la producción de bienes y servicios, debido a que la misma sociedad lo obliga a seguir estudiando, o participa de manera informal en empleos temporales en los que no es bien remunerado; en el peor de los casos, sigue dependiendo de su familia y forma parte de la población joven que “ni estudia ni trabaja”, y
- c) no posee una personalidad independiente y libre, pues no está capacitado para forjar y ejercer su voluntad ni para tomar decisiones.

Tal es el panorama heterogéneo que presentan las aulas en las escuelas de educación secundaria; tal es el material humano con que trabajan los profesores. Ante el problema creciente en este nivel educativo, la SEP ha implementado programas de actualización entre los que destacan el Programa de Formación “Adolescencia y aprendizaje escolar. Análisis y reflexión de la práctica docente en la escuela secundaria”, de 2005; el Programa Escuela Segura (que

⁶¹ Lozano, Op. Cit., p. 1.

incluyó el curso “Orientaciones para la prevención de adicciones en las escuelas de educación básica”, en el marco de la semana de planeación del año escolar 2008-2009), y la publicación del libro *Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria*, en 2011, además de orientaciones para contrarrestar el acoso escolar o *bullying*,⁶² medidas que sólo han conseguido pequeños avances locales. Así, las batallas cotidianas en la escuela secundaria, no son libradas únicamente por los estudiantes, sino también por sus profesores, como se describe a grandes rasgos en el apartado que sigue.

3. Ser profesora o profesor de secundaria

Muchos de quienes hemos sobrevivido a la secundaria vemos lejos aquella etapa, pero no dejamos de reconocer que en ciertos momentos difíciles tuvimos el apoyo, el consejo y hasta la complicidad de un profesor o de una profesora que actuó fuera del programa. ¿Cómo podemos reconocer a un profesor entre otros profesionales? ¿Qué es lo que identifica a las personas dedicadas a enseñar?

Los profesionales de la enseñanza

Aunque su función primordial y su razón de ser consisten en la enseñanza, el profesor no limita su acción a la de un emisor del conocimiento, como tampoco ve al estudiante como un simple receptor. En el aula se dan relaciones e interacciones que van más allá de la transmisión de los contenidos de una asignatura; enseñar y aprender son experiencias cargadas de afectividad y de múltiples significaciones.⁶³ Todo enseñante se asume como guía, promotor de valores y formador de personalidades.

Ser maestro de grupo significa la realización profesional en una carrera con una estructura muy especial, que se desenvuelve únicamente en sentido horizontal, pues cualquier posibilidad de ascenso para ocupar una plaza de

⁶² En relación con este problema han surgido publicaciones como *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*, de S. Harris y G. F. Petrie, y *La violencia escolar en México*, de A. Gómez Nashiki y otros, además de tesis como la de A. Romero (2012), galardonada con el Premio Enrique Ruelas 2014.

⁶³ F. Hernández y J. M. Sancho (1991), *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, p. 15.

subdirector o director, por ejemplo, significa “dejar el grupo”. Implica también una característica que ninguna otra profesión tiene: el estudiante de medicina deja la escuela para ingresar al hospital o al consultorio; el de derecho, para trabajar en los tribunales o el despacho; el de ingeniería, para las pequeñas y grandes construcciones. Pero el profesor sale de la Normal o de la Universidad para incorporarse a la escuela como maestro.⁶⁴ Por consiguiente los lazos que lo unen a la escuela forman parte de su historia de vida y de su identidad profesional.

Independientemente del nivel educativo y la asignatura que imparte, todo profesor es un histrión: “el histrionismo del docente comienza con la tarea básica de obtener la atención del grupo; para lograrlo, se ve obligado a modular y elevar el tono de su voz, volver la vista hacia los alumnos inquietos, extender los brazos, mantener quieto su cuerpo, etc. El buen docente es, o debe ser, un buen actor”.⁶⁵ Todo buen actor y todo buen maestro cumplen con cinco reglas:

- 1) Estudiar bien el papel que se va a desempeñar.
- 2) Buscar el material necesario para la actuación.
- 3) Encontrar dentro de sí elementos que apoyen al personaje que se va a representar.
- 4) Prepararse para entrar al escenario (o salón de clases).
- 5) Inventar formas creativas para darle vida al personaje representado.⁶⁶

Otra semejanza es que, desde el primer día de clases, el profesor ve la diferencia entre el haber estudiado una disciplina y el hecho de transmitir los conocimientos adquiridos. Cuenta con un plan de estudios y apoyos metodológicos dictaminados desde la SEP, con libros (aceptados por la SEP) para su materia, recursos materiales dados por la escuela, pero por mucho que haya leído sobre cómo enseñar, nadie le había dicho cómo dirigirse a ese grupo de adolescentes. Una práctica recurrente desde entonces será la improvisación.

⁶⁴ R. Quiroz, “El maestro y la legitimación del conocimiento”, en E. Rockwell (1985), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, pp. 32-33.

⁶⁵ G. Guevara N. (2002), *Lecturas para maestros*, p. 45.

⁶⁶ Ídem, pp. 46-47. Son reglas basadas en *The Making of a Teacher*, de R. Travers, quien a su vez propone, con estos principios, recuperar a C. Stanislavsky. En efecto, estos principios pedagógicos formaban parte de la preparación académica de los profesores en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, en la materia de Didáctica especial y práctica docente.

Los profesores de secundaria se distinguen de los de primaria por factores como los siguientes:

- La enseñanza en la escuela primaria está a cargo principalmente de mujeres, en tanto que en la secundaria casi el 50% de docentes son hombres.
- En la primaria, el profesor o la profesora tiene a su cargo un grupo al que imparte todas las materias, inclusive las artísticas y las tecnológicas; en la secundaria, cada docente imparte una sola materia a cuantos grupos pueda cubrir en el número de horas que labora.
- Los docentes de primaria también son responsables de la carga administrativa: inscripción de alumnos, listas de asistencia, boletas de evaluación y reuniones con los padres de familia. Los de secundaria, por su parte, sólo tienen el control de la asistencia y la evaluación de sus grupos; al maestro tutor o asesor de cada grupo corresponden las reuniones bimestrales con los padres de familia, en las que se tratan asuntos relacionados con el aprovechamiento académico y la conducta de los alumnos.
- Cerca del 75% de las y los docentes tienen estudios de la Normal, ya sea básica o superior; un 25% estudió otras licenciaturas. Aproximadamente un 15% tiene el nivel de posgrado.⁶⁷

De la maestra de primaria se espera un grado máximo de paciencia y una buena dosis de ternura. Del profesor de secundaria, en cambio, se espera, además del dominio de la asignatura que imparte, una gran capacidad de control de grupo y una rigidez absoluta en el cumplimiento de los lineamientos, acuerdos y reglamentos. Ante las ideas generalizadas que se tienen del adolescente y sus crisis, se requiere mano de hierro para contrarrestar la indisciplina, aun antes de que aparezca. Del maestro de secundaria, tal vez más que del de primaria, “se espera que sepa y que sea capaz de tomar decisiones sobre la marcha, con muy poco margen para la duda y la reflexión antes de adoptarlas”.⁶⁸

⁶⁷ G. Guevara N., “Los docentes de secundaria”, en Solana (2012), *Educación bajo la lupa*, p. 74.

⁶⁸ P. Woods (1986), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, p. 17.

El control de grupo se percibe en prácticas tan comunes como la asignación de sitios a los alumnos en el aula por número de lista, lo que facilita al docente verificar la asistencia con una mirada. “La facilidad con que se realiza este proceso revela, con mayor elocuencia que cualquier palabra, lo acostumbrado que está cada miembro del aula a la presencia de otro miembro”.⁶⁹

En México, al igual que en otros países, hasta hace poco tiempo no existía un mecanismo de selección para profesores de secundaria: egresados de distintas universidades presentaban su solicitud para dar clases y, de acuerdo con su perfil y sus créditos, se les asignaba una materia y un plantel. Así, el médico enseñaba biología; el abogado, civismo; el ingeniero, matemáticas. Y aunque su carencia de elementos pedagógicos formales llegó a provocar un cierto malestar entre los normalistas, muchos de esos profesionales universitarios formaron generaciones de alumnos que podemos considerarnos personas exitosas y felices; gente de bien. Sin pasar por el filtro de la pedagogía y sobre la marcha, por ensayo y error, crearon una metodología eficaz.

En 1978 fue creada la Universidad Pedagógica Nacional, con el objeto de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado. Al haber surgido por decreto presidencial, los normalistas la vimos con reserva. Poco a poco esta institución ha ganado terreno, gracias a su carácter de escuela pública, a su extensión con unidades por todo el país, a su actividad constante en la investigación educativa, a sus programas de especialización y al hecho de haber abierto sus puertas no sólo a profesores en servicio sino también a jóvenes egresados de bachillerato con la oferta de licenciaturas en el área educativa.

Una identidad en construcción

Ya se trate de profesores formados en escuelas normales o de egresados de universidades que se dedican a la docencia, comparten una identidad que “se caracteriza por el conjunto de saberes y competencias necesarias para practicar el

⁶⁹ P. W. Jackson (1968), *La vida en las aulas*, p. 48. Más que como medio para conocer e identificar a los alumnos, el pase de lista funciona como un mecanismo de control. Lo mismo puede decirse de la asignación de lugares fijos para cada alumno en el interior de los salones de clase.

oficio de la enseñanza y que, como tales, son reconocidas socialmente”.⁷⁰ Algunos rubros que definen la identidad profesional del docente de educación secundaria son:

- a) Un *conjunto de competencias* necesarias para desempeñar su oficio de manera eficiente.⁷¹
- b) Una *comprensión sólida de la materia que enseña*, basada en un cuerpo de conocimiento y en su experiencia propia.
- c) *El paso de autoridad que disemina conocimientos a facilitador del aprendizaje*, a partir de cuya función los estudiantes construyen su propia comprensión de conceptos y procedimientos con ayuda de los medios que se les proporcionan y del trabajo con sus pares.
- d) *El ejercicio docente como una empresa moral*, no por los contenidos sino por la forma en que se enseñan: “el profesional docente, además de poseer una *ética profesional* y unos *valores profesionales*, debe deliberar y decidir colegiadamente cómo educar a la ciudadanía”.⁷²
- e) *Autonomía profesional* para tomar decisiones en la práctica, a nivel de trabajo en el aula, si bien el profesorado goza de poca autonomía colectiva, ya que se mueve en un sistema reglado por el currículo y obedece normas administrativas, por lo que hay una débil capacidad de autogobierno en la profesión.

En general, los profesores de educación secundaria piensan que su profesionalización comienza por el dominio de su asignatura y por su capacidad para hacer comprensibles los contenidos al alumnado; es decir, tanto el saber disciplinar como los alumnos destinatarios de la enseñanza son factores importantes en la configuración de la identidad del docente. Así, un elemento más de la identidad del profesor de secundaria es su especialidad.

⁷⁰ A. Bolívar (2006), *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*, pp. 51-52.

⁷¹ P. Perrenoud (2004) enumera diez nuevas competencias para enseñar en nuestro tiempo: 1) organizar y animar situaciones de aprendizaje, 2) gestionar la progresión de los aprendizajes, 3) saber tratar la diversidad, 4) implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo, 5) trabajar en equipo, 6) participar en la gestión del centro educativo, 7) informar e implicar a las familias, 8) utilizar las nuevas tecnologías, 9) afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, y 10) preocuparse por su propia formación continua.

⁷² Bolívar, Op. Cit., p. 54.

Por lo común, en un centro educativo los docentes se agrupan por especialidad, no sólo para planear y realizar tareas escolares, sino también para buscar afinidad y hacer amigos. Expresiones como “soy de español”, “soy de matemáticas” o “soy de ciencias”, indican, más que la materia, una manera de ver y de hacer. Esto se debe a que, en la identidad profesional docente, lo que una persona es y lo que una persona se siente, no se puede separar fácilmente de su trabajo: los significados que los docentes “dan a su trabajo y los que le atribuyen otros, relacionados con las materias que enseñan o con su labor educativa, forman parte sustantiva de la pasión con que se entregan a su tarea”.⁷³

De la importancia que los maestros dan a su asignatura, se derivan otros elementos identitarios como los que se citan a continuación:

- La orientación académica de su materia, reflejada en la preocupación por que sus alumnos aprendan los contenidos del programa.
- La idea de que los contenidos son más importantes que la socialización de los alumnos o la resolución de conflictos en el aula.
- La consideración de que los resultados académicos son más valiosos que otros logros (por ejemplo, deportivos o artísticos).
- La selección de ciertos contenidos y la omisión de otros, de acuerdo con lo que consideran que sus alumnos deben saber.
- La creencia de que se trabaja mejor con los alumnos si se agrupan según sus capacidades y habilidades.

Estos caracteres, a la vez que configuran la identidad individual de los profesores, en muchas ocasiones dificultan o impiden la realización de un trabajo colegiado en el que los docentes de las diversas asignaturas colaboren entre sí, y tomen como una tarea conjunta la acción educativa de la escuela. De este modo, con frecuencia el profesor se siente solo, sin apoyo de sus pares ni de sus autoridades, aislado en sus proyectos. La conformación de su identidad es una interrogación constante, como se esquematiza en el cuadro que sigue:

⁷³ Ídem, p. 50.



Figura 1. "Integración de la identidad profesional docente"

Los embates de la Reforma Educativa

Las reformas en educación trajeron consigo cambios en el sistema, como fue el programa de carrera magisterial, mecanismo que produjo división entre los maestros, al clasificarlos en "categorías" (A, B, C, D y E, sucesivamente) según parámetros como la antigüedad, el grado de preparación profesional, la puntuación obtenida en exámenes y el desempeño de sus alumnos. Al pasar a la categoría siguiente, el maestro se hacía merecedor de un sueldo cada vez mayor. La promoción de una categoría a la siguiente se hacía efectiva cada tres años, pero el maestro estaba obligado a inscribirse cada año, asistir a cursos⁷⁴ y acreditar los exámenes programados para no perder los derechos. Otro efecto

⁷⁴ Siempre limitados en cuanto a su oferta y cupo, además de que en muchas ocasiones los facilitadores no tenían la preparación necesaria, ya que varios de ellos cumplían funciones administrativas.

negativo de la carrera magisterial fue la compra venta de exámenes antes de las fechas asignadas para su presentación.

Con los primeros anuncios de la actual Reforma Educativa, la carrera magisterial fue modificando su formato hasta transformarse en lo que hoy se llama *Servicio Profesional Docente*, que incluye una serie de mecanismos de evaluación con el objetivo supuesto de “mejorar la calidad de la educación”. Los primeros cambios se vieron en la implementación de la evaluación a los docentes, aun a los egresados de las escuelas normales, para su ingreso y permanencia en el servicio⁷⁵ De acuerdo con las reformas al artículo 3º constitucional, “el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación”.⁷⁶

En relación con las reformas a la educación, queda claro que son impuestas por intereses y programas políticos que no tienen en cuenta las emociones, los sentimientos y los horizontes profesionales del profesorado; en cambio, incrementan su dependencia y sus obligaciones:⁷⁷ al modificarse los contenidos, los procedimientos y los materiales, los maestros tienen como alternativas olvidar lo que saben y sujetarse a lo nuevo, seguir enseñando como siempre... o bajarse

⁷⁵ Díaz, Op. Cit., p. 34.

⁷⁶ *Diario Oficial*, 26/02/2013.

⁷⁷ Por ejemplo, en las juntas del Consejo Técnico Escolar se “evalúa”, para su “mejora” la calidad educativa en forma cuantitativa, a través de los rubros *Nunca*, *Casi nunca*, *Casi siempre* o *Siempre*, el alcance de ocho “rasgos de normalidad escolar mínima”: 1. Nuestra escuela brinda el servicio educativo durante todos los días establecidos en el calendario escolar. 2. Los grupos tienen maestros todos los días del ciclo escolar. 3. Todos los maestros inician puntualmente sus actividades. 4. Los alumnos asisten puntualmente a sus clases en todas las asignaturas. 5. Los materiales siempre están a disposición de los estudiantes y se usan sistemáticamente. 6. El tiempo escolar siempre se ocupa en actividades de aprendizaje. 7. Las actividades en las aulas logran que todos los alumnos participen activamente en el trabajo de la clase. 8. Los alumnos consolidan su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas, de acuerdo con su grado educativo. Sobra decir que es imposible calificar todos los rasgos con el rubro *Siempre*.

del barco. A toda reforma educativa ha seguido la desmoralización del ejercicio profesional de los docentes hasta límites que los han llevado, en muchos casos, a la baja por enfermedad⁷⁸ o a la jubilación en cuanto alcanzan la edad y la antigüedad mínimas.⁷⁹

Los niveles de degradación de la labor docente se observan en la situación precaria en que vive la gran mayoría, en la pérdida de autoridad ante padres y maestros (alentada por la administración y por las propias reformas), el menosprecio a su capacidad crítica al imponerles la obligación de formarse a través de cursos inútiles y exámenes absurdos que nada tienen que ver con lo educativo. Ante la sociedad, el gremio magisterial ha ido perdiendo prestigio, cada año son menos los jóvenes que quieren dedicarse a esta profesión o que optan por ella sólo como último recurso, después de no haber encontrado acomodo en algo más acorde con su carrera.

Se culpa a los profesores de la baja calidad educativa y se ignoran los múltiples factores que intervienen en ella, desde los familiares y los económicos hasta los políticos. Por ello es de elogiar la misión que cumplen quienes se entregan al ejercicio de la enseñanza en las escuelas secundarias.

La realidad nos muestra hoy una generación de maestros y maestras que de modo consciente abandonan su zona de confort y, aun en contracorriente, han renunciado a vigilar “que los alumnos cumplan normas y tareas, para convertirse en propulsores de proyectos sociales que les permitan convocar flexiblemente a sus educandos e integrar sus talentos”.⁸⁰ Entre estos profesores ocupan un lugar muy importante los que se dedican a la enseñanza de las artes.

⁷⁸ Al ritmo impuesto por las reformas se culpa de males respiratorios y emocionales de los docentes.

⁷⁹ Entre 2014 y 2015 la cantidad de jubilaciones en educación básica se debió principalmente a la implementación de los exámenes para permanencia en el servicio; muchos docentes prefirieron retirarse de sus escuelas antes que exponerse a un dictamen de “no idóneo”.

⁸⁰ Murueta, Op. Cit., p. 50.

CAPÍTULO II

LAS ARTES EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Las personas mayores me aconsejaron que dejara a un lado los dibujos de serpientes boas abiertas o cerradas y que me preocupara más bien de la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. De esta forma, abandoné a los seis años una magnífica carrera de pintor.

Antoine de Saint-Exupéry, *El principito*

Un factor que interviene en la baja calidad de nuestra educación es el poco interés y la escasa participación social en actividades de apoyo a la investigación y la cultura.⁸¹ Y es que de todos los bienes producidos por el ser humano, el arte no es un bien redituable, sino solamente “una actividad concebida para diletantes, sin valor productivo y de la cual se puede prescindir”.⁸²

1. ¿Qué es el arte y para qué sirve?

En la actualidad vemos cómo se difunden y aplauden los avances de la ciencia y la tecnología; se habla de formas interdisciplinarias de estudiar la sociedad mientras la educación artística vive en un círculo vicioso de difícil apertura, gestado por la falta de valoración social de la formación artística, que incide en una escasa presencia curricular, la cual motiva una escasa atención y profesionalización de los educadores, que, a su vez, da lugar a una escasa formación de la sensibilidad artística, la cual incide de nuevo en la falta de valoración de la formación artística... y así hasta el infinito.⁸³

Lo singular de esta situación es que si no formamos las habilidades comprensivas, las destrezas y una actitud positiva hacia las artes difícilmente podremos levantar la consideración social de nuestra tarea y difícilmente

⁸¹ Cfr. Laura G. Zárate Moreno y Heriberto Zárate Sandoval, “Paradojas de la calidad”, en Murueta, Op. Cit., p. 76.

⁸² L. Palacios (2005), *Arte: asignatura pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria*, p. 18.

⁸³ I. Agirre (2003), “¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy? El Practicum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales”, en *Educación Artística. Revista de investigación*, No. 1, p. 3.

podremos disponer de un profesorado con los conocimientos y actitudes adecuados para convertirlo en un buen profesorado de arte. La imagen siguiente da cuenta de la situación de la educación artística:

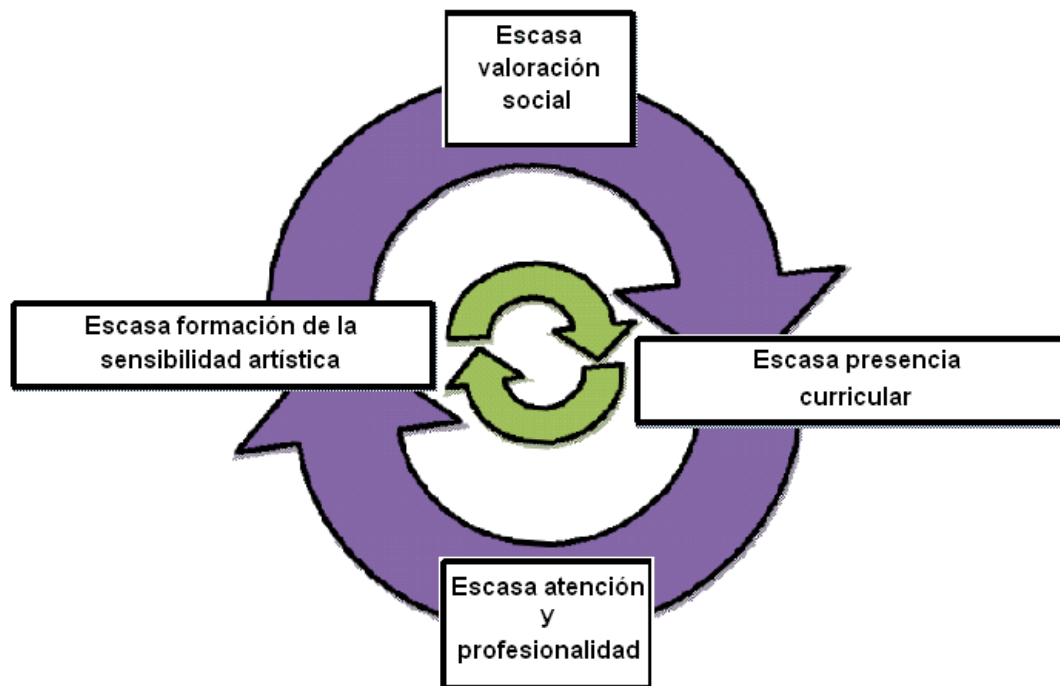


Figura 2. Círculo vicioso en el que se mueve la educación de las artes
(en: Agirre, 2003:3)

En el mejor de los casos el arte se ve como una actividad ornamental. “Ante estos valores e ideas predominantes de la sociedad moderna, el arte no encuentra su lugar, no halla su sentido, no tiene razón de ser. El ideario colectivo acerca del arte impacta al ámbito educativo, así que, en el marco del desprestigio social de las artes, es fácil explicar su fragilidad en el currículo escolar”.⁸⁴ En contraposición con las áreas de matemáticas, lengua o ciencias, se les ubica en un segundo plano porque “no se considera que las artes tengan un valor de supervivencia”.⁸⁵

⁸⁴ Palacios, Op. Cit., pp. 18-19.

⁸⁵ A. Giráldez (2007), *Competencia cultural y artística*, p. 45.

Lo que dice la historia

Es posible que el lugar que se da a las artes, no sólo en la escuela sino en la sociedad, sea consecuencia de su propia historia: la expresión «arte» se deriva del latín «ars», que a su vez es una traducción del griego «τεχνη» («*téchne*»), término que se refería a la destreza tanto manual como mental necesaria para construir objetos, mandar a un ejército o dominar a una audiencia; la capacidad para realizar diversas actividades como “la medicina, la relojería, la navegación, la cacería, la poesía, la herrería, entre muchas otras, pues en todas ellas, de acuerdo con los griegos, el ingrediente fundamental era una *téchne* particular, propia de los distintos oficios y ciencias, que requería la adquisición práctica de conocimientos y habilidades. Pudiera decirse (...) que la antigua *téchne* equivalía a lo que en nuestros días entendemos por *maestría*”.⁸⁶ Así, la arquitectura, la pintura o la escultura no eran medios de expresión emocional o espiritual de los artistas, quienes eran así llamados porque “poseían unas dotes artesanas cualificadas, a los cuales se les contrataba para un trabajo puntual”.⁸⁷ De igual forma, los músicos y dramaturgos escribían y presentaban sus obras por encargo; eran trabajadores al servicio de la nobleza o formaban parte del clero, clase privilegiada en el acceso a la escritura.

Pero ya desde el siglo V d. C. se identifican como *artes liberales* los estudios dedicados a los clérigos y que comienzan a formar parte de la estructura de las universidades: el *Trívium* (gramática, retórica y dialéctica, las artes de las palabras) y el *Quadrívium* (las artes “reales” o “físicas”: aritmética, geometría, astronomía y música —teoría de la música—). Dentro del grupo de las *artes mecánicas o vulgares*, aparece hacia el siglo XI la *Theatrica*, para definir las artes del entretenimiento en sentido amplio.⁸⁸ De este modo, las artes tampoco tienen un lugar junto a las ciencias en las que se transformaron dichas artes liberales. Tales antecedentes heredados de nuestra cultura occidental dejan claro el lugar

⁸⁶ M. E. Aguirre (2009), “Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde”, en *Revista Educación y Pedagogía*, pp. 19-20.

⁸⁷ C. García M. (2012), “¿Qué puede aportar el arte a la educación?”, en *Arte y sociedad. Revista de investigación*, p. 3.

⁸⁸ M. E. Aguirre, Op. Cit., p. 21.

de las artes como actividades técnicas y manuales, que no requieren del ejercicio del pensamiento y cuya función se limita al entretenimiento.

Otro factor que favorece la marginación de la educación artística es la condición social de los artistas, que conforman un gremio que históricamente ha vivido separado de la sociedad. En todas las etapas de la historia del arte vemos a los pintores, a los músicos y a los poetas agrupados en corrientes, tertulias, cofradías, envueltos en un espacio de “sublimación” y alejamiento del mundo cotidiano,⁸⁹ generando la creencia colectiva de que son seres extraordinarios que han recibido un don. “Esta creencia carismática (de *carisma*, gracia, don) es uno de los grandes obstáculos para una ciencia del arte y la literatura: llevando las cosas al extremo, puede decirse que uno nace artista, que el arte no puede enseñarse y que hay una contradicción inherente a la idea de la enseñanza del arte”.⁹⁰

La educación artística en México

Al igual que en la mayoría de los países latinoamericanos, la educación artística en México es un campo que se encuentra en proceso de construcción (Fernández, S/F: 88), en tanto que se privilegia la enseñanza del español, las matemáticas y las ciencias en cuanto al tiempo destinado para ellas. Según el informe presentado por Luis Alfonso Estrada,⁹¹ la enseñanza de las artes en la escuela primaria tiene las características siguientes:

- Se le destina una hora a la semana
- Es impartida por el profesor normalista que atiende al grupo.
- Generalmente es música, cuyo programa se limita al nivel de la apreciación (conocer piezas regionales) y de la expresión dirigida (interpretación de cantos corales).

⁸⁹ Alicia B. Gutiérrez, “A modo de introducción. Los conceptos sociales de la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu”, en Bourdieu (2015), *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*, p. 17.

⁹⁰ P. Bourdieu, Op. cit., pp. 23-24.

⁹¹ 2001, *La enseñanza de la música*.

En la escuela secundaria, sólo se le destinan dos horas semanales de las 35 en la modalidad general (7%); dos de las 40 en la modalidad técnica (5%) y cuatro de las 45 en las escuelas de jornada ampliada (8.8%).⁹²

En lo que respecta a su importancia, las artes se consideran de relleno y no se justifica la reprobación. Para algunos docentes de otras asignaturas, directivos y padres de familia, la enseñanza de las artes se limita al desarrollo de actividades, técnicas y ejercicios catárticos. En lo que se refiere a los espacios físicos, casi todos los planteles cuentan desde su construcción con un salón de música, pero muy pocos tienen un lugar que pueda ser utilizado para la enseñanza de las artes visuales, la danza o el teatro, en cuyo caso el profesor debe impartir la clase en el aula del grupo.

Por otra parte, ante la ausencia de un programa nacional para la enseñanza de las artes (con excepción de la música), los profesores han tenido que implementar sus propias propuestas en las que por lo común no había claridad en cuanto a los contenidos, los métodos y las metas de enseñanza de esta materia.⁹³

Se han hecho intentos de dar a las artes un justo lugar en la escuela, pero ninguno dio resultados a largo plazo. Por ejemplo, la política educativa de la década de los 20 promovió una intensa campaña de alfabetización, cruzadas culturales para niños, jóvenes e indígenas, y el impulso a museos y artesanías. En 1922 se introdujo en las escuelas públicas el método de dibujo del pintor Adolfo Best Maugard, a quien se atribuye el haber coadyuvado a sentar las bases del nacionalismo plástico. Entre 1924 y 1934 se impulsaron las artesanías, los eventos masivos gratuitos de danza y teatro, las festividades conmemorativas y la revaloración de la cultura popular. En la década de los 30 se impulsó la enseñanza de la música en escuelas primarias, secundarias y normales. En 1937, por decreto presidencial, se estableció la enseñanza de la música por medio del canto coral.

En 1942, las actrices Concepción Sada y Clementina Otero presentaron el proyecto para crear el teatro infantil ante la Secretaría de Educación Pública y se materializaron las funciones gratuitas en el Palacio de Bellas Artes, para los niños

⁹² Anexos 6 y 6-A, 7 y 7-A.

⁹³ SEP, *Reforma a la educación secundaria. Fundamentación curricular. Artes*, p. 11.

de las escuelas primarias de la ciudad de México. La primera obra que se presentó fue *La Muñeca Pastillita*, de Miguel N. Lira. Gracias a este programa los entonces alumnos de primaria pudimos presenciar obras teatrales como *El sueño de una noche de verano*, de W. Shakespeare, en 1969, y *Flor de juegos antiguos*, adaptación escénica de la novela homónima de Agustín Yáñez, en 1970.⁹⁴

Durante los años 70, 80 y 90, la educación artística formó parte de los planes y programas de estudio, pero no se contempló la elaboración de materiales ni recursos didácticos para esta materia. Así las cosas, el espacio de la enseñanza del arte se destinó a la realización de actividades y escenificaciones escolares, pero no al trabajo formal guiado por propósitos educativos.

Una contribución importante, aunque limitada en el número de ejemplares, fue la publicación, en 1990, del *Programa de educación artística. Teatro I, II y III*, elaborado por la Dirección General de Educación Secundaria Técnica. Este documento imitaba la estructura de los programas de música y de artes plásticas.

A partir de 1993, la SEP diseñó y produjo materiales didácticos, para la enseñanza de la música, las artes visuales, el teatro y la danza, además de videos que ejemplifican estrategias de trabajo y ofrecen información acerca de diversos aspectos de las manifestaciones artísticas. En el año 2000 se editó el *Libro para el maestro. Educación artística. Primaria*, en el que se brindan mayores elementos acerca del enfoque pedagógico y sugerencias de actividades encaminadas a lograr el propósito formativo de las artes, en la escuela primaria.

En el nivel de secundaria, la ausencia de un programa nacional generó la coexistencia de una gran heterogeneidad de propuestas curriculares, cierta indefinición sobre contenidos y métodos para trabajar en la asignatura, y en ocasiones, propósitos pedagógicos diferentes, lo cual provocó distintas formas de aproximación a las artes en la escuela. En algunos casos se propició el trabajo con cuatro manifestaciones artísticas (artes plásticas, música, danza y teatro), a lo largo de los tres grados, y en otros, el trabajo con una sola disciplina durante los tres años de secundaria, de acuerdo con el personal docente disponible.

⁹⁴ En su libro *70 años de teatro escolar del Instituto Nacional de Bellas Artes. Memoria 1942-2012*, Xóchitl Medina registra minuciosamente las obras presentadas con los elencos correspondientes e incluye testimonios de actores, directores y público.

Asimismo, el peso se concentró en la expresión, dejando a un lado la apreciación. Ésta, además, se relacionó con un enfoque historicista que privilegió biografías de artistas, géneros y corrientes de las artes, y marginó aspectos vitales para la comprensión de la producción artística.

En la escuela pública, el área de formación artística ha cobrado importancia sólo a partir de la RIEB, pues antes de ella sólo había programas para la enseñanza de la música. Destacan, por su particularidad, los Centros de Educación Artística (CEDARTS),⁹⁵ escuelas de educación secundaria y bachillerato que dependen del INBA en los que, junto con los programas de la SEP, se imparte a los alumnos educación en las artes. De los 12 planteles en el país, tres se ubican en el Distrito Federal. En las secundarias privadas, por el contrario, los directores administrativos y pedagógicos flexibilizan el currículo y procuran hacerse de espacios físicos y temporales, así como de docentes especializados para atender a los alumnos.

Como parte de una revolución cultural en casi todo el mundo moderno, los nuevos programas educativos trajeron consigo la noción de *competencia*, entendida como “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad de conocimientos que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”.⁹⁶ La competencia cultural y artística incluye las “capacidades que permiten expresarse mediante diversos códigos artísticos, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas y valorar la libertad de expresión y el derecho a la diversidad cultural”.⁹⁷ En México, los programas de secundaria, que por lo común imitan los modelos españoles (que a su vez imitan los de otros países de Europa), ubican las artes en el Campo de Formación del

⁹⁵ El modelo educativo de los CEDARTS integra la formación del bachillerato con el estudio de asignaturas provenientes de cinco áreas artísticas. Por su carácter propedéutico, proporciona las bases y los conocimientos necesarios para continuar estudios de nivel superior, tanto en el campo de las artes como en las ciencias sociales y las humanidades. El propósito de este bachillerato no es formar artistas. No obstante, a partir de la integración de saberes de la danza, la música, el teatro las artes plásticas y visuales y la literatura, se contribuye en el desarrollo de competencias propias del bachillerato así como de competencias artísticas, que redundan en una auténtica formación integral de sus egresados.

⁹⁶ P. Perrenoud (1997), *Construir competencias desde la escuela*, p. 7.

⁹⁷ Giráldez, Op. Cit., p. 27.

Desarrollo personal y para la convivencia, como se observa en el mapa curricular vigente:

HABILIDADES DIGITALES	1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lengua y comunicación			Español						Español I, II y III		
		Segunda lengua: Inglés		Segunda lengua: Inglés						Segunda lengua: Inglés I, II y III		
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	Ciencias Naturales			Ciencias I Biología, II Física, III Química				
	Desarrollo físico y salud				Estudio de la entidad donde vivo	Geografía		Tecnología I, II y III				
						Historia		Geografía de México y del mundo		Historia I y II		
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación cívica y ética						Asignatura estatal		
				Educación física						Formación cívica y ética I y II		
	Expresión y apreciación artísticas			Educación artística						Orientación y tutoría I, II y III		
										Educación física I, II y III		
										Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)		

Mapa curricular de la Educación Básica, en SEP, *Plan de Estudios 2011. Educación básica*, p. 45

2. La importancia de las artes en la escuela

¿Por qué es importante el estudio de las artes en la escuela? Porque posibilita el desarrollo de la mente de los estudiantes, por medio de experiencias con los elementos, materiales y recursos propios (sonidos, movimientos, formas, imágenes). Estas experiencias, en el contexto escolar, pretenden favorecer la sensibilidad, la percepción estética, la imaginación y la creación. La enseñanza de las artes en la escuela propicia el desarrollo de la mente y los sentidos, tanto como el de competencias para enfrentar de mejor manera los retos del mundo actual. “Los lenguajes del arte nos permiten materializar universos inmateriales, mundos alternativos, contruidos a partir de la relación lúdica y curiosa con ideas, emociones y sensaciones. Adoptar en la escuela este amplio criterio de

alfabetización pondrá a los alumnos en contacto con maneras diferentes de las tradicionales y alternativas de decir”.⁹⁸

Funciones y propósitos del arte en la escuela

Las artes no sólo han estado presentes en la historia de la humanidad, sino que han cumplido diversas y muy importantes funciones como indicadores del pensamiento, de los sentimientos, las sensaciones e inquietudes de las distintas culturas. Son fuente de conocimiento y de inspiración; espacios para el deleite y la reflexión, pues integran intenciones y significados con formas estéticas.

En las artes se conjugan las habilidades de sensibilidad, percepción y creatividad, que a su vez propician pensamientos, actitudes y valores deseables en el mundo de hoy. El estudio de las artes favorece el desarrollo de la mente de los alumnos, por medio de experiencias con sonidos, formas, imágenes...

Actitudes como tolerar la diversidad, explorar lo incierto, aplicar un juicio flexible para interpretar los fenómenos que nos rodean, valorar lo que sentimos e intuimos, explorar el mundo interior y enfrentar retos diversos, son posibles mediante el ejercicio de las artes.



Figura 3. Mapa mental "Las artes"

⁹⁸ G. González y otros (1998), *El teatro en la escuela. Estrategias de enseñanza*, p. 15.

Según los planes y programas vigentes, con el estudio de las artes en la educación básica se propone que los niños y los adolescentes:⁹⁹

- *Desarrollen la competencia artística y cultural* a partir de la apropiación de los lenguajes, procesos y recursos de las artes, con base en el trabajo pedagógico diseñado para potenciar sus capacidades, atender sus intereses y satisfacer sus necesidades socioculturales.
- *Adquieran los conocimientos y las habilidades propios de los lenguajes artísticos:* artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro, que les permitan desarrollar su pensamiento artístico, paralelamente a sus actitudes y valores, mediante experiencias estéticas que favorezcan su creatividad.
- *Valoren la importancia de la diversidad y la riqueza del patrimonio artístico y cultural* por medio del descubrimiento y de la experimentación de los diferentes aspectos del arte al vivenciar actividades cognitivas, afectivas y estéticas.
- *Aprecien las cualidades estéticas de diversas manifestaciones y representaciones del cuerpo humano* por medio de los lenguajes artísticos para comprender su significado cultural y valorar su importancia dentro de las artes.
- *Explore la dimensión estética* de las imágenes, las cualidades del sonido y el uso del cuerpo y la voz, estructura dramática y creación teatral, para enriquecer las concepciones personales y sociales que se tienen del arte.
- *Conozcan los procesos de creación artística* de diseñadores, artesanos y en general de los miembros creativos de la comunidad.
- *Distingan diferentes profesiones e instituciones que se desarrollan en diferentes entornos culturales relacionadas con la creación, investigación, conservación y difusión de las artes.*

⁹⁹ SEP (2011b), *Programas de estudio 2011. Secundaria. Artes*, pp. 13-14 (las cursivas son más). El proyecto resulta ambicioso si se considera el poco tiempo que se asigna a la materia.

Corrientes de enseñanza de las artes

Entre los métodos de enseñanza de las artes, la *corriente o escuela cognitiva* goza de predominio. Científicos de la cognición como Rudolf Arnheim, Elliot W. Eisner y Howard Gardner¹⁰⁰ han aportado teorías inspiradoras de modelos educativos.

Nacemos con un cerebro (hardware) que se va cargando con las experiencias y relaciones cotidianas: la música que escuchamos, el lenguaje con que nos enseñan a comunicarnos, el oficio o actividad de las personas de nuestra familia, nuestra alimentación; es decir, el conjunto de elementos que integran nuestra cultura, desarrolla en nosotros una mente, una forma de ver el mundo.

Contra la idea de que existe un solo tipo de inteligencia que se puede medir con un solo test (el IQ), Howard Gardner propone que las estructuras de la mente son mucho más complejas: cada uno de nosotros posee diversas inteligencias que se aplican en situaciones específicas para resolver determinados problemas (el desarrollo de competencias). Estas inteligencias no son estáticas, sino que contribuyen en el desarrollo de la mente en la medida en que se ejercitan a través de la imaginación y la creatividad.

“La palabra *inteligencia* tiene su origen en dos vocablos latinos: *inter* = entre, y *eligere* = escoger. En su sentido más amplio, significa la capacidad cerebral por la cual conseguimos penetrar en la comprensión de las cosas eligiendo el mejor camino”.¹⁰¹ En realidad no existe una *inteligencia general*, como se creyó durante mucho tiempo, “sino un elenco múltiple de aspectos de la inteligencia, algunos mucho más sensibles que otros a la modificación mediante los estímulos adecuados”,¹⁰² es decir, una multiplicidad de inteligencias. Al respecto, Gardner explica que la idea de que nacimos con una inteligencia única es producto de la cultura occidental; en Asia, por ejemplo, se atribuye mayor importancia al esfuerzo. Y agrega: “Si crees en una inteligencia única, crees que tienes un solo ordenador en el cráneo. La reivindicación de las inteligencias múltiples es que tenemos muchos ordenadores independientes que se encargan

¹⁰⁰ Cfr. de R. Arnheim, *Consideraciones sobre la educación artística*; de E. W. Eisner, *Educación la visión artística y El arte y la creación de la mente*; de H. Gardner, *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples y Educación artística y desarrollo humano*.

¹⁰¹ C. Antunes (2005), *Estimular las inteligencias múltiples*, p. 9.

¹⁰² Ídem, p.13.

de diferentes tipos de información”.¹⁰³ El cerebro es biológico; las personas nacemos con un cerebro. La mente se desarrolla a través de experiencias. La escuela tiene la función de crear mentes. En las artes no hay sólo una respuesta correcta; hay muchas respuestas posibles, como en la vida. Lo que las artes cultivan es la atención cuidadosa a las cualidades y sus relaciones.

Ahora se sabe que hay una plasticidad neuronal que nos permite aprender diversos conocimientos y habilidades, así como hallar soluciones diversas a una sola situación problemática. Todo depende de la versatilidad del software y la capacidad conductora del maestro para descubrir cómo aprende una persona, así como del uso de todos los recursos humanos y tecnológicos posibles. La observación de la forma en que un alumno responde a una consigna o expresa una idea, proporciona a los docentes información sobre el tipo de inteligencia que aplica el estudiante con mayor frecuencia o facilidad. Así, el maestro puede ayudar a su pupilo a reconocer sus fortalezas y sus debilidades, a descubrir sus aptitudes y a trabajar más en aquello que se le dificulta.

Rudolf Arnheim, por su parte, sitúa la percepción y la creación artística en el centro del proceso educativo. Entre sus ideas destaca la de que interpretación y significado conforman un aspecto indivisible de la visión, y que el proceso educativo puede frustrar o potenciar estas habilidades humanas.

Para Elliot W. Eisner, las tradiciones de la enseñanza del arte se clasifican en dos grupos: el contextualista (que ve el arte como un medio para responder a las necesidades sociales concretas) y el esencialista (que enfatiza el valor del arte como campo de conocimiento independiente). Eisner se sitúa en este último, al que ha dado un soporte teórico y pedagógico fundamental.

La escuela como institución se plantea la misión de fomentar el desarrollo del intelecto, proyecto en el cual las artes se tienen como un componente secundario. Se tiene la idea de que las artes no exigen actividad intelectual, pues su naturaleza es más emotiva que reflexiva. Sin embargo, “muchas de las formas de pensamiento más complejas y sutiles tienen lugar cuando los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar significativamente en la creación de imágenes

¹⁰³ Video Inteligencias múltiples (conversación con Howard Gardner).

visuales, coreográficas, musicales, literarias o poéticas, o la oportunidad de poder apreciarlas”.¹⁰⁴ En efecto, la creación estética reposa sobre una mente capaz de apreciar, analizar, interpretar, imaginar, sintetizar, parafrasear y comunicar experiencias saturadas de emociones. Lejos de dar una respuesta correcta a las preguntas académicas acerca de los contenidos del currículo, la materia de artes promueve la imaginación y la propuesta de soluciones diferentes, acordes con las vivencias y la cultura en que se forma el alumno. Así, una de las habilidades que se desarrollan a través del aprendizaje y la práctica de las artes es la de cambiar los elementos durante el proceso, probar nuevas formas. Por medio de las artes expresamos lo que no podemos decir literalmente: las artes cultivan la oportunidad de decir cosas que trasciendan los límites del lenguaje literal.

La *corriente expresiva*, por su parte, se fundamenta en las teorías de Herbert Read¹⁰⁵ y de Viktor Lowenfeld.¹⁰⁶ Su punto de partida es la sensibilidad estética, y su finalidad desarrollar una personalidad integrada que permita al individuo moverse con libertad. Lowenfeld destaca la importancia de que el niño adquiera libertad para expresarse; retoma la teoría del desarrollo psicogenético de Jean Piaget y realiza el primer intento por traducir estos principios al campo del arte. Concibe la estética como un medio de organización del pensamiento, de los sentimientos y de las percepciones, y como una forma de expresión que permite comunicar a otros esos mismos pensamientos y sentimientos.

Para Read, el arte más que enseñarse y aprenderse, se capta. Desde este planteamiento, el papel del docente se reduce a acompañar al niño, procurando no interferir en su proceso creativo, lo que implica privilegiar de manera importante la “expresión”, entendida como la acción inmediata, lo efímero y espontáneo de la creación artística. Otro punto que se debe comentar es que, desde esta corriente, se minimizan aspectos más formales de la enseñanza y el aprendizaje artístico, como la claridad de propósitos, la intencionalidad didáctica de las actividades y los procesos sistemáticos de la práctica con las artes. Read propone que el valor

¹⁰⁴ Eisner, 2004:14.

¹⁰⁵ Su obra más conocida es *Educación por el arte*.

¹⁰⁶ Junto con W. Lambert Brittain publicó *Desarrollo de la capacidad creadora*.

estético de lo háptico (conjunto de sensaciones no visuales y no auditivas que experimenta un individuo) está por encima de lo simplemente óptico (visual).

A diferencia de la corriente cognitiva, la expresiva pone el acento en las sensaciones y en los sentimientos. Es por ello que predomina en aquellos casos en los que la actividad artística se practica con fines terapéuticos, para ayudar a niños y a adultos a superar pérdidas y traumas. También se aplica esta tendencia en talleres libres de corta duración, pues su propósito es el que los participantes se expresen a través de actividades lúdicas, sin más fin que el de la recreación.

Desde finales de los años 80 comienzan a cambiar los conceptos de arte, originalidad y modernidad; las nuevas ideas en relación con la estética dan origen a tendencias que se conocen como *corrientes posmodernas*. Autores como Arthur D. Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr¹⁰⁷ proponen el reconocimiento de las condiciones sociales y culturales de la producción artística, así como la valoración del arte de los grupos marginados como las mujeres, los pueblos y comunidades indígenas, los migrantes, los jóvenes. El arte posmoderno se rebela plenamente contra la idea del artista como ser superior y sugiere que toda producción artística, individual o colectiva, nos habla de una condición social, política y cultural.

Las implicaciones pedagógicas de esta tendencia son varias y han originado experiencias educativas de gran interés y actualidad, que se conectan a cuestiones como la revaloración de las formas artísticas y culturales dominadas, el multiculturalismo de las sociedades urbanas y la migración entre otras cuestiones. A través del arte se habla de temas como la desigualdad, la pobreza, la opresión, la guerra. En México, por ejemplo, la creatividad ha sido la forma de responder a injusticias sociales como la violencia contra las mujeres, la agresión a 131 jóvenes estudiantes (yo soy #132) o la desaparición de los 43 normalistas de Ayotzinapa.

Las corrientes posmodernas se manifiestan en proyectos musicales de grupos urbanos, encuentros de grafiti, festivales callejeros de teatro y danza, exposiciones fugaces de carteles o fotografías, desfiles de músicos y bailarines, esculturas vivientes. En la escuela esta tendencia abre muchas posibilidades para el trabajo colectivo y se aplica sobre todo en los niveles de secundaria y

¹⁰⁷ Ver *La educación en el arte posmoderno*.

bachillerato. Estas corrientes también constituyen el medio ideal para conducir proyectos con jóvenes sin hogar o en situación de riesgo de adicciones o delincuencia. Por sus cualidades colaborativas y participativas, el arte posmoderno se encuentra presente en una gran cantidad de proyectos tanto dentro de las escuelas como más allá de ellas. Las corrientes posmodernas favorecen la interdisciplinariedad no sólo entre las áreas artísticas sino también entre éstas y las científicas y las sociales, por lo que han logrado romper la barrera que marginaba a los artistas de su sociedad y su tiempo.

Imaginación y creatividad

Hay una gran diferencia entre las imágenes recordadas y su transformación basada en la imaginación. La imaginación nos ofrece imágenes de lo posible que constituyen una plataforma para ver lo real, y al ver lo real con ojos nuevos, podemos crear algo que se encuentre más allá de ello. La imaginación, alimentada por las características sensoriales de la experiencia, se expresa en las artes por medio de la imagen. La imagen, elemento central de la imaginación, tiene un carácter cualitativo.

La imaginación también nos permite probar cosas sin las consecuencias que podríamos encontrar si tuviéramos que probarlas empíricamente. Ofrece una red de seguridad para experimentar y ensayar. En las artes buscamos la capacidad de percibir cosas y no sólo reconocerlas. La creatividad, por su parte, entra en función en el momento de representar la idea o la imagen en un material, cuando se pinta un cuadro, se escribe un poema, se compone una pieza musical. La representación hace posible otro proceso, el de la revisión o corrección, que el trabajador del arte realiza para que la obra alcance la calidad, la precisión y la intención comunicativa deseada. La creatividad es la posibilidad de jugar con los elementos. No se trata de una búsqueda de lo único y original, sino de juntar las piezas y hacer con ellas algo nuevo, de encontrar la propia voz. Por lo tanto, no es asunto sólo de los artistas sino de toda persona.

Así, el papel de las artes en la educación es la transformación de la conciencia. Lo que inicia a través de los sentidos, se consolida y afirma con la

participación de las herramientas de la cultura: el lenguaje, las artes, la ciencia, los valores, etc. Con la ayuda de la cultura aprendemos a crearnos a nosotros mismos. El trabajo en las artes no sólo consiste en crear actuaciones y productos; amplía nuestra conciencia, conforma nuestras actitudes, satisface nuestra búsqueda de significado, establece contactos entre nosotros y los demás y nos permite compartir una cultura.

2. Lo que hacen y dicen los profesores de artes

En casi todos los países de Europa y América se imparte algún tipo de educación artística obligatoria en educación básica. En el nivel de secundaria, la mayoría de los profesores son especialistas en alguna de las artes. El propósito de este apartado es indicar algunas características de los docentes de artes, a partir de la selección de opiniones emitidas en un debate que formó parte del Diplomado en línea *Hablemos de educación Artística*. Se trata de testimonios de profesoras de Danza, Artes Visuales y Teatro.¹⁰⁸

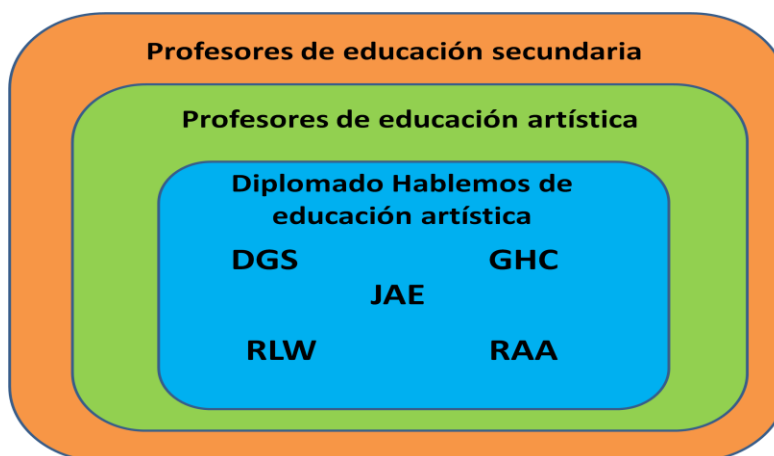


Figura 4. Diagrama “Sujetos de investigación. Diplomado Hablemos de Educación Artística”

Lejos de conducir actividades lúdicas o de terapia ocupacional, los docentes de artes en secundaria viven y resuelven problemas que van desde la discapacidad hasta la situación en riesgo, como se puede ver en sus discursos:¹⁰⁹

¹⁰⁸ Ver Anexo 9.

¹⁰⁹ Aunque en formato textual, son discursos por haber sido generados en el contexto de un debate.

“Alumnos de primer grado de secundaria, adolescentes educados en casa por los adultos mayores; abandonados por los padres, quienes trabajan la mayor parte del día; hijos de padres que están en prisión; hijos de familias disfuncionales; adolescentes que trabajan para aportar dinero a sus familias; adolescentes que consumen drogas, alcohol y que tienen una vida sexual a temprana edad” (GHC/21-10-14).¹¹⁰

“Desde mi experiencia docente, el programa de educación artística queda limitado, por ejemplo a veces marcan actividades donde no se toma en cuenta la diversidad cultural que puede haber en un salón, (ni a los) estudiantes con capacidades diferentes. Cuando he pasado por estas situaciones (...) he tenido que ser muy creativa para poder incluir y trabajar con mis alumnos que están en sillas de ruedas, aquel que tiene problemas de la vista, organizarme con estudiantes de diversos contextos sociales y culturales. Además de platicar la situación con otros profesores y padres de familia para reflexionar sobre los casos y trabajar conjuntamente. Las acciones pedagógicas que uno realiza como profesor van mucho más allá de lo que marcan las actividades y planeación curricular por eso insisto que ésta debe ser contextualizada en la vida y problemas cotidianos escolares” (DGS/21-10-14).

“En esta idea de incorporar a los alumnos con capacidades diferentes las autoridades dejan de lado que estas personas requieren de más trabajo, conocimiento sobre su problemática, recursos que no están disponibles; este proceso (...) te consume tiempo y mientras tanto no aprenden lo mismo que los demás. En mi caso tengo un niño sordo y todo mi material de música, videos, películas, documentales, no tienen subtítulos y si los tienen están en inglés y (...) no puede aprender de la misma manera que sus otros compañeros” (RLW/21-10-14).

¹¹⁰ Se anotan las iniciales de las participantes y las fechas de emisión de sus discursos.

Una de las primeras batallas por enfrentar se encuentra en el currículo que, como ya se anotó, da poca importancia a la materia:

“En nuestro país la educación básica plantea en el mapa curricular un trayecto formativo para desarrollar las competencias. La educación artística está incluida en el Campo Formativo "Desarrollo personal y para la convivencia" y su estructura pedagógica tiene secuencia y es gradual. No obstante, en la realidad práctica el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación artística se trunca desde el momento en que los programas de estudio y nosotros los facilitadores de esas asignaturas no visualizamos cómo aminorar las necesidades de nuestros alumnos en los diferentes contextos sociales” (GHC/20-10-14).

“En la escuela el poco tiempo que tenemos para la asignatura lo compartimos con actividades de apoyo para festivales, preparación de eventos, periódicos murales, carteles de bienvenida, invitaciones, concursos, celebraciones como Día de Muertos, fiestas decembrinas, actividades que todos consideran apropiadas por nuestra formación y sencillas de realizar para nosotros, pero no para ellos, ya que nunca tuvieron las artes como asignatura. Son algunas de las circunstancias que hacen que también los alumnos se formen una idea deformada de la importancia de la asignatura y sus contenidos, dado que bajo cualquier pretexto se interrumpen las actividades de la asignatura en pro del decorado de la escuela” (RLW/23-10-14).

Aun cuando hayan sido excelentes estudiantes en su carrera artística, los profesores de artes se preocupan por los alumnos más que por los contenidos, a la vez que reconocen la necesidad de actualización y mejora docente:

“La formación de los docentes de educación artística debe estar basada en dos vertientes: a) *Formación pedagógica*: tener una preparación que

nos permita estructurar asertivamente todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje (aprendizajes esperados, actividades, estrategias, recursos y materiales didácticos, evaluación), así como adquirir y desarrollar los elementos requeridos para dirigir dicho proceso, y b) *Especialidad artística*: experimentar y dominar la técnica del área artística seleccionada, la experiencia facilita la transmisión del conocimiento” (GHC/22-10-14).

“El alumnado cambia (...) y tienes que darte la oportunidad de mejorar, tener apertura y adaptar tu trabajo de acuerdo con las características que tienen los nuevos alumnos, para ir variando y puliendo tu práctica. Esto lo puedo notar en comentarios como *"no estamos haciendo lo mismo que tiene mi hermano en su cuaderno del año pasado"*, o *"él no hizo esto"* y por supuesto que no puede ser igual porque las circunstancias, personalidades e ideas, se modifican en el tiempo y las experiencias nos permiten renovarnos, lo cual disfruto mucho” (RLW/23-10-14).

“Empecé a dar clases cuando todavía estaba estudiando en la facultad y mi base eran las clases que yo había recibido y mi intuición. No creo que haya errado en algunas cosas que hice y aprendí durante esa etapa empírica, pero me hacía falta entender mejor los procesos de aprendizaje y aprender a tomar decisiones que fueran más acordes a mi visión pedagógica. En algún punto, sentí la necesidad de fortalecer mi formación docente y en ese camino me encuentro actualmente. He transitado por el aprendizaje empírico y por cursos en línea y presenciales de Pedagogía Teatral” (JAE/23-10-14).

“El docente debe tener tanto los conocimientos de didáctica en torno al arte como una formación artística. En mi tesis de maestría trabajé con las creencias que tenían los profesores universitarios sobre el arte y la

producción artística, varios de ellos señalaban que eran de profesión artística y se dedicaban a la producción de piezas y objetos artísticos y que efectivamente para trabajar como docentes tuvieron que cursar capacitaciones y clases sobre pedagogía y educación. Es primordial tener estos conocimientos aunque decían que no todos los profesores se preocupaban por esta situación. En mi caso yo inicié con una carrera de educación y después me fui al campo artístico (Danza, estudio de la imagen, artes visuales) creo que he hecho una buena mezcla de las áreas aunque el aprendizaje nunca acaba y hay que seguir actualizándose” (DGS/24-10-14).

Respecto de las diferencias que hay entre las escuelas públicas y las particulares, se dan opiniones como las siguientes:

“Tuve la fortuna de asistir a una escuela particular en la que la enseñanza de las artes era parte transversal de nuestra formación. Si bien teníamos clases específicas como música, teatro, carpintería, cerámica, etc., también había siempre una dinámica de aprendizaje a través de elementos que involucraban la creatividad como herramienta. La mayor parte de las escuelas —principalmente las públicas— no entienden el sentido de la educación artística como una mirada distinta sobre la vida. Como docente también me he enfrentado a un conflicto con las instituciones por este motivo, porque hay miradas muy limitadas sobre las posibilidades del arte en la formación individual y la socialización” (JAE/21-10-14).

“Me considero afortunada de trabajar en escuela privada, ya que tengo la posibilidad de acercar el teatro y sus elementos en la formación de mis alumnos de forma más directa, tomando en cuenta el contexto en el que se encuentran. Si bien la administración del colegio me solicita dos montajes, están conscientes de que es un proceso en el que

el objetivo es desarrollar competencias más que formar artistas” (RAA/21-10-14).

Para el maestro de educación artística, su asignatura va más allá del ámbito académico, como lo muestran estos testimonios:

“Las artes son formadoras de consciencias porque a través de ellas logras seres más sensibles y receptivos a las necesidades y carencias de otros, haces que comprendan que existen otras realidades, otras personas comprometidas por causas, derechos humanos, o que viven problemáticas sociales, económicas o culturales diferentes, con necesidades de tipo ecológico-ambientales, o desigualdades históricas que las hacen únicas al poder sobrevivir a ellas, llevándolas a expresar lo que les pasa, lo que sienten, lo que viven por medio del arte. Pienso que las artes les ayudan a socializar con otras realidades, despiertan su interés por conocer, informarse, leer o investigar en torno a cualquier tema. Y cuando han transitado por este camino, su consciencia ya es otra” (RLW/21-10-14).

“El arte puede contribuir mucho al tema de derechos humanos, si éste se toma en cuenta en el salón de clases. Distintas actividades artísticas pueden mejorar las condiciones de vida del estudiante, su familia y comunidad. Tocar estos temas es fundamental y el arte nos permite abordarlos de distintas formas. Por ejemplo hace unos meses hicimos la semana cultural y de paz en la escuela, ahí se abordaron temas como la violencia en nuestra sociedad mexicana, la trata de niños, los desaparecidos en México, la violencia por parte del estado etc. Los maestros de historia, artes, español y educación física junto con los estudiantes nos organizamos para hacer diferentes actividades. Algunos estudiantes inventaron canciones abordando estos temas, otros hicieron dibujos, se hicieron dos performances, murales, poesía, ofrendas por

estudiantes que han muerto por causa de bullying. Todo fue un acto catártico además de abordar estos temas con otro impacto para los estudiantes” (DGS/21-10-14).

“Estoy convencida de que el principal impacto de las artes en la formación de cualquier ser humano es promover la conciencia de la empatía. La empatía es un saber observar, sentir, escuchar sin ningún prejuicio lo que el otro experimenta en sí mismo, esa cualidad te hace respetar al otro sin dar origen al conflicto. ¿Qué son los derechos humanos sino el reconocimiento en un tiempo y espacio del físico, las ideas, las acciones que el otro en su desenvolvimiento construye en sí mismo día a día? La discriminación es una violación a los derechos del otro porque no aceptamos el color de piel, las preferencia sexuales... las guerras son consecuencia de no pensar que el otro tiene ideas religiosas diferentes... las hambrunas y la muerte de menores de edad son parte de la envidia que los seres humanos sentimos al ver que otros tienen más... ¿por qué rechazar a los indígenas cuando no hemos vivido en la sierra y no hemos sentido el frío o el hambre?” (GHC/25-10-14).

Los profesores de artes están conscientes de que su asignatura constituye un vínculo con la comunidad y, por consiguiente, con la cultura. Así lo expresan:

“La educación artística en las escuelas secundarias no involucra las diversas realidades de la disciplina ya en contexto, no los acerca a su mundo laboral, ni los enfrenta a dialogar con el espectador, ni les muestra su manejo en distintos discursos, además no los acercamos a talleres, escuelas, profesionales activos en el campo de trabajo (aunque los programas dicen que lo hacemos por medio de una encuesta), el salón de clases no es una forma real para entender el mundo del arte, ya que no refleja de modo significativo lo que es la diversidad, ni las diferencias culturales, identidades o tradiciones de otros pueblos, para

todo esto necesitaríamos salir a la calle y con el poco tiempo del que disponemos, solo llegamos a darles apropiación del lenguaje, procesos y recursos de las artes” (RLW/24-10-14).

“La educación artística como parte de proyectos culturales puede sensibilizar y ofrecer alternativas de una mejor condición de vida. Por eso es de gran importancia cuando se incluye en lugares como reclusorios, zonas marginadas por escasos recursos, por alto nivel delictivo, etc. La práctica de las artes puede contribuir en un cambio significativo en la vida de un ser vulnerable porque le permite ver otras opciones para mejorar su calidad de vida y reintegrarse a la sociedad” (RAA/25-10-14).

“El arte va más allá de la expresión estética y de competencias creativas en el salón de clases. Ante los acontecimientos tan violentos que suceden en nuestro país el arte es nuestra arma para exigir justicia, para decir de una manera distinta lo que no se puede decir. El arte en la escuela no debe reducirse a actividades en el salón de clases, sino tener un impacto social” (DGS/26-10-14).

“El arte también puede generar fuertes lazos de identidad basados en la creatividad y en la diversidad, no en la imposición de modelos de personas adultas desde una posición de superioridad, de preparación, de experiencia y de saberes, por ejemplo. El arte es un espacio para el desarrollo de los individuos, pero al mismo tiempo permite el fortalecimiento de la colectividad. La empatía y la identificación, deben ser parte central de la educación artística” (JAE/26-10-14).

En general, los puntos de vista expresados aquí coinciden con los de los maestros entrevistados para integrar el capítulo siguiente.

CAPÍTULO III

UNA MIRADA A TRES MODELOS DOCENTES

“Uno ha tenido la suerte de conocer a tres o cuatro personas que son (o han sido) modelos globales (...). Educan por el simple hecho de compartir con ellos tiempo y espacio: educan estando (...). Tienen incluso la bondad de tener debilidades, algunos defectos y de pasar por malos momentos. De otro modo, su modelidad sería insoportable”.

Jaume Trilla, *Aprender, lo que se dice aprender...*

Como se indica páginas atrás, a partir de la RIEB, implementada en 2006 en las escuelas secundarias dependientes de la SEP, se reconoce oficialmente la existencia de otras modalidades de educación artística, además de la música. Los contenidos de Artes visuales, Danza, Música y Teatro se sistematizan en programas cuya ejecución se propone a través de proyectos.¹¹¹ El primer tiraje de estos programas, en el caso de teatro, fue de 90 000 ejemplares en 2006; en la primera reimpresión se imprimieron 15 000. Esta cantidad supone un número aproximado de 100 000 profesores de teatro en secundarias de todo el país¹¹².

1. La asignatura de Artes Teatro

A través del estudio del Teatro en la escuela secundaria¹¹³ se pretende que los alumnos logren los propósitos siguientes:

- La creación de personajes ficticios y la expresión a través de la comunicación no verbal, con el fin de desarrollar su sensibilidad y su conciencia corporal y de movimiento.
- La comunicación de ideas, sentimientos y sensaciones por medio de ejercicios lúdicos de improvisación y representación teatral.

¹¹¹ Propuestas de trabajo planeadas desde la SEP que no siempre funcionan, ya que un proyecto en forma nace del interés, la necesidad y las condiciones de cada centro de trabajo.

¹¹² Al menos en la ciudad de México, muchos profesores de teatro fueron adscritos a escuelas secundarias técnicas desde hace más de veinte años. En ese tiempo, en varias secundarias generales, hubo egresados de la carrera de Literatura Dramática y Teatro a quienes se les dio nombramiento de profesores de español.

¹¹³ SEP, 2011b, p. 67.

- La improvisación de escenas con variaciones de género, tiempo y espacio, para explorar las posibilidades de un texto dramático.
- El uso del lenguaje teatral para analizar y contextualizar textos dramáticos, interpretarlos y representarlos en escena.
- La apreciación y la valoración de distintas manifestaciones teatrales dentro y fuera de la escuela.

Los contenidos para alcanzar dichos propósitos se integran en tres ejes de enseñanza: la *apreciación* (que favorece el desarrollo de la percepción espacio-temporal, auditiva, visual y vocal de los alumnos), la *expresión* (que se dirige al desarrollo de textos dramáticos y a la realización de proyectos de improvisación teatral y de representación de obras), y la *contextualización* (que permite distinguir los componentes y elementos del teatro en diversos momentos, espacios, tiempos y lugares, con el fin de que los alumnos ubiquen la evolución del teatro y reflexionen acerca de la actualidad de esta asignatura artística). Un análisis de los contenidos propuestos para los tres grados de la secundaria permite verificar que la carga práctica se concentra en la expresión, en tanto que la apreciación y la contextualización contienen la carga teórica de los programas.¹¹⁴

¿Por qué ha de estar el Teatro en el currículum? Entre los valores que aporta al estudiante en su formación integral, podemos citar los siguientes:

- Permite que al estudiante implicarse kinésica y emocionalmente en las lecciones y aprender más profunda y significativamente.
- Produce respuestas verbales y no verbales ante un estímulo o un grupo de estímulos, por lo que posibilita que el sujeto del aprendizaje tenga experiencias simultáneas en todos los planos de su persona y no limitando el aprendizaje a una mera experiencia intelectual.
- Promueve una mayor comprensión de los textos, pues el estudiante interactúa con conceptos, personajes o ideas.
- Estimula la imaginación y el pensamiento creativo, fomenta el pensamiento crítico y un uso más elevado de procesos cognitivos. Utiliza las inteligencias múltiples.

¹¹⁴ Ver Anexos 10-A, 10-B y 10-C

- Implica diferentes dimensiones y diferentes habilidades del estudiante, como el análisis, la organización y la síntesis de información, la interpretación de ideas, la creación de nuevas ideas y la interacción cooperativa.
- Proporciona al alumnado sentido de propiedad sobre su aprendizaje. El profesorado deja de ser el protagonista y permite que los alumnos se conviertan en el foco central.
- Trabaja con la interrelación de las artes: literatura, música, pintura, la danza, el canto. En este sentido, es el ámbito del lenguaje total.

De acuerdo con la lista anterior, la enseñanza del teatro (o a través del teatro) tiene un carácter transversal e interdisciplinario y funciona “como un instrumento didáctico eficaz para desarrollar aspectos de las competencias básicas y especialmente: competencia en comunicación lingüística; competencia cultural y artística; competencia social y ciudadana; competencia para aprender a aprender; y competencia en autonomía e iniciativa personal”.¹¹⁵

2. Los que hacemos teatro en la secundaria

¿Quiénes y cómo somos las y los docentes que nos dedicamos a la enseñanza del teatro en escuelas secundarias? ¿Cómo nos identificamos como maestras y maestros de teatro? ¿Cuáles son nuestros propósitos y las dificultades que enfrentamos cotidianamente en el aula? ¿De qué competencias echamos mano para ir encontrando soluciones? Alrededor de estas preguntas se armaron las entrevistas para conocer las opiniones de cuatro profesoras y tres profesores, que de ninguna manera se presentan como una muestra representativa; se trata de casos independientes pero contribuyen, cada uno de modo particular, a la configuración de la identidad profesional del docente de teatro en escuelas secundarias.

¹¹⁵ T. Motos (2009), “El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos”, en *Revista Creatividad y sociedad*, No. 14, p. 9.



Figura 5. Diagrama “Sujetos de investigación. Profesores entrevistados y modelos docentes”

La primera pregunta a los entrevistados, *¿por qué eligió estudiar teatro?*, tiene el propósito de conocer los motivos de su elección profesional, decisión que, de acuerdo con lo expuesto en el capítulo 1, se toma durante la adolescencia. Nos importa saber el momento específico y las circunstancias en que los informantes se sintieron llamados por la vocación artística, para comprender sus creencias y sus acciones como docentes. Sus respuestas fueron las siguientes:¹¹⁶

“Desde que era muy chiquita, a los cinco años, me gustaba mucho actuar y dirigir con mis primos, mis hermanos, mis muñecas y mis peluches... Cuando estaba en la prepa, estaba buscando una carrera que hiciera felices a mis padres pero ninguna me gustaba y repasaba la lista de todas las carreras y cada que llegaba a teatro me detenía y me brincaba el corazón y decía “no, eso no les va a gustar”, y entonces buscaba y buscaba y buscaba hasta que dije; “bueno, psicología”, se lo dije a mi padre y me dijo que estaba loca, entonces le dije: “perfecto, la realidad es que quiero estudiar teatro” y entonces se infartó y me dijo: “No, psicología”, pero era demasiado tarde, yo en realidad quería

¹¹⁶ El orden de las respuestas corresponde al orden cronológico de las entrevistas.

estudiar teatro, sólo estaba esperando que me dieran la oportunidad de decir lo que realmente quería y fue en contra de todo y de todos. Tengo una tía, una hermana de mi papá a quien también le gusta el teatro, ella fue quien me motivó pero mi familia no estaba de acuerdo, nunca estuvo de acuerdo” (ALBA).

“Mi madre promovía que participara en poesía coral en la primaria, en la secundaria, en oratoria, que bailara, pero nunca me dirigió hacia esa carrera. En tercero de secundaria hice la representación de una escena de una obra mexicana que ocurre en un zoológico donde se escapan los animales y el cuidador se ve frente al león; esa fue mi primera experiencia en teatro... Luego del bachillerato entré a economía, allí entré al taller de teatro y me encantó, tanto que a la mitad de la carrera estuve a punto de dejarla para estudiar teatro pero decidí terminarla y después hice mi examen para estudiar teatro” (MARCO).

“Desde que yo me acuerdo, desde muy chiquita me gustaba hacer teatro, montar coreografías, participar en obras. Luego fui conociendo proyectos de teatro en comunidades, y me gustó. En la preparatoria estuve en campañas de alfabetización en comunidades, nos íbamos en el verano y me llamaba la atención hacer teatro en esos espacios, y por eso estudié teatro, con miras a ir construyendo un proyecto de vida encaminado hacia el trabajo comunitario... Cuando vieron que mi decisión de estudiar teatro iba en serio trataron de persuadirme un poco pero no con mucha energía” (ELISA).

“Toda mi vida he hecho teatro y casi de todo tipo. Hay fotos del kínder donde soy un conejo graciosísimo, otras de la primaria donde soy un pequeño revolucionario. Hay un video de la secundaria donde preparé un show de magia. Participé en muchas pastorelas. En la secundaria participé en el concurso de teatro con una obra de Bertolt Brecht, y

llegamos a las eliminatorias nacionales escolares en el teatro Julio Jiménez Rueda. En la preparatoria fui parte de una compañía y el paso a la carrera fue de lo más natural” (PEDRO).

“Una vez en la prepa se presentó un grupo de teatro con un espectáculo poético musical que me gustó mucho, luego me enteré de que en mi escuela había un grupo de teatro y me inscribí. Cuando tuve que elegir carrera, la de teatro me llamó mucho la atención sobre todo por la cuestión teórica, las lecturas, y ahí me decidí. En mi familia no lo vieron mal, a mí me sorprendió, sobre todo mi padre, cuando yo le dije: “Fíjate que me voy a meter a estudiar teatro”, primero me vio raro y cuando le dije que era una licenciatura ya no se opuso, ya no hubo ningún problema” (LORENA).

“Quería ser cantante, ingenuamente quise entrar a estudiar música con mi pase automático, lo cual no funciona, y me metí a una escuela de canto y teatro. (...) Mi papá es cantante, ahorita ya está casi retirado... cuando no pude estudiar canto quise hacer una carrera entre comillas decente... y estuve más de un año estudiando ingeniería en alimentos y me sentía profundamente infeliz hasta que decidí dejarlo, tuve el apoyo de mi mamá, me metí a esa escuela de canto y teatro y ahí tuve algunos maestros que me mandaron a ver teatro de la universidad y de Bellas Artes, y ahí fue que me enamoré del teatro y me decidí a estudiar la carrera” (JOEL).

“A mi abuelo paterno le gustaba mucho leer, cantar, tocar la guitarra; esto lo compartía conmigo. En la escuela siempre tuve clase de danza y música, de algún modo eso influyó. En la secundaria vimos un poco de historia de la música y de la pintura y tuvimos la oportunidad de hacer algunas representaciones... A los 13 años vi la obra *El Mágico Prodigioso* y supe que quería estudiar teatro, terminando la función fui

a hablar con una de las actrices y ella me dijo dónde podía estudiar. Seguí asistiendo al teatro de manera cotidiana, y así fue como confirmé mi deseo” (NORMA).

Podemos identificar los siguientes puntos convergentes:

- Ninguno de ellos relacionó su decisión con la tradición familiar, la moda o el beneficio económico.
- Casi todos mencionan la influencia o el apoyo de una persona de la familia. Es interesante la coincidencia entre ALBA y LORENA en el sentido de que ambas mencionan a su familia pero les importa en particular la opinión de su padre. Lo mismo sucede en los casos de MARCO y JOEL, quienes destacan el apoyo de la madre.
- ALBA, ELISA y PEDRO marcan el gusto por el teatro desde su infancia. LORENA, JOEL y NORMA señalan el descubrimiento de la vocación en los años de preparatoria. Resulta muy interesante el caso de MARCO, quien antes de estudiar teatro terminó otra carrera¹¹⁷.
- En todos los casos, con excepción de PEDRO, cuando hubieron decidido estudiar teatro, lo hicieron a pesar de oposiciones y dificultades.

La segunda pregunta relevante para este estudio fue: *¿cómo y por qué comenzó a dar clase de teatro en educación media?*, a lo que ellos contestaron:

“Un día estaba viendo el facebook y me encontré con la publicación de una amiga de preescolar que decía: “ya nos tenemos que inscribir al examen de Alianza”, y me dije: “¿Yo podría dar clases en la SEP?, ¿en qué nivel?”, y entré en secundaria, yo no sabía que se podía dar teatro en secundaria, porque en mis tiempos sólo existía música, entonces, leí los requisitos, vi que yo cumplía con todo y me inscribí” (ALBA).

¹¹⁷ Aquí una semejanza con la historia profesional de la investigadora, quien estudió la carrera de profesora de educación primaria y la de maestra de educación media en Lengua y Literatura Españolas antes de ingresar a la Licenciatura de Literatura Dramática y Teatro.

“En mis estudios me convencí de que el teatro era mi vocación pero también descubrí que me gustaba enseñar. Mi primera experiencia como maestro de secundaria fue en un colegio particular, en donde estaban buscando un maestro de teatro, para impartir la materia de educación artística a ocho grupos... Hace unos cuantos años hice el examen de Alianza y me dieron ocho horas en una secundaria de jornada ampliada” (MARCO).

“Empecé a dar clases por necesidad económica, en un kínder, porque una amiga dejaba un grupo y me dijo que si la quería suplir y yo todavía estaba estudiando la carrera. Empecé a dar clases y fui buscando otros espacios, seguí en una prepa y hace dos años terminé en una secundaria, y ese grupo lo tuve como un año” (ELISA).

“Mi trayectoria académica empezó como asistente de un maestro en una escuela de teatro. Luego empecé a trabajar en la educación media superior en una preparatoria privada y después me incorporé a esta preparatoria oficial donde imparto las materias de lengua y literatura, y junto con otros compañeros piloteamos el programa de teatro, con miras a su reconocimiento curricular” (PEDRO).¹¹⁸

“Unos años después de salir de la escuela, ingresé a la docencia por necesidad económica. Yo en ese momento tenía varios proyectos pero de pronto me decía: “¿y de qué voy a vivir?”, y recordé que alguien en la carrera nos había dicho que podíamos ser maestros de teatro..., me anoté y me llamaron para dar literatura en una prepa. Ahí también se dio la oportunidad de abrir un taller de teatro... Ya un poco después conocí esta escuela, solicité el trabajo de maestra de secundaria y me aceptaron” (LORENA).

¹¹⁸ Único entrevistado que sólo ha dado clase en el nivel de bachillerato.

“Mi esposa se dedica a la docencia desde hace muchos años, en una ocasión a ella se le complicaba cubrir algunos grupos en una secundaria que ya no existe, me pidió que la sustituyera y yo empecé a trabajar con los jóvenes, logré hacer buena comunicación con ellos, luego la escuela me ofreció continuar con otros grupos. (...) Estoy en la docencia porque es algo que me representa un reto, y creo que puedo contribuir a la formación de los jóvenes” (JOEL).

“Un compañero y amigo me recomendó en una escuela secundaria para dar mis primeras clases, ahí experimenté lo que sería mi trabajo de tesis. Después entré a dar clases un colegio donde he tenido grupos en todos los niveles, desde preescolar hasta preparatoria” (NORMA).

De sus respuestas se desprende que:

- ALBA y MARCO hicieron el examen de Alianza para ingresar al servicio en escuelas secundarias públicas, luego de haber trabajado como profesores en otras instancias.
- ELISA y LORENA reconocen la necesidad económica como causa para trabajar como docentes.
- JOEL y NORMA fueron recomendados, el primero por su esposa y la segunda por un amigo, para trabajar en escuelas privadas.
- PEDRO sólo cita los lugares en que ha trabajado sin dar mayores referencias.
- Destaca el caso de MARCO por ser el único de los entrevistados que descubre su gusto por la enseñanza mientras realiza sus estudios profesionales de teatro. Para JOEL, por su parte, la enseñanza implica un reto.

¿Cómo son los alumnos a quienes les da clase? Esta interrogación se hizo a los entrevistados con la intención de que llegaran a una definición de los adolescentes como estudiantes. Las respuestas obtenidas fueron:

“Los pequeños humanos que estamos formando, (...) a veces se cierran, sobre todo en la adolescencia, se les hace una visión de túnel y todo lo ven muy difícil; (...) son niños (que) finalmente buscan divertirse” (ALBA).

“Los niños de secundaria tienen ya una máscara social con la cual les gusta ser identificados en la escuela: la del *desmadroso*, la de la *fresa*, la del inteligente, la del serio” (MARCO).

“Los chavos están muy acelerados en cuanto a tecnología, en cuanto a discurso, hay chavos que están leyendo más de lo que leíamos nosotros a su edad, o que escuchan más música de la que oíamos nosotros a su edad (...) No sé si son más indisciplinados pero sí creo que hay una brecha generacional importante que habría que atender” (ELISA).

“La mitad de los estudiantes, por lo menos la mitad, lo que quieren hacer es pasar fácil una materia, ir a ligar e ir a divertirse, y eso no se puede separar de la naturaleza de un adolescente” (PEDRO).

“Con los adolescentes puedo comunicarme y aprendo muchas cosas de ellos, a pesar de que están en una etapa difícil en muchos sentidos, sí hay esa facilidad de comunicación con ellos. Les puedo gritar, puedo levantar mi voz, puedo hablarles seriamente” (LORENA).

“Están en un momento de cambios hormonales, un día llegan contentos, otro día llegan enojados, otro día se ofenden a la menor provocación, (...) hay que tener cuidado de no violentar sus emociones y su estado de ánimo” (JOEL).

“Los jóvenes son muy honestos y prácticos; si la clase no les gusta hablan, se distraen y dejan de asistir” (NORMA).

Respecto de la aportación y la utilidad de la asignatura de teatro en la escuela secundaria, los entrevistados contestaron lo siguiente:

“Ayuda a los pequeños humanos que estamos formando a sensibilizarse, a encontrar ese contacto con ellos mismos, a aceptarse; la autoestima en ellos crece muchísimo cuando ven que son capaces de realizar cosas... Muchas veces la clase de arte es la que hace que empiecen a generar amistades... Los ayuda a conocerse más, a ver en qué son buenos, a tener un buen concepto, una sana autoestima. También les da herramientas para desenvolverse después y la pueden utilizar en su vida diaria” (ALBA).

“En la clase de teatro el alumno aprende a regular su carácter, su personalidad, sus emociones, sus sentimientos; a observar a los otros, a ponerse en su lugar, a respetarlos; amplía su vocabulario, aprende a analizar textos, aprende cómo el contexto influye en las personas; la importancia de la decisión y la responsabilidad. Hay infinidad de aprendizajes sobre el espacio y sobre el tiempo” (MARCO).

“En el terreno intelectual, el teatro les ayuda a distinguir y expresar sus emociones de mejor manera. También les permite también resolver problemas usando la creatividad. En el nivel social, ayuda a romper el ensimismamiento que se genera en la adolescencia, porque ellos se están volteando a ver para adentro, entonces si tú empiezas a trabajar con la colectividad, socializas tus emociones, te das cuenta de que hay otros que se sienten igual de vulnerables que tú y todo puede transcurrir de mejor manera” (ELISA).

De acuerdo con nuestra propuesta de programa, ellos desarrollan una cultura teatral, una sensibilidad estética y habilidades de comunicación oral y corporal; aprenden a ser solidarios, responsables en el trabajo en equipo, y también desarrollan el gusto por la lectura y la creatividad” (PEDRO).

“Ayuda mucho a los muchachos, les amplía los horizontes, les da otra visión de la vida, los vuelve más críticos... Es fundamental para el desarrollo no sólo cognitivo sino también social y sensible; transforma a los muchachos” (LORENA).

“A los adolescentes el teatro les aporta mucha seguridad, fortalece su autoestima, es una herramienta para comunicar, es un medio para trabajar física e intelectualmente, se trabaja con emociones, se trabaja la parte espiritual, por eso es tan completa la materia de teatro; en la parte intelectual, hacen análisis de texto y contextualizan las obras; físicamente les ayuda a tener una buena postura corporal y realizar actos que demanden destreza física o bailar, también se trabaja el ritmo, la dicción, la fonación, la voz hablada y la voz cantada” (JOEL).

“La asignatura de teatro en la secundaria es la oportunidad de trabajar en la formación y crecimiento de los jóvenes, es un espacio creativo en el que podemos explorar diferentes posibilidades de expresión y comunicación; es un lugar de recreación y diversión, donde todos tenemos la licencia de ser quienes somos. La importancia de esta materia radica en la posibilidad de desarrollar aspectos como el trabajo individual para el desarrollo colectivo y la diversificación del pensamiento a través de la disciplina teatral” (NORMA).

En todos los casos se menciona que la asignatura de teatro es útil para la formación intelectual de los alumnos, pero también se habla del desarrollo de la

personalidad. Sin embargo, la función de las artes en general y del teatro en particular es la de lograr metas más altas, como son la salud emocional, el crecimiento espiritual y el desarrollo de la conciencia social de los adolescentes y los jóvenes, que en la mayoría de casos reflejan aspectos de la identidad del docente:

“Tuve alumnos que ahora se están manifestando en cuestiones políticas, fueron mis alumnos apenas el año pasado y ahora ya los veo con una conciencia social muy fuerte, los tenía yo cuatro horas a la semana, los veía desentendidos con los temas sociales, y ahora están muy comprometidos, y no creo que sólo por mi materia hayan despertado, pero pienso que el teatro les ayudó a tener una conciencia de lo que está pasando en la sociedad y a sentirse con la responsabilidad de hacer algo para cambiarlo” (ALBA).

“Cuando daba clases en el colegio privado, yo iba con este ímpetu de que el teatro los iba a hacer libres, con toda esta ideología de que el arte hace individuos pensantes, críticos, y uno llega a la práctica de la enseñanza en educación básica y ve que es muy difícil lograr todo esto porque no tenemos los constructos,... pero sí aprenden a hacerse responsables de sus decisiones; a reflexionar acerca del sentido de su vida y de la vida de los otros, que es algo que muchas veces no nos lo enseñan en la escuela, que no hay fórmulas para vivir” (MARCO).

“En esta comunidad donde les di clases, les gustaba la idea de estar en ese grupo porque se sentían parte de algo, eso tiene que ver con la identidad, pero también les llamaba la atención ser un grupo que se quedara en el tiempo, algo así como poder llegar a ser un mito en ese lugar donde antes no había nada, eran el primer grupo de teatro de secundaria que se hacía ahí de manera tan clara. (...) No me interesa que aprendan a hacer teatro por hacer teatro sino generar comunidad a

través del teatro. Creo que el país está en un momento muy violento, y que esa violencia tiene que ver con que el tejido social está totalmente desgarrado, y yo siento que el teatro puede reconstruir el tejido social, si yo puedo aportar aunque sea un poco, lo hago” (ELISA).

“La contemplación de la belleza y la práctica del arte nos reconcilian con el universo y nos dan una paz que es equivalente a la felicidad, nos recuerdan que somos uno con el todo y que ese todo no nos ha rechazado todavía, que somos uno con el otro próximo, con el prójimo, y si eso nos hace felices, no pensaríamos en dañar al otro, sabríamos cómo negociar, cómo conseguir lo que necesitamos en vez de arrebatarlo; el arte desarrolla, fortalece y protege el tejido social. Pero esto no lo pueden ver los gobernantes, porque no leen, porque no van al teatro y porque sus escenarios son otros, donde se etiquetan como buenos contra malos, y entonces se trata de defenderse uno de otros hasta que todos acaben destruidos, pero Dostoievski ya sabía que la belleza salva, y esa es la función del arte” (PEDRO).

“Cada presentación ha sido un éxito. De verdad, no porque sea mi trabajo, pero incluso personas ajenas, invitados, me han felicitado porque los muchachos adquieren seguridad, porque les gusta lo que están haciendo y se divierten, y el saber que a lo mejor tú empujaste a ese muchacho a seguir por ese camino, es halagador. Varios egresados que de pronto me dicen: “Quiero estudiar teatro por todo lo que me platicas”, y veo que el trabajo que logro cada año con ellos me gusta, me ha gustado” (LORENA).

“Lo que se representa en este momento en el teatro tiene que ser un reflejo de lo que está viviendo la sociedad, pero si retomamos los valores de obras como ésta, también es otra visión de la actualidad. Las obras clásicas tienen valores que son vigentes todos los tiempos,

por eso es que quiero siempre retomarlos, (...) la gente se ríe pero también le queda una reflexión acerca de la pretensión, de la vanidad, aquí estamos criticando al mentiroso, al que está todo el tiempo adulando falsamente, por eso escogí *Las paredes oyen*" (JOEL).

"El hombre juega, hace arte y otras actividades porque no puede vivir en el vacío, necesita estructuras estables que le den seguridad. Por lo tanto, todos de manera natural buscamos tener una plataforma sólida para asirnos a ella y ésta se configura, entre otras actividades, por medio del juego y también por medio del arte. (...) El teatro, igual que el juego, ayuda al hombre a entenderse con mirada crítica. Es un acto que le ayuda a conservar su equilibrio mental y emocional, contribuye a incrementar nuestra capacidad de adaptación, que es el objetivo final de todo ser vivo. Este es uno de los propósitos de mi propuesta de clase para adolescentes" (NORMA).

A la pregunta *¿Cómo se ve usted como docente de teatro y cuál es su perfil ideal?*, los entrevistados dieron las respuestas que aparecen enseguida:

"Como docente me falta muchísimo por aprender, cada día descubro que tengo que prepararme más... Yo me tengo que apegar a los planes pero busco de qué manera enseñarlos para que no les resulte pesado a los chicos, que sea atractivo y que les sirva, no sólo para pasar mi materia sino para su vida.... Siempre estoy en busca de nuevas opciones y abierta a sugerencias, a comentarios o críticas... Yo los tomo en cuenta porque finalmente la clase no es para que yo cumpla con un horario y genere un sueldo, sino para que ellos obtengan algo de ese tiempo que están ahí" (ALBA).

"Para mejorar su práctica, el profesor de teatro debe buscar la preparación continua, poner en duda las certezas, convertirse en un

investigador de su propia práctica educativa, que no dé por hecho que las técnicas de aprendizaje con las que él surgió como gente de teatro son las que van a funcionar en el aula, que las debe intervenir, cambiar, transformar... Creo en el modelo del maestro investigador,... es decir, concebir la enseñanza como una práctica que está en constante diálogo con otras disciplinas” (MARCO).

“Los profesores de artes deben tomar su preparación en serio porque muchas veces entramos a dar clases por una cuestión monetaria, pero la verdad es que hay muchas cosas que se pueden aportar desde la docencia. Hay que proveerse de herramientas, comprar libros, investigar en internet, buscar cursos y dialogar con otros docentes. A veces la docencia parece una tarea muy solitaria, de pronto estás frente al grupo y no sabes cómo resolver ciertos problemas, y no te das cuenta que hay otras personas que ya pasaron por ahí. Las soluciones en colectivo suelen ser muy ricas” (ELISA).

“Los docentes somos actores en el escenario del proceso de enseñanza aprendizaje, pero nuestro guión implica facilitar el acceso a ese bien intangible, inmaterial, que es la belleza, y sobre todo, la belleza compartida, no elitista, sino la apreciación, el goce, e incluso la creación de belleza, de forma colectiva, incluyente, solidaria. Ese es nuestro trabajo” (PEDRO).

“Todo el tiempo tengo que estar leyendo, preparando materiales. Siempre me preocupo por qué más puedo darles, por ejemplo, en cada curso siempre incluyo un texto que yo no conozca. Hay unos que invariablemente se repiten, pero hay otros que, si no los conozco o no conozco al autor, lo meto en mi programa” (LORENA).

“En la otra escuela sobre todo, estuve en varios cursos de formación, de cómo debe ser el trato con los jóvenes, de la manera de relacionarse con ellos, de los nuevos lineamientos para llevar las clases” (JOEL).

“El ser docente de artes en grupos de adolescentes es una actividad que me implica fuertes retos de preparación e investigación, y que a su vez me llena de vitalidad” (NORMA).

Las respuestas obtenidas en esta sección permiten identificar la figura del docente de teatro en escuelas de enseñanza media como profesionistas que reconocen sus limitaciones principalmente en el ámbito pedagógico, pero que tratan de actualizarse en cuanto a su materia de enseñanza y tienen la intención de que sus alumnos se interesen realmente en sus clases. Preparan los temas y contenidos con esmero, elaboran o consiguen materiales y siempre están en la búsqueda de ser mejores maestros y maestras. Un fuerte lazo afectivo los une con sus alumnos, a quienes consideran su responsabilidad, no sólo por lo que han de enseñarles en relación de la asignatura sino, sobre todo, por el currículum oculto en su trato hacia los jóvenes, en su visión del mundo y el arte y en sus valores.

De los siete sujetos entrevistados, uno nunca ha trabajado en secundaria y tres no lo hacen por el momento. Solo tres (ALBA, JOEL y LORENA) reunían las condiciones para ser estudiados en el escenario en que se desempeñan. Así, estos tres docentes pasaron de ser sujetos entrevistados a modelos docentes, profesores de teatro que me han permitido mirar sus interacciones con los alumnos en sus escenarios profesionales: sus centros de trabajo. A continuación se presentan sus casos.

3. Presentación de modelos

Caso ALBA: Yo no quería ser profesora

ALBA imparte la clase de teatro en una secundaria pública, en un colegio privado y en un centro de atención para adultos. La secundaria pública (ES1), plantel en que se llevó a cabo la observación, se ubica en una zona económica media y atiende a una población escolar numerosa (cinco grupos de cada grado, alrededor de 40 alumnos por grupo). La mayoría de los alumnos proviene de colonias populares próximas, debido al prestigio del plantel como escuela de calidad, pues durante muchos años perteneció a este programa de la SEP. En el ciclo escolar 2013-2014, este plantel pasó a ser de jornada ampliada.

ALBA es amable, participativa en los proyectos escolares y con buen sentido del humor. Algunas veces se presentó a trabajar en malas condiciones de salud, sin que por ello menguara su sentido de responsabilidad. Luego de su aceptación como sujeto de investigación, le hice dos entrevistas. Ante la imposibilidad de observar su clase, le solicité llevar una bitácora por grupo, en la que los alumnos anotaron, uno en cada clase, sus observaciones. Así que, después de concertar la cita y explicarle el propósito de la investigación, realizamos la primera entrevista en un restaurante del sur de la ciudad de México, el 13 de enero de 2015 a las 14 horas. La entrevistada se encontraba con muy buen ánimo debido a que acababan de resolverle un problema de pago en la SEP.

ALBA relata que sintió el llamado del teatro, al cual jugaba con sus primos y sus hermanos “Desde que era muy chiquita, a los cinco años”.¹¹⁹ Cuando estaba en la preparatoria buscaba “una carrera que hiciera felices a mis padres pero ninguna me gustaba”, y al repasar la lista de carreras, “cada que llegaba a teatro me detenía y me brincaba el corazón”.¹²⁰ Consciente de que su elección no les gustaría a sus padres, optó por psicología. Cuando su padre le contestó que estaba loca, ella aprovechó para confesarle: “perfecto, *la realidad es que quiero estudiar teatro*”. Su padre se arrepintió de su comentario respecto de la carrera de psicología, “pero era demasiado tarde, yo sólo estaba esperando que me dieran la

¹¹⁹ En los tres informes de casos se destacan en color azul las citas textuales de los entrevistados.

¹²⁰ Las cursivas indican exaltación emotiva, empatía o firmeza en sus argumentos.

oportunidad de decir lo que realmente quería y fue en contra de todo y de todos". ALBA contó sólo con el apoyo de una tía, pero su familia *"no estaba de acuerdo, nunca estuvo de acuerdo"*. El desacuerdo de su familia no sería el obstáculo mayor en sus estudios, los cuales tuvo que suspender temporalmente, pues como ella relata: *"Me casé a la mitad de la licenciatura, me embaracé muy pronto, luego me volví a embarazar, me aventé dos hijos en dos años, dejé la escuela tres años, luego regresé ya siendo madre de dos hijos, uno con discapacidad intelectual, sin trabajo, mi esposo tampoco tenía trabajo, y para mí era muy complicado estudiar, con dos hijos pequeños."*

ALBA reanudó su carrera y al finalizarla comenzó a trabajar en un centro de atención para adultos con discapacidad. Combinó este empleo con otras actividades remuneradas hasta que un día, por casualidad, encontró en las redes sociales una publicación relacionada con el examen de ingreso al servicio docente en escuelas de la SEP: *"yo no sabía que se podía dar teatro en secundaria, porque en mis tiempos sólo existía música, entonces, me metí a ver cuáles eran los requisitos, vi que yo cumplía con todo y me inscribí"*.

En 2013, después de aprobar el examen de Alianza, ALBA fue asignada a la ES1 con una plaza de 12 horas (dos de clase a cada grupo de tercero más dos horas de servicio escolar). Al finalizar ese ciclo, con el ingreso de la escuela a los programas de jornada ampliada, aumentó sus horas laborales a 22 para dar a sus grupos cuatro horas de clase. La carga de trabajo se incrementa al final de cada bimestre, ya que ALBA revisa en su domicilio casi doscientos cuadernos.

La alta demanda de alumnos se debe también a que la ES1 cuenta con el servicio de la USAER: la Dirección Operativa de la que depende el plantel gira indicaciones de que allí sean inscritos niños y niñas con discapacidades de distinto tipo. En los dos años y medio que lleva en el plantel, ALBA ha tenido entre sus alumnos a una alumna con hipoacusia severa, a cuatro adolescentes con TDHA, a dos con debilidad visual, a uno con discapacidad psicomotriz y a tres con síndromes diversos relacionados con el aprendizaje.¹²¹ El trato con estos alumnos

¹²¹ Se citan aquí únicamente los casos diagnosticados clínicamente; la USAER dispone de una lista más amplia, en la que también se consideran los casos de agresividad, depresión y farmacodependencia.

no representa problema para ella, quien entiende las discapacidades físicas e intelectuales como condiciones y no como deficiencias. El hecho de tener un hijo con esta condición la hizo sensible a sus problemas sociales y emocionales y ello fue lo que la condujo a trabajar en un centro de atención para adultos con discapacidad. Luego de haber dirigido proyectos teatrales con sus alumnos, está plenamente convencida de que el arte es para todos.

A la pregunta de lo que significa para ella la asignatura de teatro, contesta entusiasmada y risueña: *“¿La materia de teatro? ¡Guau! ¡Es la mejor de todas!”* Con ternura, expresa que el teatro *“ayuda a los pequeños humanos que estamos formando a sensibilizarse, a encontrar ese contacto con ellos mismos, a aceptarse; la autoestima en ellos crece muchísimo cuando ven que son capaces de realizar cosas”*, y que la clase de arte *“hace que empiecen a generar amistades”*, además de que les ofrece un buen concepto de ellos mismos, una sana autoestima y muchas herramientas para desenvolverse en la vida cotidiana. Ella les advierte al principio del año escolar: *“El día que hagas un examen profesional, el día que pidas un trabajo, el día que te le declares a la chica con la que quieres salir, todos esos días te vas a acordar de mi clase”*.

ALBA comenta que, a diferencia de los demás profesores, que *“tienen que guardar cierta imagen, tienen que ser serios y muy formales”*, ella es irreverente y siempre busca romper las reglas. Lo cierto es que ALBA viste con formalidad y hasta con elegancia; muy raras veces asiste al trabajo con ropa deportiva. En cuanto a los alumnos, ALBA dice que los invita a ver de qué modo aprovechar los recursos para lograr cosas, inclusive las que parecen difíciles de alcanzar. Afirma: *“les digo que propongan y yo veo cómo me arreglo para que las cosas sucedan. A veces se cierran, sobre todo en la adolescencia, se les hace una visión de túnel y todo lo ven muy difícil, y yo les digo que es más fácil de lo que creen”*. Una de las formas en que ayuda a sus alumnos es recibirles trabajos por facebook, *“cosa que ningún otro profesor hace”* y que los chicos agradecen. Agrega juguetonamente: *“Pueden decir groserías, poquitas, les doy un límite de tres por cada vez que pasen al frente, pueden tocar temas de sexualidad, o sea, les permito que sean*

más libres. Entonces, a los niños les gusta mi clase y a mí me fascina darles teatro, no me podría ver dando clase de otra cosa”.

Tal vez por el ambiente de libertad que ALBA busca generar en el aula, a veces no es tomada en serio. Los alumnos *“olvidan que la materia también tiene un valor en su promedio, creen que deberían salir con diez porque es la materia de arte, los papás son los primeros que les dicen que la clase de teatro no tiene importancia, que se fijen más en matemáticas, en la clase de ciencia, y fomentan en ellos esa apatía”*. Cuando les deja trabajos de investigación, *“dos de cada cuarenta niños por grupo me hacen el trabajo y los otros treinta y ocho no, eso siempre afecta su promedio pero no les importa. Por si fuera poco, los demás profesores creen que pueden tomar la hora de teatro para su clase, o en la escuela creen que pueden programar una plática de cualquier cosa en la hora de teatro, y el examen de simulación para entrar a la prepa, pues que se los hagan en la hora de teatro, y entonces por todos lados, nos van sabotando y le van restando importancia a la materia”*.

ALBA desearía que en la escuela hubiera un espacio para la clase de teatro, pues tiene que trabajar en los salones de clase. Además del número de alumnos por grupo, el mobiliario escolar imposibilita las prácticas. Algunas veces ha dado la clase en el patio, pero este espacio *“es de los profesores de educación física”*. En el plantel hay un aula de usos múltiples (un galerón rectangular de 4m x 10m); cuando ALBA consigue que se lo presten, lo ha utilizado como sala de cine para proyectar películas basadas en obras de teatro. Además de que no siempre está disponible, el tipo de construcción permite el paso del ruido en el taller contiguo y el agua en los días lluviosos.

Cuando los alumnos hacen presentaciones de su trabajo, éstas se realizan *“en lugares abiertos donde se dispersa la atención de los adolescentes que de por sí son dispersos”*. Un espacio idóneo del que dispone la escuela es la biblioteca, que cuenta con una tarima que podría hacer las veces de escenario; sin embargo, su tamaño sería suficiente para unas sesenta personas como espectadores. Por otra parte, la biblioteca se ocupa casi toda la jornada. Reitera desalentada: *“Cada*

que me preguntan lo que requiero, les pido un salón, aunque sea pequeño, yo puedo adaptarme a las dimensiones del lugar, pero que sea el espacio de teatro”.

Para trabajar con los chicos de secundaria, elige obras *“donde se manejan valores”*, donde ellos puedan ver las consecuencias de sus actos y la importancia de temas como la sexualidad, el estudio, la comunicación con sus padres y el bullying. Agrega que los alumnos prefieren tratar estos temas en tono de comedia porque *“finalmente buscan divertirse”*. Consciente de la situación económica de la mayoría de sus familias, lleva a la escuela programas y carteles de obras de teatro gratuito o de muy bajo costo, además de que les hace saber de los descuentos especiales para estudiantes en diversos espacios culturales.

En un ejercicio autocrítico, reconoce que le falta mucho por aprender y que tiene que prepararse mucho más. Por lo pronto, trata de innovar en los planes de estudio; se apega a ellos pero busca estrategias para que los contenidos, además de ser atractivos para los alumnos, les sirvan *“no sólo para pasar mi materia sino para su vida”*. Argumenta que le importa mucho lo que hace y que quiere que su labor impacte las vidas de los chicos, porque *“la clase no es para que yo cumpla con un horario y genere un sueldo, sino para que ellos obtengan algo de ese tiempo que están ahí”*. Este año trabaja en sus tres escuelas con *El Principito*; ideó el proyecto como generación de montajes breves (cinco minutos para los más pequeños y quince o veinte para los mayores), en los que los alumnos se encargarán de adaptar y dramatizar el texto.

Según su punto de vista, el teatro es un recurso didáctico que debería usarse en todas las materias escolares, aun en las científicas, pues además de enseñar a los alumnos a trabajar en equipo y a lograr acuerdos, les despierta una conciencia social. Con orgullo, expresa que algunos de sus ex alumnos: *“se están manifestando en cuestiones políticas, fueron mis alumnos apenas el año pasado y ahora ya los veo con una conciencia social muy fuerte, están muy comprometidos, y no creo que sólo por mi materia hayan despertado, pero pienso que el teatro les ayudó a tener una conciencia de lo que está pasando en la sociedad y a sentirse con la responsabilidad de hacer algo para cambiarlo”*.

El 2 de junio de 2015, también a las 14 horas, se llevó a cabo la segunda entrevista, en otro restaurante de la ciudad de México. Al contrario de la primera vez, la profesora ALBA lucía indispuesta y fatigada. Me comentó que tenía problemas gástricos pero no quiso posponer la entrevista. Para abrir la plática le pregunté si cuando estudiaba se imaginó como docente. Ella contestó rotunda: “No, *yo no quería ser profesora*”, aunque recuerda que sus maestros le veían potencial y le decían que era una buena opción. ALBA reconoce que no sólo le daba miedo estar frente a un grupo, sino que también “*creía que iba a ser un fracaso haber estudiado una carrera de teatro para terminar siendo docente*”.

Según ella, se inclinó por la dirección porque le gusta mucho dar órdenes: “*Tengo problemas con la figura de autoridad, no me gusta que me digan lo que tengo que hacer*”. Menciona que cuando estudiaba, siempre quería tomar el control de todo. En este sentido, afirma que le apasiona dirigir y que “*un profesor dentro del salón de clase es como el director de escena, tiene que armar, organizar y coordinar a todos, y ver que todo el equipo, y en este caso, el grupo trabaje en armonía*”. Esta posibilidad de control comienza con la planeación de la clase, donde el docente considera que la materia de teatro tiene ejes transversales e interdisciplinarios con las demás materias, lo cual se ve en el momento en que los alumnos investigan contenidos de matemáticas, ciencias o historia, para utilizar sus conocimientos en el montaje y aplicarlos en el diseño de bocinas, estrobos, luminarias, vestuario, maquillaje, trazos de dirección en el espacio escénico, e inclusive en la elaboración del calendario de ensayos. Agrega que la materia se relaciona sobre todo con la de español “*porque en el texto es literatura dramática. Siempre estoy buscando que la materia se conecte con las demás*”.

En relación con los programas escolares, ALBA explica: “*a veces ayudan y a veces estorban, por ejemplo, en tercer grado (Anexo 10–C) se ve teatro en verso, que es complicado para los chicos, hay que llegarles a través de las canciones populares que ellos escuchan; en tercer bimestre vemos una simulación de montaje y tienen que hacer una maqueta, dibujar el vestuario y la escenografía y todo como en pequeño, ese bloque en realidad no me funciona, llevo ya tres generaciones a las que les he puesto ese bloque, y ninguna de las tres ha estado*

contenta con la idea de hacer maquetas ni de elaborar la simulación del montaje gráficamente, ellos quieren irse ya a la parte escénica, no les gusta hacer el proyecto, como adolescentes que son les cansa esa parte.”

ALBA considera que el trabajo de clase, los ejercicios y las improvisaciones tienen mayor valor en el aprendizaje de los alumnos, por lo que tienen mayor peso en la evaluación; *“la otra parte es un examen teórico que vale un 20 o un 30 por ciento de la calificación final. El plan de la SEP marca muchísima teoría (Anexos 10-A, 10-B y 10-C), yo trato de hacérselas muy ligera, la vemos una sola vez por semana, pero sí les hago un examen para reforzar los conocimientos. También los envío al teatro, esto es opcional pero pueden tener puntos extra si van al teatro y elaboran críticas teatrales, me ha costado mucho trabajo que aprendan a hacer una crítica teatral pero ya entendieron la forma de redactarla. Se toma en cuenta la puntualidad, asistencia, el uniforme, la credencial, todo eso es sugerido por la SEP, y una investigación bimestral de algún tema teórico que hayamos visto, ellos eligen el tema, lo hacen en diapositivas y me lo llevan en una USB.*

En este punto entramos al terreno del trabajo en el aula. ALBA se da cuenta de que las cosas van por buen camino *“cuando los alumnos participan de manera constante, cuando buscan ser los primeros en pasar al frente, cuando están cumpliendo con todos los trabajos.”* Por el contrario, *“cuando hay apatía, cuando los chicos no quieren hacer nada, cuando se quejan de todo lo que les sugiero, no cumplen y piensan que la hora de arte es una hora para hacer tarea de otras materias, me doy cuenta de que algo no está bien.”* Es entonces que busca cambiar las estrategias: *“a veces les pregunto a los chicos qué es lo que no les agrada, y entonces llegamos a acuerdos o yo tomo decisiones y les hago propuestas de cambiar la forma en que estamos trabajando, y a veces funciona, pero hay grupos que ni buscándoles por un lado y por otro se corrigen, ya me tocó un grupo el año pasado que no quiso trabajar en todo el año, no hubo forma de motivarlos, pero no era sólo en mi materia, estaban desmotivados en general”.*

Como parte del trabajo en el aula, tocamos el tema de la disciplina, a lo que ella contesta que le cuesta trabajo porque: *“los chicos no toman en cuenta la materia como algo que afecte su calificación, creen que no hay un extraordinario,*

que no hay riesgo de quedarse un año, más en el caso de los de tercero, eso hace que relajen mucho la disciplina, *no me gusta gritarles, trato siempre de hablarles con mucha amabilidad, a veces tengo que elevar la voz y a veces tengo que amenazarlos un poquito con quitarles la calificación del día si no permiten que los demás trabajen, pero sí es complicado, ya dos años en secundaria y doce como docente, he estado desde preescolar hasta prepa y con adultos con discapacidad intelectual y los que más trabajo me cuestan en cuestión de disciplina son los chicos de secundaria.* Después relata un caso que la afecta notablemente: “*Tuve un alumno que se la pasó todo el ciclo escolar retándome, burlándose de mí, se reunía con otros niños para molestarme, tuve que reportarlo de manera constante, él fue avanzando en el grado de problemas, llegó a aventar piedras a la calle en mi hora de clase desde el patio, llegaron los vecinos a quejarse con justa razón, el chico fue suspendido, después negó haber sido él, dijo que se había echado la culpa por salvar al grupo, al final el chico fue dado de baja...* Yo traté de acercarme a él, le dije que no tenía por qué caerle bien pero que era su maestra y que teníamos que trabajar juntos, que mi obligación era enseñarle y su obligación aprender, *traté de ayudarlo a través de la directora pero no hubo solución.*”

Su semblante cambia cuando le pregunto si el uso de la bitácora en el aula le fue de utilidad, y explica: “*me ayudó a orientarme sobre lo que opinan ellos de las clases, qué cosas les gustan y cuáles les desagradan, pero también depende mucho de la opinión que tenga el niño de la clase, hay niños que son muy latosos y escribieron que no se hacía nada y que ellos se aburrían mucho, y hay otros a los que les encanta la materia y escribieron cosas muy positivas. En general creo que los chicos perciben de buena forma la materia, que les agrada y que están esperando el momento en que les va a tocar teatro y sienten que es una parte donde van a respirar y van a hacer algo diferente que en las demás clases*”.

Respecto del tiempo que no pudo cubrir su horario completo por causas ajenas a ella, sonrío al tratar el asunto: “*Los chicos de un grupo me dijeron que ellos me pagaban pero que siguiera dándoles clase, eso a mí me emocionó mucho, en los demás grupos, a algunos les pareció divertido no tener la clase pero ya después me reclamaban, siento que ese problema me retrasó mucho en el plan*”

de estudios, en teoría ya lo acabé pero lo vimos todo por encima; la generación del año pasado salió mejor preparada, en los exámenes teóricos era donde mejor salían y ellos me pedían que aumentara el valor del examen, y este ciclo escolar me tocó todo lo contrario, a pesar de que fue una generación más motivada, salieron muy bajos en sus evaluaciones teóricas, y ahorita estoy repasando todo y aprovechando para darles temas que no vimos bien”.

Preocupada por mejorar su trabajo, ALBA estudió un diplomado del cual comenta: *“me encantó porque me abrió el panorama de nuevas estrategias que puede uno aplicar en el aula, y me hizo recordar cómo se siente uno siendo alumno porque lo olvidamos; salimos de la escuela, pasan los años y se nos olvida lo que es estar del otro lado, qué siente un alumno si el profesor levanta la voz, si el profesor llega tarde, si el profesor te ignora, si te deja tarea que no entiendes. También me ayudó a reafirmar la confianza en mi capacidad de dar clase, y a despertar en mí la parte de la creatividad que había estado como dormida. He usado muchas de esas estrategias desde que empezó el año escolar, yo creo que eso hizo que esta generación estuviera mucho más interesada en la materia.*

Comenta que para que sus proyectos personales (que por ahora, como madre de adolescentes, son de índole familiar) funcionen, se apoya en la docencia porque *“es un trabajo seguro, el teatro como tal no es un trabajo que nos dé una estabilidad económica, y no es la razón por la que doy clases, pero tener un trabajo fijo me ayuda a generar proyectos de manera independiente. Su trabajo le gusta, además, porque aprende con los alumnos y trata de que ellos tengan parte activa en su propio aprendizaje: “los chicos me dan ideas, me sugieren películas, obras de teatro, y eso me ayuda a estar en contacto con ellos y a entenderlos”.*

ALBA piensa que la clase de teatro no sólo beneficia a los alumnos sino también al docente, cuando ve *“que los chicos son capaces de preparar un montaje completo con vestuario, con música, con la obra escrita por ellos mismos; eso me hace sentir muy bien a nivel emocional, me hace amar más mi trabajo y tener ganas de seguir haciendo lo que hago; verlos entusiasmados, buscando tiempos y espacios para ensayar, me hace sentir feliz, me hace sentir que lo que hago vale la pena, y tiene una utilidad y una repercusión en los chicos”.*

Para finalizar, ALBA menciona que la comunicación es la base de todo y que es indispensable que todos los actores en el contexto de una escuela (maestros, alumnos y padres de familia) estrechen sus lazos y actúen en conjunto para bien de todos: “Vivimos en una era en donde tenemos tantas maneras de estar conectados, que es increíble que no tengamos comunicación, mientras más conectados estamos, más desconectados estamos, entonces hay que volver a la comunicación personal, platicar, porque si cada quien está por su lado, nadie puede avanzar”.

Luego de agradecer su disposición y desearle mejoría en su estado de salud, me despedí de ALBA.

La observación prosiguió a distancia, con la revisión de 134 registros de bitácora de clase, elaborados entre el 14 de enero y el 2 de junio de 2015. La tabla siguiente indica la distribución de los alumnos de cada grupo que participaron en esta etapa:

<i>Alumnos (as) participantes</i>				
Grupo	Hombres	Mujeres	Sin nombre	Total
3º A	11	13	2	26
3º B	11	14	2	27
3º C	11	12	4	27
3º D	9	16	1	26
3º E	9	18	1	28
	51	73	10	134

Tabla 1. Registros de bitácora

En general, las bitácoras describen la trayectoria de ALBA en los 45 o 50 minutos de su clase:

- a) La maestra es puntual en su llegada a cada clase.
- b) Entra al salón y saluda al grupo.
- c) Anota en el pizarrón el tema de la clase y las indicaciones de trabajo.

- d) Registra la asistencia al tiempo que verifica que los alumnos porten su credencial y las alumnas estén peinadas con el cabello recogido.
- e) Dicta notas sobre el tema y presenta una explicación.
- f) Mientras el grupo desarrolla las actividades, ella revisa tareas y trabajos atrasados, y apoya a quienes tengan dudas.
- g) Por equipos, los alumnos presentan el resultado de la actividad, la maestra sella el cuaderno y toma nota en su lista.
- h) La maestra deja la tarea o indica los materiales para la clase siguiente, se despide y sale del salón.

En las bitácoras se presenta la información siguiente:

En el periodo en que ALBA impartía dos clases por semana se registraron las clases correspondientes a las fechas 14, 16, 21, 23 y 28 de enero; 6, 11, 13, 20 y 25 de febrero; 4, 6, 11, 13, 17, 20 y 24 de marzo. De cuando volvió a dar cuatro clases semanales aparecen las fechas 14, 15, 16, 17, 23 y 29 de abril; 12, 13, 14, 19, 21, 26 y 27 de mayo, y 2 de junio, por lo que se deduce que hubo algunas clases sin bitácora, sobre todo en esta segunda etapa.

Los proyectos que se identifican son: lectura, análisis y montaje de *Los atardeceres privilegiados de la Prepa 6* (obra de José Agustín), función del productor, teatro de carpa, montaje de *Hansel y Gretel* con títeres, representación de una historia a partir de una canción, medios de comunicación masiva, teatro mexicano contemporáneo, adaptación de leyendas a teatro, redacción y representación de obras de teatro en equipo. Es decir, ALBA no concretó su idea de montar escenas de *El principito*, por lo menos en la secundaria.

En cuanto al formato, hay dos esquemas de redacción. En el primero el alumno anota el *tema*, registra tres momentos de la clase (*inicio, desarrollo y cierre*) y escribe sus *comentarios*; el segundo formato responde a las preguntas *¿Qué hicimos en clase?*, *¿Qué aprendimos?* y *¿Cuál es mi opinión?* Hay siete textos que no completan los puntos del formato y dos escritos en forma libre. En relación con la extensión, la mayoría de los textos abarca media cuartilla o menos, en tanto que sólo diez alumnos cubrieron toda la página.

¿Qué hicimos en clase? Estuvimos leyendo el libro de los *Atardeceres privilegiados de la Prepa 6* y leyendo conforme a como estábamos sentados y por diálogo.

¿Qué aprendimos? Aprendimos habilidad lectora.

¿Cuál es mi opinión? Es muy divertida la forma en que leen y se expresan mis compañeros. Me parece una buena forma de relajarse en la escuela, leer hace que te olvides que estás en la escuela.

Max

Inicio: La maestra entró al salón y nos saludamos, pasó lista y empezó a revisar maquetas.

Desarrollo: Siguió revisando maquetas y llamando a los equipos.

Cierre: Al final nos dio un aviso y sacamos el cuaderno, empezó a dictar y explica más el tema y se despide de nosotros.

Comentario: Me gusta poder trabajar en equipo y más porque es muy divertida la clase y la maestra enseña bien.

Alejandra

Se perciben diferencias en cuanto a la relación maestra-alumnos en cada grupo: en los grupos B y C son frecuentes los episodios de desorden entre los alumnos y los regaños de la maestra; por el contrario, en el E los alumnos expresan su gusto por la clase de teatro:

¿Qué hicimos hoy? La maestra nos dio instrucciones para escribir una obra de teatro.

Tenemos que hacer una obra de teatro con un título, autores, lista de personajes con edad, nombre y ocupación, un escenario: escenografía, iluminación, y musicalización y los diálogos.

¿Qué aprendimos? *Aprendimos a crear historias y a transformarlas en teatro.*

Opinión: *Me pareció interesante la clase, ya sabemos cómo crear una obra de teatro. 😊*

Dulce

Tema: Temario

Inicio: La maestra llega deja sus cosas en el escritorio y empieza a pasar lista y revisar credencial, *cuando termina de pasar lista ve un zapato en el cuaderno, pregunta de quién es y al final no es de nadie y lo tiró a la basura.*

Desarrollo: Comenzó el temario mientras todos ponen atención, da las explicaciones para los trabajos para entregar el día 21 de enero, *los alumnos comenzaron a hacer un poco de desorden* pero después prestan atención y hacen muchas preguntas de cómo hacer el trabajo.

Cierre: *Dejó de explicar el tema porque se acabó la clase y regañó a unos alumnos por aventar bolitas de unicel.*

Comentario: Me gustó la clase como siempre.

(Sin nombre)

En varios de los textos, sobre todo escritos por alumnas, se expresa inconformidad ante el acto rutinario del pase de lista, que incluye la revisión de la credencial y el uniforme, así como la verificación de que las niñas estén peinadas “correctamente” (con el cabello recogido). La maestra señala que con ello sigue indicaciones superiores:

Tema: Adaptación teatral

Inicio: La maestra llegó puntual al salón, y nos saludó estaba con unos compañeros revisándonos un trabajo y aclaró unas dudas a mis compañeros. *Pasó a unas niñas a que nos pasaran lista y revisar la credencial y que las niñas traigamos el cabello amarrado.*

Desarrollo: La maestra nos dio instrucciones de que tenemos que actuar un cuento el que nosotros queramos en equipo. Nos puso esta actividad porque somos muy poquitos alumnos, ya que los demás se fueron al concurso de oratoria.

Final: No nos dio tiempo de pasar a actuar, pero la maestra nos contó cómo fue su embarazo y sus estudios.

Se despidió de nosotros y agarró sus cosas para irse a su otro grupo.

Paola

Tema: Lectura de los Atardeceres privilegiados prepa 6

Inicio.- Al principio de la clase *se tomó pase de lista* y se revisó el cuaderno con los criterios de evaluación pegados y firmados por padre o tutor, la copia de la credencial del elector del padre o tutor, *también se revisó credencial y las niñas con el cabello amarrado.*

Desarrollo.- Leímos los diálogos de esta lectura en grupo.

Cierre.- La maestra avisó de la maqueta que teníamos que traer sobre la lectura.

Comentarios.- Me gustan estas clases porque leemos y nos divertimos mucho

Lizet

Como ALBA lo menciona en la entrevista, la clase de teatro se puede interrumpir para tratar con los alumnos temas como el ingreso a instituciones de educación superior. Esta situación se expresa en dos de las bitácoras:

¿Qué hicimos en clase? Hoy hicimos un apunte de historia en el cuaderno y nos selló el libro; *también la maestra de formación nos explicó qué tenemos que hacer para entrar al Colegio Militar y qué requisitos necesitamos* y hoy entregamos maqueta.

¿Qué aprendimos? *Aprendimos los requisitos para entrar al Colegio Militar*, también aprendimos los aprendizajes esperados de historia, aprendimos igual a cómo hacer un escenario en una maqueta.

¿Cuál es mi opinión? Que cada día aprendemos cosas nuevas y me gusta informarme de algo que no sabía antes.

Manuel

Tema: Musicalización, iluminación y plan de difusión

Inicio: La maestra entró al salón y todos estábamos de pie para saludarla, después pasó lista y nos dijo todo lo que nos faltaba para evaluar.

Desarrollo: La maestra puso en el pizarrón 3 temas para trabajar en la clase mientras ella seguía revisando maquetas de otros equipos y a los integrantes del equipo les decía qué les faltaba por evaluar.

Final: *Entró un profesor del CONALEP para hablarnos sobre la institución, así que todos nos sentamos y la maestra dejó de evaluar por el día de hoy.*

Víctor

También hay casos en los que los alumnos sienten que no hacen nada o que no aprenden nada en la clase de teatro:

¿Qué hicimos hoy? Hoy se terminó la revisión de ciertos trabajos como la obra de teatro a escala pequeña y la revisión de algunos trabajos del cuaderno ya que si no reprobamos.

¿Qué aprendimos? Pues *nada* ya que hoy empezó a evaluar los trabajos.

¿Cuál es mi opinión? Que tal vez apruebe!!!

Israel

¿Qué hicimos hoy? Hoy la maestra llegó al salón, saludamos amablemente, pasó lista y nos indicó que nos preparáramos para presentar una escena de nuestra obra, *todos estaban jugando y nadie quería hacer nada*, por lo que yo vi sólo dos compañeros estaban ensayando con unas espadas.

Mi opinión: Pues qué puedo decir, *el día estuvo muy relajado porque hoy no trabajamos aunque sí deberíamos*, ya que teníamos una actividad que realizar.

Brenda

El horario laboral de la maestra inicia a las 11:10 y termina a las 15:30, de martes a viernes, lo que significa que cuando a los grupos les toca la clase de teatro ya han pasado en la escuela más de la mitad de la jornada (a veces sin haber salido del aula más que al breve receso). Hacia las últimas horas de clase hay manifestaciones de cansancio, hambre o aburrimiento, o francas muestras de indisciplina:

Tema: Lectura

Inicio: La maestra llega, pasa lista (uniforme, peinado, credencial) y reparte el libro. *El salón está un poco inquieto.* Empieza la clase, la maestra pide la página en la que nos quedamos, empieza la lectura.

Los alumnos leen los diálogos y la maestra los acontecimientos, cuando la lectura está la maestra pide no escuchar ecos, *el grupo grita ante los chistes de los compañeros.*

Desarrollo: En la lectura algunos se traban y pide la maestra que no quiere que los corrijan, en la clase hay muchas bromas de los compañeros y se pierden en la lectura.

Cierre: *La maestra escucha todo el escándalo* que todos ponen para que siga la lectura y que la maestra accede, sigue la lectura, *la maestra calla a los alumnos. Algunos de los alumnos empiezan a quejarse de que algunos no siguen la lectura.*

La clase está estresada de tanto escándalo, tocan y la maestra recoge los libros.

Comentarios: *La clase fue estresante.*

Kenia

Para otros alumnos el horario no implica un obstáculo para que la clase sea productiva. En la mayoría de los textos se afirma que la clase es divertida y que la maestra les explica los temas en forma amable:

Inicio: La maestra entró al salón y nos saludó a todos después pasó lista después de eso empezó a dictarnos.


Desarrollo: Siguió dictando hasta que llegó al punto final y *nos empezó a explicar de forma agradable y eso me encanta.*

Cierre: Al final nos puso en equipos a elegir personajes que quisiéramos, *fue divertido*, al final nos firmó el trabajo.

Comentario: *Me parece agradable en la forma en que nos explica la maestra aparte es de una materia de las más divertidas. ¡Es súper la clase es muy agradable!*

Gerardo

¡Teatro!

¿Qué hicimos hoy? *Con la Miss ALBA  hacemos cosas súper padres*, hemos estado pasando al frente de la clase a presentar una escena de nuestra obra final, *ha sido divertido* pero a la vez asqueroso por los perdedores que no lo toman en serio.

¿Qué aprendimos? *Yo aprendí que el teatro no es algo del pasado, que está chido y me gusta mucho, demasiado diría yo...*

Crítica teatral:

Equipo 1: El equipo de las chicas es excelente, recomiendo su obra, el vestuario está padre, las escenas cómicas y bien estructuradas, es algo donde las chicas se metieron en los papeles, tiene la trama y todo eso, es tipo una historia en 3D así bien cool.

Equipo 2: Es una historia muy enredada y no tiene un principio y un final, no entiendo de qué trata, el equipo no se sabe sus papeles.

Equipo 3: Trata sobre una niña que creo le tiene miedo a su mamá.

Equipo 4: Una compleja historia que trata de una espada infinita yo estoy en esa obra y está padre, se entra en la época y todo está súper cool.

Erick

¿Qué hicimos hoy? Lo que hicimos el día de hoy fue presentar una nueva escena de nuestras obras, podíamos repetir o hacer nuestra última escena.

¿Qué aprendí hoy? *Lo que hoy aprendí en especial fue algo que nos dijo la maestra a mí y a mi equipo, nos dijo que debemos de centrarnos en nuestro papel y también que nuestro tono de voz debe de ser más fuerte y nunca darle la espalda al público.*

Opinión: *Mi opinión de la clase de hoy fue que estuvo muy bien y que gracias a esto, la maestra nos puede ayudar y decirnos en qué fallamos,* en lo personal yo opino que todos actuamos muy bien pero nos da mucha pena, por lo cual no nos desenvolvemos bien y nos quedan mal las escenas, pero *gracias a las clases nos podremos ir quitando la pena y lograr que nuestras obras sean bellas.*

Martha

Tema: Corrección de dirección y actuación

Inicio: La maestra dejó sus cosas en el escritorio y empezó a pasar lista con credencial y *se sentó entre nosotros para apreciar mejor nuestras actuaciones.*

Desarrollo: La maestra dio paso al primer equipo y corrigió todos los errores en la primera escena. Paraba la actuación cada vez que tenía una corrección que hacer. Y así pasó a todos los equipos para corregir a cada uno de nosotros.

Final: No alcanzó a corregir todos los equipos.

Comentario: *Me agrada que la maestra sea tan observadora hasta en el más pequeño error y cómo con pocas palabras y correcciones hace que nuestras obras mejoren mucho.*

Karen

En las bitácoras se muestra también el obstáculo que representa para la maestra brindar atención a grupos tan numerosos, lo que para ALBA, quien no quería ser profesora y veía esta alternativa como un fracaso, representa un desafío en la mejora de su función docente.

Caso JOEL: Es algo que me representa un reto

El contacto con el profesor JOEL se dio gracias a la directora de la escuela, a quien conozco desde hace muchos años: le comenté mi proyecto y me ofreció todas las facilidades para entrevistar al profesor de teatro. Me presenté a realizar las observaciones de clase los días 4 y 11 de junio de 2015, y después de la segunda observación llevamos a cabo la entrevista.

El colegio donde trabaja JOEL se localiza en una calle próxima a cruces viales importantes y ruidosos pero en una zona privilegiada por el poco tránsito vehicular. El plantel atiende a tres grupos de secundaria con muy pocos alumnos. Aunque sigue los programas de la SEP, esta institución es muy especial en cuanto a su sistema educativo, ya que la educación artística funciona como vía para las demás asignaturas. Como en otras escuelas de sistema alternativo, se fomenta la libre creación y expresión de los alumnos por medio de actividades artísticas; el plan de estudios se integra interdisciplinariamente, de modo que los niños desarrollen la imaginación y la creatividad en las diferentes actividades.

JOEL imparte la asignatura de teatro al grupo de tercer grado de secundaria (9º grado), los jueves de 9:45 a 11:15 horas. El espacio de trabajo es un aula de usos múltiples que mide aproximadamente 4m x 7m. En la pared del fondo hay un pizarrón con anotaciones de música, una silla, un xilófono y una caja con materiales. En la pared opuesta, junto de la entrada, hay una ventana cubierta por cartulinas. En los muros derecho e izquierdo cuelgan, en columnas, cartones para huevo, con el fin de aminorar el ruido exterior y mejorar la acústica. Esta medida resulta insuficiente, pues se escucha continuamente el sonido característico de la sierra eléctrica: el plantel pasa en la actualidad por una etapa de adaptación para optimizar sus condiciones y brindar una mejor atención a los alumnos.

El grupo de 9º está formado por tres chicas (*Irina, Xóchitl y Kenia*) y tres chicos (*Daniel, Eduardo y Jorge*¹²²) de 14 o 15 años de edad. En los días de observación no se dio clase en forma estructurada porque los alumnos estaban preparando los montajes para fin de año. El montaje elegido para el grupo es una selección de escenas de *Las paredes oyen*, de Juan Ruiz de Alarcón.

¹²² Nombres ficticios,

El día de la primera observación, el maestro y yo esperamos la hora del cambio de clase (no se usa timbre ni campana, hay que estar atentos a los relojes). Me condujo al salón, me ofreció la silla y tomé asiento. El primero de los alumnos en llegar fue **Daniel**; enseguida los otros dos varones y finalmente las chicas. Cuando el grupo estuvo completo, me presentó ante los alumnos y les explicó el motivo de mi presencia. Todos me saludaron cordialmente; están habituados a recibir visitas y a ser observados.

La clase comenzó con una serie de ejercicios de calentamiento dirigidos a la conciencia corporal y el manejo del espacio. El maestro solicitó a los alumnos que formaran un círculo, después de lo cual realizaron trabajo de respiración: inhalación en cuatro tiempos, contención en cuatro y exhalación en cuatro. De este ejercicio hicieron varias repeticiones rítmicas.

Prosiguieron con ejercicios con las articulaciones;

- 1) Cabeza atrás y adelante, hacia hombros izquierdo y derecho, giros hacia izquierda y derecha, círculos.
- 2) Hombros arriba y abajo, atrás y adelante, alternando.
- 3) Movimientos de columna de la derecha a la izquierda, seguido de círculos también en ambos sentidos. Estos movimientos se repitieron con la cadera.
- 4) Simulación de escaladora, con levantamiento de talones y flexión de rodillas.
- 5) Círculos con la punta de cada pie, primero hacia la derecha y luego hacia la izquierda.
- 6) Movimientos con la pierna derecha hacia atrás y hacia adelante, luego con la pierna izquierda.
- 7) Relajamiento de todo el cuerpo con sacudida de brazos y piernas.

Para la siguiente secuencia, dirigida hacia la atención, la concentración y la coordinación, el maestro utilizó tres pelotas de color y tamaño diferentes, aunque la más grande cabe en la mano de cualquiera de ellos. En lugar de identificarse con sus nombres, los alumnos lo hacen con el nombre de un animal. El ejercicio se trata de que la pelota repita la misma ruta, de un alumno al siguiente. Cada que alguien lanza la pelota al compañero que sigue en la secuencia acordada, le dice

a su compañero el nombre del animal con que se identificó (el maestro la lanza a **Daniel** llamándole león; **Daniel** la lanza a **Kenia** llamándole delfín; **Kenia** la lanza a **Eduardo** llamándole oso; **Eduardo** la lanza a **Xóchitl** llamándole mariposa; **Xóchitl** la lanza a **Jorge** llamándole murciélago; **Jorge** la lanza a **Irina** llamándole gato; **Irina** la lanza al maestro llamándole águila), hasta que los alumnos mecanizan la ruta y los nombres de los animales.

En la segunda secuencia se usan nombres de colores (rojo, azul, amarillo, negro, verde, blanco, gris) y se trabaja con la pelota más pequeña. Luego se combinan las secuencias y las pelotas. La tercera secuencia es con nombres de países y con la pelota mediana. En la parte más compleja de este juego, los alumnos trabajan al mismo tiempo con las tres pelotas y con las tres secuencias.

Se continúa con trabajo de voz y gesticulaciones, vocalizaciones y masajes faciales, con lo cual se da por terminado el tiempo de calentamiento. En el transcurso de los ejercicios, todo el grupo se muestra participativo y entusiasta.

La clase prosigue con el ensayo de escenas de *Las paredes oyen*. **Daniel** hace el papel de *don Mendo*, **Jorge** representa a *don Juan* y **Eduardo** es el gracioso *Beltrán*; **Xóchitl** es *doña Ana*, **Irina** representa a *doña Lucrecia* y **Kenia** hace el papel de *Celia*. En el ensayo, los alumnos se mueven con cierta seguridad: como parte de su evaluación final, todos los grupos (desde el nivel de primaria en otro plantel) presentan escenas escogidas o la adaptación de una obra, así que es posible notar que hay disciplina en la memorización y en el seguimiento de las indicaciones del profesor. Ya que se trata de verso, en reiteradas ocasiones el maestro hace las correcciones pertinentes, modela y subraya el ritmo. Hacia el final de la clase, hay dispersión en unos cuando el profesor corrige a otros, pero de inmediato se reintegran todos al trabajo de grupo.

Cuando termina la clase, los alumnos se despiden y se retiran a su salón. En esta ocasión no es posible realizar la entrevista, ya que la maestra de 8º, que está preparando con sus alumnos algunas escenas de *El mercader de Venecia*, ha solicitado la asesoría del profesor para que la apoye con sugerencias para mejorar el trabajo de los varones.

Una semana después me presenté a realizar la segunda observación. Las alumnas llevaban algunos vestidos para que el maestro les dijera si funcionaban para el vestuario. **Xóchitl** se probó uno y **Kenia** se midió dos, uno de los cuales fue aceptado por el profesor, no sin antes realizar algunos ajustes.

Esta vez la clase inició de inmediato. Conducidos por el maestro, los alumnos hicieron estiramiento de brazos, respiraciones rítmicas, círculos con cabeza y hombros, flexiones de rodillas, estiramiento de piernas, círculo con cadera y escaladoras. Se siguió con ejercicios gestuales y de vocalización y se finalizó con trabalenguas.

Se pasó luego al ensayo de las escenas correspondientes, en las cuales el maestro puso énfasis en la dirección escénica. Cuando el profesor atendía una escena de los varones, **Irina** pidió permiso para salir al sanitario; el maestro le dijo que esperara porque estaba haciendo una recomendación para todos. Ella hizo un gesto de inconformidad. Cuando el maestro terminó su explicación, le dijo a **Irina** que podía salir, a lo que ella contestó que ya no quería. El maestro la miró molesto y le preguntó si en realidad necesitaba salir al sanitario o si quería salir a otro asunto. La chica, levantando un poco el volumen, le repitió que ya no quería salir.

Al final de la clase, el maestro mandó al grupo a su salón con excepción de **Irina**, le dijo que quería hablar con ella y me pidió que lo esperara un momento. Entendí que le llamaría la atención por su actitud. Unos minutos después el maestro volvió al salón y me dijo que estaba listo para la entrevista.

Luego de agradecer nuevamente su disposición, comencé por preguntarle cómo y por qué había decidido estudiar teatro, a lo que él me compartió, para mi sorpresa, que su primera opción profesional había sido la música: *“Quería ser cantante, ingenuamente quise entrar a estudiar música con mi pase automático, lo cual no funciona, y me metí a una escuela de canto y teatro. Era una escuela muy comercial. En eso empecé a ver teatro no comercial y allí me vi reflejado, dije eso es lo que yo quiero hacer. Me acerqué a los actores, ellos me informaron de su escuela y entonces hice todo lo necesario para entrar allí, y ya estando estudiando la carrera, me di cuenta que eso era a lo que me quería dedicar”*. Aparentemente había dado una respuesta muy completa, pero entrados en la

conversación pude comprobar que había eludido ciertos detalles. Tuve la impresión de que, aunque se concentraba en la búsqueda de las palabras precisas para responder, parecía un tanto nervioso.

Habló luego de cómo fue que se dio su ingreso a la docencia: *“Mi esposa se dedica a la docencia desde hace muchos años, en una ocasión a ella se le complicaba cubrir algunos grupos en una secundaria que ya no existe, me pidió que la sustituyera y yo empecé a trabajar con los jóvenes, logré hacer buena comunicación con ellos, luego la escuela me ofreció continuar con otros grupos, y después empecé a dar clases de teatro en una escuela primaria pero no como parte de las materias obligatorias, es un taller”*. Desde años antes, JOEL también había dado clases de baile de salón, de expresión corporal, de acrobacia y de combate escénico *“en una escuela que prepara a niños y jóvenes para ser actores”*. Esta disciplina le ha formado el método de iniciar por *“el trabajo corporal, el trabajo físico, para llegar después a un trabajo de creación de personaje y análisis de textos”*. Afirma que está en la docencia *“porque es algo que me representa un reto, y creo que puedo contribuir a la formación de los jóvenes”*. Le gusta dar clases de teatro porque le parece que es una disciplina completa, ya que abarca la danza y las artes visuales.

Además de sus estudios profesionales, JOEL ha tomado cursos sobre el trato con los jóvenes, la manera de relacionarse con ellos y los nuevos lineamientos para llevar las clases. Estos cursos que se dan en las escuelas al iniciar cada año escolar le han servido para su desempeño docente. El maestro llegó a trabajar a esta escuela el año pasado, cuando una profesora le pidió que la supliera; *“faltaban cuatro meses para concluir el ciclo escolar, entré con el grupo de noveno, montamos la obra de fin de curso, y la directora me ofreció continuar con las clases”*.

A la pregunta, ¿qué ofrece la clase de teatro a los alumnos de secundaria, JOEL responde: *“A los adolescentes el teatro les aporta mucha seguridad, fortalece su autoestima, es una herramienta para comunicar, es un medio para trabajar física e intelectualmente, se trabaja con emociones, se trabaja la parte espiritual, por eso es tan completa la materia de teatro; en la parte intelectual,*

hacen análisis de texto y contextualizan las obras; físicamente les ayuda a tener una buena postura corporal y realizar actos que demanden destreza física o bailar, también se trabaja el ritmo, la dicción, la fonación, la voz hablada y la voz cantada”.

En este punto de la entrevista, entra al salón la maestra de 8º, para solicitar nuevamente el apoyo del profesor. Él se disculpa y se compromete a darle después un poco de tiempo. Regresa a nuestra conversación y, sin que medie pregunta, prosigue: *“Mi papá es cantante, ahorita ya casi está retirado del medio, eso me estimuló para buscar las artes, cuando no pude quise hacer una carrera entre comillas decente, porque a veces uno cree que las artes no son una carrera, lo cual es un error, y elegí estudiar ingeniería en alimentos, estuve ahí un año y medio y me sentía profundamente infeliz hasta que decidí dejarlo, tuve el apoyo de mi mamá, que era quien pagaba mi educación, ella me autorizó a elegir algo que me gustara, entré a esa escuela de canto y teatro donde no había un compromiso con la formación de actores, pero ahí tuve algunos maestros que influyeron sobre mí, que me mandaron a ver teatro de la universidad y de Bellas Artes, y ahí fue que me enamoré del teatro y me decidí a estudiar la carrera. Desde entonces he estado haciendo teatro, lo más que he pasado sin estar en escena ha sido como seis meses desde que salí de la escuela.*

Esta información es interesante y le pregunto cómo es que puede combinar su trabajo en el teatro con las clases, a lo cual contesta: *“Mi actividad docente es mínima, tengo solamente este grupo en secundaria, en la primaria tengo dos días a la semana. Sí le doy tiempo a la preparación de las clases pero en el aula estoy seis horas a la semana, entonces tengo tiempo de organizar mis ensayos, para cuidar a mis niños, en las mañanas los llevo a la escuela, los recojo en las tardes, les doy de comer, me voy a ensayo, y los fines de semana generalmente son las presentaciones, y así busco estar ocupado porque además es la única manera de complementar el ingreso familiar”.* Aunque es cada vez más frecuente que los varones se ocupen del cuidado de los hijos, esta información es relevante porque deja ver la administración del tiempo del profesor y la importancia que da a cada actividad.

La alternancia entre los niveles de primaria y secundaria no es un obstáculo para el trabajo docente de JOEL, quien afirma que *“Hay mucha diferencia entre los niños de primaria y los jóvenes de secundaria. Aunque cada escuela es diferente, por ejemplo esta escuela es muy distinta de otra donde tenía grupos de treinta a treinta y cinco alumnos, aquí tengo seis con los que se puede trabajar mejor, es mucho más personal la relación, puedo conocer profundamente a cada uno de los alumnos. Con los jóvenes puedo trabajar de una forma más intelectual, aplicar conceptos que con los niños sería un error manejar, no funcionaría, los niños no pueden representar porque los niños todo el tiempo están representando, están jugando, esa es su manera de expresarse”*. Para ejemplificar, JOEL ilustra el montaje de una pastorela: *“el niño va a jugar a que es un diablo, y al adolescente ya le puedo pedir que trabaje emociones más fuertes, que se acerque un poco a la expresión de la maldad”*. En relación con el carácter de los adolescentes, opina que *“tienen el problema emocional, que están en un momento de cambios hormonales, un día llegan contentos, otro día llegan enojados, otro día se ofenden a la menor provocación, etcétera, entonces hay que estar muy atentos al estado de ánimo que manejan, pero no por eso dejarles de exigir, más bien tener cuidado de no violentar sus emociones y su estado de ánimo, que es básicamente lo que está cambiante todo el tiempo en los jóvenes”*.

Le pido luego que me hable sobre el programa escolar y él responde que *“es un programa ideal, en el papel está muy bien trabajado, fue un gran trabajo de investigación pero ya en el aula no nos alcanza el tiempo (Anexos 10-A, 10-B y 10-C), tendría que tener clases diario para cubrir ese programa, siendo honesto con uno mismo, no llegamos ni a la mitad del programa con las dos horas que se le otorgan al teatro”*. En relación con este punto, los profesores de artes concuerdan en que dos horas semanales no son suficientes para la materia, y menos aún cuando hay que seguir un programa establecido por personas ajenas al contexto del aula. En el caso de JOEL, ya que las horas de clase en el colegio duran 45 minutos, su tiempo semanal se reduce a una hora y media. *“Entonces más bien tenemos que ser intensivos en la formación de los jóvenes, hay que ver qué es lo que está necesitando cada uno y en este caso se puede porque tengo*

seis alumnos. Si veo a uno que es muy inhibido, trato de que hable con sus compañeros, de que se sienta en las mismas condiciones que los demás, trato de hacerlo transgredir sus miedos, *se trabaja mucho la cuestión emocional*; si veo que otro no tiene ritmo, trabajamos con él esa parte, el ritmo es básico y ahorita que estamos trabajando verso es indispensable. *Si se puede trabajar con cada uno, es lo que hay que hacer*, y desde luego, tocar los temas del programa, hablar de teatro clásico, historia del teatro, análisis de texto, creación de personaje, el proceso de montaje, como ahorita que estamos trabajando en una comedia, les menciono sus características. *Les hablo sin que tengan que tomar apuntes, sin el método tradicional de enseñanza, trato de que durante la clase o el proceso de montaje se vean improvisaciones, géneros, estilos de actuación, incluso técnicas de actuación que en el programa parece que no se manejan, no hay técnicas de actuación, de hecho yo salí de la escuela de teatro preguntándome ¿tengo una técnica de actuación?, ya sobre la marcha, en las tablas, aprendí mis propias técnicas para poder crear un personaje*". Para este momento el entrevistado se encuentra completamente relajado.

Recuerdo entonces la situación con **Irina** y le pregunto de qué manera ejerce el control de la disciplina, a lo que él responde que *"es otro tema difícil, si bien los lineamientos de la SEP tienen puntos muy precisos, lo mismo que el programa, en la práctica es diferente. Para empezar, en la clase de teatro casi siempre estamos parados, la energía es diferente, se controla de una manera distinta. Cuando están sentados, puedo revisar que estén leyendo, escribiendo, pero aquí les pido por un lado que transgredan, y por otro lado les pido silencio, atención, parece contradictorio porque me pueden argumentar: "usted me dijo que hay que transgredir", "sí, pero transgrede tus limitaciones, si tu voz es pequeña transgrede eso y habla más fuerte", entonces es muy difícil porque hay muchas contradicciones en teatro, yo mismo las tengo en mí, por un momento les digo "griten, no se limiten, crezcan", y al rato les digo "silencio", y sí son cosas distintas pero los jóvenes las confunden a veces con toda la conciencia y con toda la inteligencia. Cuando hay algún caso difícil, lo que hago es hablar personalmente con los jóvenes y hacerles ver, por un lado, que no somos iguales y que el*

profesor tiene una preparación y un estatus que deben respetar, y por otro lado, que existe la confianza siempre y cuando haya respeto. Lo primero que les digo al inicio de clases, es que vamos a jugar mucho, que nos vamos a divertir, que nos podemos reír y si quieren llorar también pueden hacerlo, pero todo con respeto, no es lo mismo reírse que burlarse, no es lo mismo hablar fuerte que hacer escándalo. Yo busco la confianza de los alumnos aunque a veces es un arma de doble filo, porque ellos aprovechan cualquier espacio para relajar la disciplina. Trato de ser enérgico cuando se requiere, y de darles libertades cuando siento que es propio, trato de inculcarles la disciplina no como una metodología ni como un dogma sino como algo que sientan ellos que les va a servir en toda la vida”.

Me interesa ahora abordar el tema de la evaluación. JOEL me explica que utiliza como base el libro *Taller de actuación*, de Francisco Beverido, y lleva un registro minucioso de sus observaciones respecto del trabajo y el avance de cada alumno. En cada clase toma nota de cómo es su disposición al trabajo, su relación con los compañeros y con él como monitor, si realiza sus tareas, y también si hay que reforzarlo en algún punto. *“Evaluar para mí no es sinónimo de calificar, la calificación que se aplica al final es diferente, tiene que ver básicamente con cumplir las tareas”.* JOEL piensa que *“sería muy injusto calificar a un alumno por lo que pasó en la presentación de fin de curso, porque a veces ocurre que alguien que subió mucho durante el trabajo en el aula, el día de la presentación no domina los nervios, algo se le olvida, y no merece reprobar por eso. Para mí la evaluación termina un día antes de la presentación, ya la presentación es para que la escuela evalúe mi trabajo, como una muestra de lo que se realizó durante la clase, eso nunca se los digo, ellos tienen que seguir trabajando para ese día y hacer lo que les toca para que todo salga de la mejor manera”.*

Le pregunto después los motivos de la elección de *Las paredes oyen* para su presentación. Él contesta: *“Este colegio pide obras que impliquen un gran reto a los jóvenes, en el noveno grado ya tienen la capacidad de analizar textos y de memorizar parlamentos largos. La directora me sugirió que fuera una obra clásica. A mí me gusta mucho Juan Ruiz de Alarcón, y Las paredes oyen es una de mis favoritas, yo la había visto representada y me divirtió muchísimo, y además el*

contenido poético de la obra es algo que trato de que se les quede aunque sea un poquito a los jóvenes, insisto mucho en el verso porque es algo que en el teatro contemporáneo se ha dejado de lado. Sé que lo que se representa en el teatro actual es un reflejo de lo que está viviendo la sociedad, pero *si retomamos los valores de obras como ésta, tenemos otra visión de la actualidad. Las obras clásicas tienen valores que son vigentes todos los tiempos*. El año pasado, aunque tenía poco tiempo, hice una adaptación de *El burgués gentilhomme*, de Moliere, y funcionó muy bien, la gente se ríe pero también reflexiona acerca de la pretensión, de la vanidad, aquí estamos criticando al mentiroso, al adulator, por eso escogí *Las paredes oyen*".

Por último le pido sugerencias para los profesionistas en teatro que quieran dedicarse a la docencia en secundaria. JOEL responde que "primero deben saber que *un grupo de adolescentes es como un ruedo con un montón de toros de cuernos afilados, es terrible*, si uno no tiene la autoestima suficiente como actor y como maestro, es muy fácil ser víctima de los jóvenes. *A mí me costó trabajo porque, en mi primera experiencia en una secundaria, yo entré con muchos ímpetus*, "voy a poner mucho trabajo físico, vamos a analizar texto", y me topé con una barda, con un paredón, así de "A ver, jóvenes, párense, vamos a hacer esto". "No". "¿Cómo que no?" "Es que no queremos, estamos cansados". "Ah, caray, ¿ustedes mandan aquí o qué?" Y era un grupo completo retando al maestro. *Es muy importante saber bien a qué se va a enfrentar uno*; después, conocer las armas que tenemos como profesores para lidiar con ellos, porque *hay muchos mecanismos como la evaluación, si no trabajan van a salir reprobados*, están rompiendo la disciplina y violentando a profesores, y eso también implica una sanción disciplinaria. Además hay que conocer el plan de estudios y tener un diseño propio para complementar ese plan de estudios".

La entrevista termina así. Cada respuesta reforzó mi idea de que, aun en un grupo reducido de un colegio privado, la clase puede ser un momento de tensión en la relación maestro-alumnos. En el caso de JOEL predomina la idea de que la clase representa un reto para el docente.

Caso LORENA: Al final me ganó la docencia

LORENA estudió la carrera de teatro y durante algunos años se dedicó a la actuación. Ha sido profesora de teatro y literatura en diversas instituciones tanto oficiales como privadas, donde ha atendido a grupos de niños y adolescentes. Luego de una reunión en la que le hablé de mi proyecto, LORENA aceptó formar parte de esta investigación y concertamos la cita para la entrevista, la cual se llevó a cabo el lunes 21 de Abril de 2015 a las 14:30 horas, en un restaurante cercano a su centro de trabajo, donde imparte clases en los niveles de secundaria (la asignatura de Español a un grupo de segundo grado) y preparatoria (la materia de Literatura Universal a dos grupos de segundo grado, y las de Análisis de textos literarios y Taller de creación literaria a dos grupos de tercer grado). Se trata de una escuela especializada en la formación en educación artística.

LORENA llegó puntual a nuestra cita, entramos al restaurante y me dijo que sólo tomaría café, pues tenía planeado llegar a su casa a comer con su hijo, un adolescente que estudia la secundaria. Aun cuando nos conocemos de tiempo atrás, me sorprendió mi desconocimiento acerca de su vida como docente. Le pregunté cómo y por qué había estudiado teatro, a lo que ella respondió: *“Cuando estaba en la preparatoria, una vez se presentó un grupo de teatro con un espectáculo poético musical que llamó mucho mi atención, me informé y supe que allí en la escuela había un grupo de teatro y como tenía algunas horas libres, pude asistir. Cuando se da la cuestión de elegir carrera, vi un libro de las carreras, encontré la de teatro y me llamó la atención sobre todo por la cuestión teórica, las lecturas, y ahí me decidí”*. Quise saber la opinión de su familia al respecto y me informó: *“En mi familia no lo vieron mal, a mí me sorprendió, sobre todo mi padre, cuando yo le dije: “Fíjate que me voy a meter a estudiar teatro”, primero me vio raro y cuando le dije que era una licenciatura fue cuando ya no se opuso”*. En el transcurso de sus estudios, LORENA descubrió que se le dificultaba hacerse escuchar: *“no tenía tanta seguridad como mis compañeros, y no tenía problemas con leer, pero a la hora de expresarme, sí me costó trabajo, me di cuenta que era algo de lo que carecía, a pesar de que en el bachillerato la mayor parte de las materias implicaban exposición y trabajo”*. Pudo resolver esa dificultad con “ayuda

de las materias prácticas como actuación o expresión verbal”, y terminó su carrera sin mayor problema.

Le pregunto cómo es que se da la oportunidad de trabajar como profesora y me dice: *“Unos cinco años después de salir de la escuela, ingresé a la docencia por necesidad económica. Yo en ese momento hacía teatro, tenía varios proyectos, pero de pronto me decía ¿y qué?, ¿qué voy a comer?, ¿y de qué voy a vivir?, porque es muy padre estar ensayando y que te tomen en cuenta, pero de pronto no había nada, y hubo un momento en el que recordé que en la carrera, alguien nos había dicho que podíamos ser maestros de teatro, y entonces me decidí a probar, fui a la DGIRE¹²³, en ese entonces te anotabas, veías cuál era tu perfil, qué materias podías dar, y anoté literatura y teatro, y resulta que me llamaron de una prepa donde les faltaba quien impartiera literatura. Estando ahí, se dio la oportunidad de abrir un taller de teatro, y me gustó porque podía aplicar lo que había aprendido”*. LORENA tuvo la ventaja de ingresar a la docencia en un momento en el que se daban muchas facilidades a los egresados de cualquier carrera universitaria.

El punto siguiente se relaciona con el trabajo con adolescentes, si le gusta o se le dificulta. Ella establece la comparación con un grupo de niños al que dio un curso de verano, que le costó mucho trabajo: *“en cambio, con los adolescentes, puedo comunicarme, me es fácil y aprendo muchas cosas de ellos, a pesar de que están en una etapa difícil. Les puedo gritar, puedo levantar mi voz, puedo hablarles seriamente, cosa que no ocurrió con los niños, a los niños de pronto los asusté”*.

Sobre la importancia de la educación artística en el currículo de educación media, ella contesta que *“en la prepa, la clase de teatro era en forma de taller. Sin embargo acá la asignatura es obligatoria porque representa una opción profesional para que los alumnos puedan continuar. Como tienen ese perfil, saben a lo que van y no sólo por el teatro sino por las demás áreas artísticas, la práctica de las artes los hace mucho más críticos y se les amplía el horizonte. El arte debería ser obligatorio en todas las escuelas porque les da otra visión de la vida”*.

¹²³ Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios de la UNAM.

Al interrogarla sobre su opinión acerca de los programas, responde que el modelo más reciente, “basado en las competencias, tiene sus ventajas, pero el problema que se ha presentado en la escuela es que no hay realmente un acoplamiento, *siempre hay cuestiones de cuadratura, de normatividad que limitan los proyectos porque el arte no necesariamente entra en los cánones de un examen o de un programa, no tan estructurado*”. La consecuencia de la fuerte carga teórica (Anexos 10-A, 10-B y 10-C) es que “*los muchachos se llegan a aburrir, y de todos modos tienen que trabajar porque el trabajo tiene que ser evaluado*”.

Aprovecho que ella ha sido quien mencionó la evaluación y le pregunto cómo hace esta tarea. Me contesta: “*yo realizo actividades que tienen que ver con diversas áreas, por ejemplo, hacen una máscara y luego esa máscara la utilizan en un ejercicio y eso lo tomo como examen, o les pido por ejemplo un trabajo sobre el teatro en la Edad Media, y les tomo en cuenta lo que ellos hacen en la clase. El mayor porcentaje de su calificación va en esa participación que día a día tienen, y como son tan poquitos, los conozco, ya sé quién trabaja mejor, quién le echa más ganas y a quién tengo que ayudar*”. ¿Es éste un método que garantiza la aprobación del cien por ciento? LORENA me sorprende al comunicarme: “*En todos estos años he tenido como tres reprobados. Uno fue un muchacho que me decía que no quería estar ahí pero sus padres lo mandaban, él era buen músico pero estaba ahí porque tenía que cursar la secundaria, y hablé con él, le dije que tenía que trabajar en clase y él mejor no entraba, yo hablé con la orientadora, hablamos con sus padres pero su actitud no cambió. Al final presentó un examen extraordinario y terminó cambiándose de escuela. Hubo otro muchacho que ya trabajaba en cine, y él más bien reprobó por las faltas, así que no fue la única materia que reprobó*”.

LORENA piensa que lo positivo de ser docente de artes es que “*siempre tienes chance de crear, de que tus clases no sean repetitivas, de estar probando cosas, porque además cada grupo tiene sus propias características y como la clase es dinámica, es fácil darse cuenta de eso. Y aunque haya temas fijos, las formas pueden variar de un año a otro, y por eso no es uno tan esquemático*”.

Tenemos esa libertad”. Sin embargo, la aplicación de la creatividad no garantiza los buenos resultados. ¿Cómo puedes saber que lo estás haciendo bien? Ella duda por un momento y luego responde: “Híjole, eso es complicado... Obviamente, por las felicitaciones de los padres en los trabajos que presento, lo que sí puedo decir es que en todo este tiempo, *tal vez un 30, un 40 por ciento, se han dedicado al teatro, y sé que tuvo que ver lo que vieron conmigo*. Por supuesto, he tenido alumnos que me odian, que no me quieren volver a ver, pero no es la mayoría. *Y a lo mejor es porque soy exigente, trato de que las cosas se hagan bien, no los pongo a jugar ni los dejo hacer lo que quieran, siempre tengo un objetivo y trato de que al final de la clase lo analicen*”. Cuando se percata de que por alguna razón la clase no marcha como ella quisiera, hace cambios en sus planes: “Aunque *sí recuerdo mucho a un grupo de secundaria con el que no pude, y lo que hice fue de plano decirles: “Bueno, ustedes díganme cómo se van a evaluar, díganme qué van a hacer al final, ¿no quieren lo que yo les estoy proponiendo?, ¿no quieren trabajar desde mi punto de vista?, órale*”, y al final, se dieron cuenta de que era mejor como yo les había propuesto”.

LORENA reconoce que a veces solicita a los alumnos que propongan, y *“justamente por el modelo y por el tipo de escuela en el que estoy, se da ese chance; en realidad no he tenido un conflicto lo suficientemente importante como para que no lo resolvamos*. Incluso, lo que ha sucedido, es que ellos proponen la obra, o cómo quieren ser evaluados. Yo trato de no entrar en conflicto. Puede que no esté muy de acuerdo, pero el trabajo sale porque tiene que salir”.

Cuando le pregunto cómo es que ejerce el control de la disciplina, responde: *“¡Con mucho volumen!”*, y ríe a carcajadas. Prosigue: *“Todavía tengo suficiente volumen para hacerme oír por todos. A veces me convierto un poco en la mamá, y como el trato es cordial, no necesito ponerme intransigente, sino que busco el momento para hablar con el alumno de manera individual, le hago ver lo negativo de su actitud, le pregunto cuál es el problema, pero sobre todo me hago escuchar, que ellos noten que no me van a ganar. Es un tono que me funciona”*.

La actitud estricta ante sus alumnos es producto de un aprendizaje que ha incorporado a su identidad docente, luego de haber sufrido una experiencia

negativa en relación con la disciplina, como ella relata: “Cuando tenía como tres años de haber iniciado con la materia y acababan de asignarme el auditorio, estaba con un grupo y me salí un momento a una junta de consejo académico, y tontamente, se me ocurrió dejarlos, *sí me acuerdo que le dije a un maestro: “Oye, échales un ojillo”, pero bueno... se pusieron a jugar y destruyeron un material que estaba ahí.* Esto llegó hasta la dirección, me llamaron la atención y yo les reclamé a los alumnos, les dije: “¿De qué se trata? Destruyeron cosas que no les pertenecen y este espacio merece respeto”. *Varios de ese grupo reprobaron. Los padres se juntaron, a seis les expliqué por qué habían reprobado sus hijos, y dos de ellos se pusieron pesados, dijeron que yo no tenía derecho, le pedí al director estar presente, y sí me apoyó...* Al final ya no hubo problema, sólo un papá estaba muy necio. Fue la única vez y fue casi como un complot. *Ese grupo no se me va a olvidar por eso”.*

El recuerdo de ese acontecimiento le ensombrece el semblante y le pide ahora que me platique de sus grandes éxitos. El resultado es el esperado: sonrío y comparte: “*Cada presentación ha sido un éxito. De verdad, muchas personas me han felicitado porque los muchachos adquieren seguridad, porque les gusta lo que están haciendo y se divierten, y el saber que tal vez yo los impulsé a seguir por ese camino, es halagador. Varios alumnos me han dicho: “Quiero estudiar teatro por todo lo que me platicas”, y a mí me gusta ver el trabajo que logro cada año con ellos*”. Los logros profesionales no la ciegan y reconoce que los profesores no tenemos el lugar que merecemos en la sociedad, “no sólo en lo económico, sino en el hecho de que preparamos a la gente que puede llegar a ser presidente de México, o embajador, o que puede ser reconocido hasta en otros países, y creo que *deberíamos estar en un lugar más privilegiado. Somos como el mal necesario, como un camino obligado, cuando lo mejor sería que los alumnos realmente quisieran entrar a la escuela y desearan estar con este o aquel maestro, y no que asistieran sólo por costumbre.* Para muchos la escuela no tiene sentido, unos van sólo por los amigos, pero otros ni siquiera por eso. Están ahí porque tienen que estar, porque sus papás los mandan. *Sería bueno que la gente reconociera que sin los maestros, a dónde estaríamos como sociedad, como país*”. Y si el maestro

en general no tiene ese reconocimiento, el de artes *“es como el sub-maestro, como el que da la materia de la que puedes prescindir, y mira que en la escuela donde estoy es otra cosa, aun en este sistema las otras materias de pronto tienen más importancia, porque finalmente los papás saben que si sus hijos no se van al área artística, las que les van a funcionar más son las otras, estudiar aquí fue como un experimento. Yo creo que los maestros de artes somos menos apreciados aún. Yo también tomé un diplomado, y una de las cosas que no se me olvidan es que cuando yo describía esta escuela, más de uno me preguntaba si era particular. Y saber que hay escuelas en donde no existe la materia artística, y que al parecer ni siquiera les hace falta, es difícil de entender”*.

Le pregunto por la relación entre sus proyectos personales con los profesionales y toma un poco de tiempo para contestar: *“Hubo un tiempo en el que pude combinar mis proyectos personales con los profesionales, tenía funciones los fines de semana y daba clases entre semana, pero **al final me ganó la docencia**. Poco después daba clases en la mañana y en la tarde, y toda mi vida profesional se encaminó a mejorar eso, *tomé cursos en la escuela donde trabajaba, porque reconocí que yo no tenía ninguna línea pedagógica, y fui dejando el teatro... pero lo que estoy haciendo con ellos me llena, me satisface, y me siento bien. Además también doy otras materias, y cada materia me exige estar leyendo, preparando materiales. Siempre me preocupo por qué más puedo darles, por ejemplo, en cada curso de literatura siempre incluyo un texto que yo no conozca. Unos se repiten, pero otros, si son nuevos o no conozco al autor, los meto en mi programa”*.*

Cuando le pregunto cómo considera que la ven sus alumnos, vuelve a pensar un poco antes de responder: *“Híjole,... pues... **creo que soy una maestra apreciada. Siempre les dejo claro cuál es el límite, cuál es la línea que no deben cruzar, y sin embargo nos llevamos bien, tengo buenas relaciones con mis grupos, cada año nos hacen evaluaciones y para mí es satisfactorio ver que una de las cosas que ponen siempre es que sé de lo que estoy hablando, que conozco la materia, y si hay alguna cosa que no sé, para la siguiente clase ya la averigüé o les digo dónde buscar. Y soy estricta, trato de que ellos no se confundan, porque tampoco puedes estar en la onda de la libertad de que hagan lo que quieran,***

porque los chavos se pierden y tú puedes ser juzgado como alguien que no trabaja. Una vez en un grupo los puse a exponer y unos de ellos me dijeron “Oye, lo que sucede es que las clases las estamos dando nosotros”, y sí les dije: “Uno no los complace con nada, si yo me parara ahí y empezara a hablar y a hablar, se aburren, y ahora que ustedes son los que están dando sus puntos de vista, ¿no les parece? Entonces, ¿qué quieren?, ¿el modelo tradicional?” Y cambié el método. Pero en general trato de combinar mis planteamientos con las ideas de ellos. Creo que soy una profesora que les gusta, que si me ven darles clase a los de sexto semestre y apenas van en segundo o en cuarto, me dicen: “ya quiero tener tu clase”. *La verdad es que me ha ido bien en sus evaluaciones*”.

Además de las reglas disciplinarias, LORENA explica desde el principio del año la forma en que trabajarán; “les advierto que *no les voy a pedir nada que no puedan hacer*. Cuando alguno se ha negado a trabajar, le pido sus razones y a veces sólo sucede que no me entendió y tengo que explicárselo otra vez o darle un material de apoyo, o un ejemplo, con alguna situación específica. *Donde sí he intervenido es en la relación entre ellos, para hacerles ver que es importante que cooperen, que se toleren, que haya respeto, que no pueden andar burlándose o haciendo mofa del otro porque así las cosas no van a funcionar*”.

En relación con su centro de trabajo, LORENA se considera afortunada por ser parte del personal de una escuela en la que la educación artística es tan importante, y lamenta que haya tan pocos planteles de ese tipo. Recuerda que también impartió un taller de teatro en una escuela vocacional y reitera que la materia de artes “*es fundamental para el desarrollo no sólo cognitivo sino social, sensible y transforma a los muchachos*. Los jóvenes logran una integración, un ojo crítico, se les prenden otros focos”. Comenta orgullosa que su hijo estudia en una secundaria “en la que le dan dos materias artísticas, el año pasado le dieron música y teatro, y este año tiene teatro y artes visuales. Eso me agradó porque me doy cuenta cómo le ayuda, es una escuela con otra visión. Quién sabe por qué, ni siquiera es de jornada ampliada, también le dan inglés y francés. Y le digo a mi hijo: “aprovéchalo, porque no todas las escuelas esa oportunidad”. Y ahí la lleva, y

creo que todo ese tiempo dedicado a las artes y a los idiomas hasta les sirve como relax, los alumnos no se sienten presionados ni les da flojera”.

Nos despedimos y quedo en llamarla para hacer la observación de su clase, pero ya no es posible realizarla en ese año escolar debido a una gira por varios estados de la República, en la que acompañó a sus alumnos para compartir resultados de sus proyectos con otras escuelas del mismo sistema educativo.

Esperé el inicio del año escolar 2015-2016 y, después de un tiempo prudente para la integración de grupos y horarios, asistí a la observar su clase el lunes 21 de septiembre de 2015. El reencuentro fue afortunado pues este año da la clase de teatro a un grupo de secundaria.

La maestra LORENA me había citado a las 10:50, de modo que estuve en el plantel cinco minutos antes. Me registré y se me pidió esperar mientras se daba el cambio de hora. El alumnado del plantel está integrado por tres grupos de secundaria (uno por grado), y seis de bachillerato (dos de cada grado). A las 10:52 la maestra vino a mi encuentro y me condujo al salón donde daría su clase. A las 10:54 entramos al salón; varios alumnos ya se habían quitado pantalones, sudaderas y calzado, para quedar con ropa de trabajo (mallas, licras, camisetas). Unos cuantos se dejaron puestos los calcetines. Se trata del grupo de primero de secundaria, formado por 18 niñas y 7 niños cuyo promedio de edad es de doce años. El lugar es un salón de danza que mide aproximadamente 6m x 8m y está muy bien iluminado puesto que tiene amplias ventanas hacia la calle (hacia el final de la clase, LORENA me explica que esto se vuelve un inconveniente en los días muy soleados). El piso es de duela y en dos muros contrapuestos hay barras y espejos. A la izquierda de uno de estos muros se ubica la puerta de entrada y, cerca de ésta, una mesa y una silla donde tomé asiento.

LORENA tiene cuatro horas semanales con este grupo, en bloques de dos horas, los lunes y los viernes. El tema que abordó fue la integración grupal y la creatividad a través de elementos externos y cotidianos; en este caso, con el uso del periódico (Anexo 10–A). Después de saludar a los alumnos, lista en mano, les pide que muestren el periódico que les encargó, que lo dejen junto a sus cosas (la

ropa y las mochilas se agrupan junto a la pared, del lado izquierdo del salón). Les dice: “*¡En círculo y posición cero!*”. En este momento, la maestra me presenta ante el grupo, les dice que voy a observar su trabajo y que por lo tanto ellos tienen que hacerlo muy bien “*para que nos ponga diez*”; varios chicos me saludan con señas y me sonríen. LORENA deja la lista sobre la mesa y da las instrucciones: se hará un calentamiento grupal dirigido por los alumnos, por turnos; ella indicará los nombres de cada guía. Cuando escuchan el nombre del conductor, los alumnos lo ven e imitan sus movimientos, gestos y sonidos; repiten la secuencia varias veces hasta que la maestra menciona otro nombre.

Desde el primer momento de la clase, la maestra mantiene una actitud tranquila y una gran sonrisa; camina entre los alumnos, reproduce los movimientos junto con ellos, se detiene para hacer observaciones individuales. El volumen con que se comunica es alto y su dicción es clara. A las 11:10 terminan los ejercicios de calentamiento y les pide tomar una hoja de su periódico. Les indica al tiempo que modela: “*Véanlo, fíjense en su tamaño, en su color, es un color peculiar, este papel se llama papel periódico, sientan su textura, huélanlo, no huele como cualquier otro papel, huele a periódico. Ahora corten un fragmento muy pequeño y cómanselo*”. Aunque ella pone la muestra, algunas niñas no lo hacen; dicen que está sucio. “*Más sucias están algunas de las cosas que comen en la calle*”, les dice ella. Luego divide el grupo en dos partes que se forman junto a las barras; ella se integra para que en cada parte haya trece miembros. “*Vamos a ver cómo se puede transformar una hoja de periódico; en el teatro las cosas se transforman en otra cosa*”, les dice. Luego les pide que arruguen la hoja hasta transformarla en una bola muy compacta. Cada uno arroja su pelota al compañero de enfrente y recibirá la que le envía el otro. En una variante, cada quien arroja su pelota al compañero o compañera que esté más lejos. Algunas pelotas pierden su forma y es necesario volverlas a comprimir.

A las 11:25 les pide dejar sus papeles a un lado de la mesa y tomar una hoja nueva. Ahora se trata de doblar la hoja hasta lo mínimo, de tal modo que quepa en su mano. Algunos lo consiguen de inmediato; otros tardan un poco más. A una niña se le dificulta y parece desesperarse, pero la maestra decide que se le

espere para pasar a la siguiente fase del ejercicio. Cuando todos tienen su hoja doblada en la mano, les pide que la desdoblén para hacer que vuelva a su forma original: “Recuerden que en el teatro muchos de los materiales vuelven a usarse”. Les hace ver que algunas hojas se rasgaron y selecciona siete que no sufrieron deterioro. Les pide que vuelvan a formar el círculo y lo enmarquen con las hojas maltratadas. Ella coloca las que escogió en el centro del aula, separadas entre sí.

A las 11:31 les pide caminar en círculo hacia su izquierda. “Vamos en un crucero. Las hojas de periódico son lanchas. Las vamos a usar porque el barco en que vamos se va a hundir. Pero en las lanchas sólo cabe un determinado número de personas y deben tener cuidado de que no se rompan porque les entra el agua. ¡Atención a las indicaciones del capitán! ¡El barco se hunde! ¡A las lanchas en grupos de cinco!” Los chicos se precipitan a subir a las lanchas y, aunque sí se forman los equipos, los periódicos se rompen. Reitera las indicaciones y vuelve a colocar siete hojas de periódico. A las 11:37 se reinicia el ejercicio. “Es la primera vez que todo el grupo se me ahoga”. Nuevamente caminan en círculo, el barco naufraga y los pasajeros van a las lanchas en grupos de cinco. Por segunda vez se rompen las lanchas. En el tercer intento se forman grupos de cuatro para seis lanchas; se ahoga una niña.

Para el ejercicio siguiente, que se hará en forma individual, a las 11:50 les pide que tomen una hoja nueva y se sienten en círculo. “El periódico puede transformarse en diferentes cosas porque usamos la imaginación. Ahora vamos a formar un objeto. Pueden hacer lo que quieran menos un periódico”. Mientras los alumnos trabajan en el diseño de su objeto, la maestra sale para traer un gran bote de plástico donde comienza a recolectar los desechos de periódico. A las 11:59, más de la mitad del grupo ha terminado de hacer su figura. La misma niña que tuvo dificultades para el doblado se retrasa también en esta actividad. La maestra le dice: “No te preocupes; te esperamos”. Y al grupo: “Vamos a esperar a su compañera”.

A las 12:04, LORENA da cinco minutos para que los que faltan por terminar lo hagan y piensen la situación en que van a mostrar su objeto: “No se trata de que lo hagan y ya, todos tenemos que ver qué objeto es y lo que hace o cómo lo

están usando". A las 12:10 todos finalizan y comienza, por turnos en el orden en que terminaron, la presentación. Los objetos son interesantes y cada presentación es un momento de diversión seguido por aplausos. Entre las creaciones de los chicos aparecen un pájaro, una mascada, un abanico, una flor, un micrófono, un ramo de flores, un pez volador, un birrete de graduación, una sonaja y hasta un objeto versátil que puede funcionar como moño, corbatín, brasier u orejas de gato. En tres casos el creador del objeto solicita la ayuda de alguno de sus compañeros. A las 12:26 termina la muestra. La maestra pide a los alumnos que lleven al bote los trozos de periódico que hubiera en el salón. Les dice: **"Acuérdense de que debemos dejar el salón como lo encontramos"**; Una alumna dice con cierto tono de protesta: **"Lo encontramos sucio"**, a lo que la maestra responde: **"Pero no de periódico"**. Les recuerda que le lleven su bitácora antes de las 2:40 porque a esa hora le corresponde salir, los despide y da por terminada la clase. Los alumnos se ponen su uniforme y, al salir, casi todos se despiden de mí. Reiteré mi gratitud a LORENA y me retiré del plantel.

Mi observación me permitió comprobar que LORENA es una docente comprometida con su quehacer, que disfruta su trabajo, que es paciente y ordenada (la lista de asistencia y las bitácoras de los alumnos son evidencias de un trabajo metódico). Aunque en dos ocasiones cambió de lugar a dos alumnos **"porque se la pasan platicando y luego no escuchan las indicaciones"**, el grupo en general tuvo un buen comportamiento durante los cien minutos de clase. No considero que mi presencia hubiera influido en ello, ya que la escuela recibe visitas a menudo. La actitud de los alumnos fue de plena confianza, reflejada tanto en los ejercicios de equipo como en los individuales. Fueron dos horas de aprendizaje y diversión, a mi parecer, muy bien aprovechadas. En efecto, aunque LORENA ingresó al servicio docente por necesidad económica, al final la ganó la docencia para bien de sus estudiantes.

4. Hacia una interpretación de los casos

Lo primero que resalta a lo largo de esta investigación es la pasión de los entrevistados —incluidos los tres modelos— por el teatro. La decisión de estudiar esta disciplina como carrera profesional es de tal trascendencia que pude comprobar conflictos con la familia, pero también con las propias ideas preconcebidas del estudiante:¹²⁴ ALBA estaba convencida de que esa carrera no haría felices a sus padres (tenía claro que sus padres esperaban de ella otra cosa); LORENA tuvo que asegurarse de que la carrera estaba reconocida como una licenciatura (grado que le otorgaba seriedad a la profesión), y JOEL tenía la creencia de que las artes no eran una carrera “entre comillas decente” (lo que implicó para él una lucha interna entre lo aprendido socialmente y el deseo de imitar a su padre). Los tres casos mencionan tropiezos en su vida académica, que no les impidieron terminar sus estudios. Para los tres la familia es muy importante: citan a su familia de origen y hablan de sus hijos como parte vital de su presente.

En los tres modelos se percibe la ausencia de la intención de dedicarse a la enseñanza mientras estudiaban la carrera; pero cuando la vida los llevó a las aulas abrazaron esta profesión, así como las responsabilidades éticas que implica la formación de los adolescentes. Reconocen la necesidad de contar con herramientas pedagógicas que les permitan generar ambientes de aprendizaje colaborativo, donde los alumnos puedan desarrollar habilidades, conocimientos, valores y actitudes. Piensan que todo profesor, aun los de otras áreas, deberían tener experiencias artísticas. El derecho al arte y a la cultura es un derecho humano que toda persona debería disfrutar.

Las entrevistas y las observaciones a los casos concuerdan en varios puntos, como se puede ver de manera gráfica en los diagramas siguientes:

¹²⁴ Ideas en las que los individuos somos formados desde la familia y la escuela, y que privilegian el oficio que en el futuro puede asegurar solvencia económica y prestigio social, por encima de la actividad que puede ofrecernos satisfacción personal, desarrollo de la creatividad e inclusive felicidad.

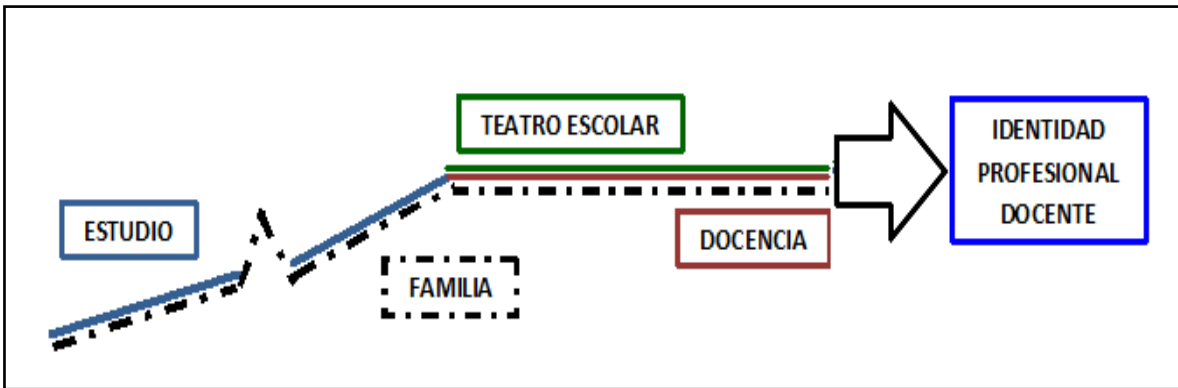


Figura 6. Diagrama "Trayectoria de ALBA"

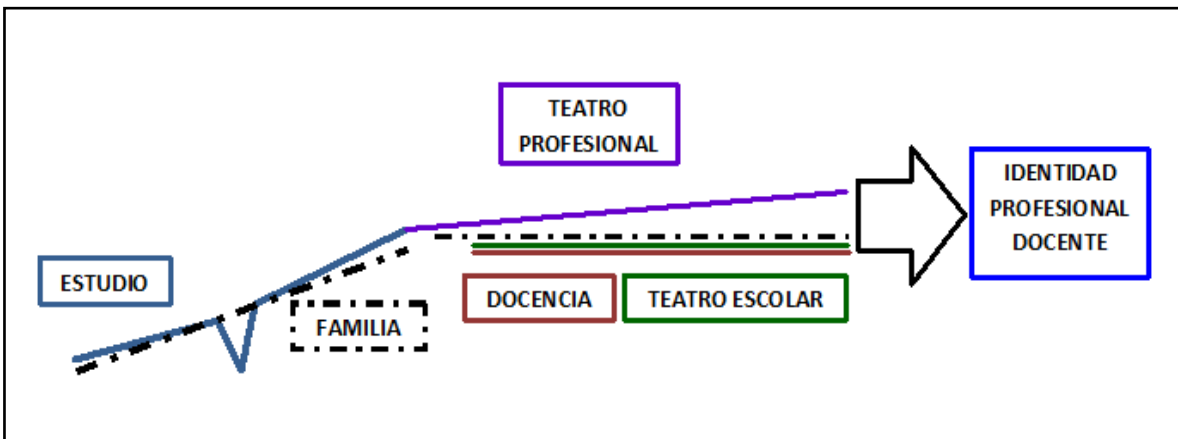


Figura 7. Diagrama "Trayectoria de JOEL"

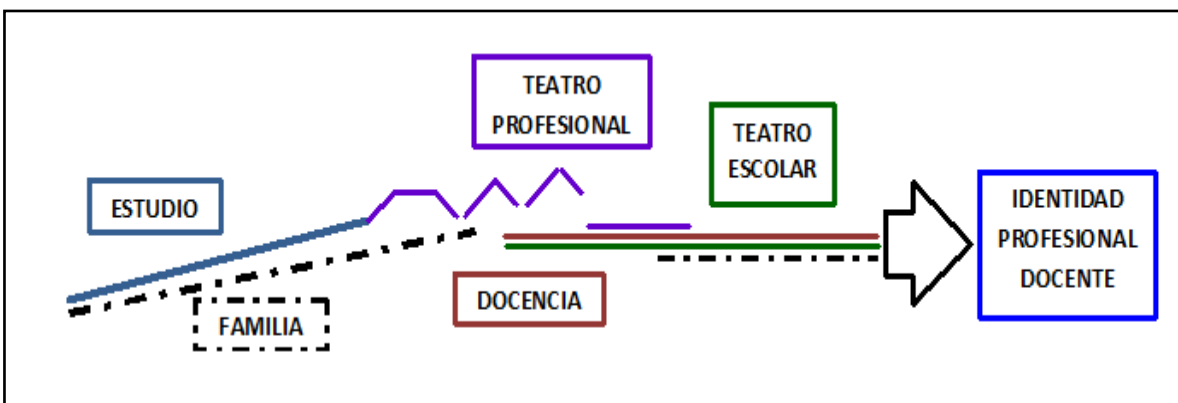


Figura 8. Diagrama "Trayectoria de LORENA"

Aun con distinta carga horaria (ALBA cubre 35 horas en sus tres escuelas, JOEL destina 6 al trabajo docente en sus dos colegios y LORENA tiene una plaza de 21 horas en su plantel) y diferente número de alumnos, los tres tratan de dar el

tiempo necesario a la planeación, la ejecución, la evaluación y la retroalimentación de sus lecciones. Coinciden en que los planes y programas de la SEP no se pueden llevar a la práctica en tan pocas horas, ya que su carga teórica es muy amplia. En los centros de trabajo de ALBA y LORENA, el uso del uniforme y la credencial se ven como indicios de la función de la escuela como medio control y de reproducción social; inclusive ALBA considera estos rubros en su evaluación.

Para ellos es claro que, ante la mirada de los padres de familia (sobre todo en las escuelas de ALBA y LORENA), la materia de teatro es menos importante que las estrictamente académicas. Frente a esta idea que consideran errónea, han encontrado en su asignatura el medio para contribuir a que sus alumnos, al tiempo que conviven y se divierten, aprendan a ser reflexivos, creativos, disciplinados y conscientes de su realidad social.

Tal vez por el poco tiempo que destina a la labor docente y por el tipo de escuela en que trabaja, JOEL no se siente relegado por los demás profesores. En cambio, ALBA sufre desde la falta de espacios adecuados para la clase hasta el hecho de que en la escuela se programen actividades en sus horas; LORENA siente que si bien el maestro en general no tiene el lugar que merece en la sociedad, el de artes es visto como un sub maestro, pues su asignatura se ve como algo de lo que se puede prescindir en la formación escolar.

El número de alumnos por grupo también es un factor del que dependen tanto la cantidad como la calidad de contenidos por enseñar en una hora de clase: mientras JOEL puede conocer a fondo a sus seis alumnos y ser intensivo en su formación, ALBA percibe que ha tratado muchos temas en forma superficial. En cuanto a LORENA, cuyos grupos tienen un máximo de 25 alumnos, considera que son pocos y que puede atenderlos adecuadamente. Tanto JOEL como LORENA han experimentado el trabajo que cuesta lidiar con grupos de más de treinta alumnos.

Los tres docentes promueven la creatividad y el desarrollo de lenguajes artísticos, así como la integración y el respeto por lo diverso. Ven la clase de teatro como un lazo entre el yo y los otros; de este modo, contribuyen a la generación de sujetos-ciudadanos.

A pesar de su diferencia de edades (ALBA tiene 36 años; JOEL, 43 y LORENA 49) y vivencias, forman parte de una generación de maestros y maestras interesados en proyectos sociales que les permitan desarrollar los talentos de los adolescentes; que tratan de preguntar, escuchar y comprender los puntos de vista y los intereses de sus alumnos; que tienen un compromiso emocional con la comunidad y quieren dejar en sus alumnos recuerdos agradables y aprendizajes significativos.

En su relación con los alumnos es posible advertir que tienen ciertos atributos como la realización de su quehacer docente en condiciones que van de lo difíciles a lo adversas; la empatía, el dominio de los contenidos de la asignatura, el ser buenos comunicadores y el tener un buen manejo de la autoridad en el aula. Son docentes que conocen a sus alumnos por sus nombres, se interesan por sus problemas y los aconsejan. Dan la clase en forma sencilla, amena e inclusive atractiva. Gracias a estos rasgos, son valorados y apreciados por los estudiantes. Los tres profesores reconocen haber vivido situaciones difíciles en los que la solución (reportes y baja, amenaza de reprobación o reprobación de la materia) no los dejó satisfechos como docentes.

Pero el análisis de las entrevistas, las observaciones y las bitácoras permite descubrir otros rasgos no muy deseables en su conducta interactiva. Por ejemplo, es posible identificar, en menor o en mayor medida, al menos dos de los principios de práctica mencionados por P. W. Marland en su tesis doctoral de investigación educativa:¹²⁵

El principio de compensación hace que el docente decida ayudar a los alumnos tímidos o introvertidos. Los tres coinciden en este punto: ALBA expresa: “También los envío al teatro, esto es opcional pero pueden tener puntos extra si van al teatro y elaboran críticas teatrales”; JOEL afirma: “Hay que ver qué es lo que está necesitando cada uno. (...) Si veo a uno que es muy inhibido, trato de que hable con sus compañeros, de que se sienta en las mismas condiciones que

¹²⁵ Christopher M. Clark y Penelope L. Peterson, “Procesos de pensamiento de los docentes”, en Merlin C. Wittrock (Comp.) La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos, p. 522. Además de los citados aquí, en la obra se menciona el principio del control progresivo, que implica la identificación de problemas de algunos alumnos, así como el estímulo continuo para mejorar su rendimiento.

los demás, trato de hacerlo transgredir sus miedos”, y LORENA, por su parte, dice: “El mayor porcentaje de su calificación va en esa participación que día a día tienen, y como son tan poquitos, los conozco, ya sé quién trabaja mejor, quién le echa más ganas y a quién tengo que ayudar”.

El principio de indulgencia estratégica consiste en pasar por alto ciertas infracciones a las reglas del aula cometidas por alumnos que requieren una atención especial. Este principio destaca en el caso de ALBA, según el punto de vista de sus propios alumnos.

El principio del poder compartido se refiere al uso que el docente hace de algunos alumnos para implicarlos en responsabilidades que los convierten en instrumento para el control de la clase: una alumna de ALBA escribe en la bitácora que la maestra **pasó a unas niñas a que nos pasaran lista y revisar la credencial y que las niñas traigamos el cabello amarrado**. LORENA, por su parte, permite a los alumnos dirigir ejercicios grupales.

El principio de supresión de las emociones consiste en la represión deliberada de las emociones que el docente experimenta durante la enseñanza, con la creencia de que la expresión de los sentimientos puede influir en el comportamiento de los alumnos. Este principio se utiliza también como estrategia para controlar el orden, como cuando se permanece en silencio ante el grupo, con una expresión severa en el rostro, hasta conseguir que los alumnos se callen y se tranquilicen. Este principio, que es el más utilizado por los docentes en general, constituye también un ejercicio de actuación.

Para ofrecer un panorama más amplio de su identidad profesional docente, conviene también revisar los planos en que se mueve el pensamiento de cada uno de los modelos respecto del concepto que tienen de sí mismos, de sus ideas sobre su relación con el alumnado, de su concepto sobre el alumno como aprendiz y de los criterios con que seleccionan los contenidos y conocimientos por tratar en sus lecciones. Estos conceptos, que aportan otros elementos para configurar la identidad profesional docente, se describen en el cuadro que aparece enseguida.

Concepto sobre el papel del profesorado	Relación social / papel del alumnado	Concepto sobre el alumno como aprendiz	Criterios para seleccionar conocimientos
<p>Guía sabio Jerárquico, lejano, profético, moral, comprometido con valores más altos. <i>La lección como celebración ritual del conocimiento</i></p>	<p>Sujeción Respeto para el profesorado, la lección y el conocimiento. <i>Noción de distancia social</i></p>	<p>Pasivo Es obediente, diligente, respetuoso, emulador. <i>Diferencias individuales minimizadas</i></p>	<p>Textos sagrados Conocimiento clásico o de alto nivel: el “académico”. <i>No es esencial la conexión con la vida</i></p>
<p>Profesional Organizado, eficiente, pedagógicamente preparado, metódico, preocupado por las relaciones humanas, comprometido con la institución. <i>Las clases como contexto eficiente de aprendizaje</i></p>	<p>Relación Necesidad de establecer buenas relaciones con el alumnado y la familia para facilitar la escolaridad. <i>Reducción de distancias sociales</i></p>	<p>Con actividad dirigida por el maestro Aprendiz a entender en relación con su personalidad, interés, bagaje cultural, aptitud, etc. <i>Diferencias individuales importantes</i></p>	<p>Conocimiento pertinente El conocimiento relacionado con el mundo moderno, intereses del alumnado y la comunidad. <i>Integración del conocimiento y la vida</i></p>
<p>Facilitador, coordinador Igualitario, libertario, preocupado por la persona. <i>Las clases como preocupación mutua, postura crítica, duda radical</i></p>	<p>Diálogo Necesidad de auto-realización, desarrollo de las capacidades, libertad de expresión. <i>Abolición virtual de la distancia social</i></p>	<p>Participante activo El alumnado también puede enseñar. <i>Aprovechamiento de la diversidad cultural y social</i></p>	<p>Aprendizaje significativo El conocimiento generado y compartido por los alumnos. <i>Fusión del conocimiento y la vida</i></p>
<p>Burócrata Jerárquico, lejano, comprometido con sus intereses corporativos. <i>Las clases como trámite y obligación</i></p>	<p>Cumplimiento Respeto para el profesor como representante de la administración. <i>Relación distante con el alumnado y las familias</i></p>	<p>Pasivo Diligente, respetuoso, pasivo, emulador. <i>Diferencias individuales tratadas por especialistas</i></p>	<p>Conocimiento programado El de los programas oficiales, libros de texto o apuntes. <i>Relación con la vida: La que permiten los programas y libros de texto</i></p>

Cuadro “Un modelo ideal de referencia”

(Adaptado de Hernández, F. y J. M. Sancho, *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, p. 129)

Con base en este modelo y la inclusión de algunos fragmentos escogidos de las entrevistas, podemos ver que el concepto sobre el papel del profesorado, en el caso de ALBA, se mueve entre el plano **profesional** (El diplomado me abrió

el panorama de nuevas estrategias que puede uno aplicar en el aula (...), a reafirmar la confianza en mi capacidad de dar clase) el **facilitador o coordinador** (La clase no es para que yo cumpla con un horario y genere un sueldo, sino para que ellos obtengan algo de ese tiempo que están ahí) y el **burócrata** (Se toma en cuenta la puntualidad, asistencia, el uniforme, la credencial, todo eso es sugerido por la SEP). En las bitácoras se reitera principalmente este último plano, aunque se reconoce el del facilitador que organiza al grupo en equipos.

Acercas de su relación social con los alumnos y del papel que juegan éstos en la clase, ALBA transita del plano de la **sujeción** (A veces tengo que elevar la voz y (...) tengo que amenazarlos un poquito con quitarles la calificación) al de la **relación** (Hay que volver a la comunicación personal, platicar, porque si cada quien está por su lado, nadie puede avanzar) y al del **cumplimiento** (Le dije que (...) era su maestra y que teníamos que trabajar juntos, que mi obligación era enseñarle y su obligación aprender) sin pasar por el del **diálogo**.

Su idea del alumno como aprendiz juega entre la de un **participante activo** (Los chicos me dan ideas, me sugieren películas, obras de teatro, y eso me ayuda a estar en contacto con ellos y a entenderlos) y uno **con actividad dirigida por el maestro** (Un profesor dentro del salón de clase es como el director de escena, tiene que armar, organizar y coordinar a todos).

En cuanto a sus criterios para seleccionar conocimientos se inclina por el **conocimiento pertinente** (El día que hagas un examen profesional, el día que pidas un trabajo, el día que te le declares a la chica con la que quieres salir, todos esos días te vas a acordar de mi clase), y el **aprendizaje significativo** (Se están manifestando en cuestiones políticas, (...) ya los veo con una conciencia social muy fuerte, están muy comprometidos), aunque se fundamenta en el **conocimiento programado** (Ese problema me retrasó mucho en el plan de estudios, en teoría ya lo acabé pero lo vimos todo por encima; la generación del año pasado salió mejor preparada).

En el caso de JOEL, las dos sesiones de observación a su clase dejaron ver a un docente seguro de sí mismo, con trato cordial hacia los alumnos. Cada actividad correspondía a una secuencia que se notaba asimilada en la conducta

del grupo.¹²⁶ Su discurso en la entrevista contrasta por cuanto muestra los rasgos siguientes:

Sobre la relación que establece con los alumnos y el papel de éstos en la clase, JOEL se mueve del plano de la **sujeción** (Es muy importante (...) conocer las armas que tenemos como profesores para lidiar con ellos, porque hay muchos mecanismos como la evaluación, si no trabajan van a salir reprobados, están rompiendo la disciplina y violentando a profesores, y eso también implica una sanción disciplinaria) al plano del **cumplimiento** (Lo que hago es hablar con los jóvenes y hacerles ver que no somos iguales y que el profesor tiene una preparación y un estatus que deben respetar). Acerca de este plano, habría que señalar la postura defensiva que muestra el modelo al ver la enseñanza como un reto y al grupo (como un ruedo con un montón de toros de cuernos afilados, es terrible, si uno no tiene la autoestima suficiente como actor y como maestro, es muy fácil ser víctima de los jóvenes). Cuando reprende a **Irina**, ¿es porque ella alteró el orden de la clase o porque se sintió desobedecido? ¿La acción de la alumna fue una muestra deliberada de rebeldía o un ejercicio de libertad?

Su concepto sobre el papel del profesorado, se estaciona en el plano del **burócrata**: (Mi actividad docente es mínima. (...) Sí le doy tiempo a la preparación de las clases pero en el aula estoy seis horas a la semana (...) y así busco estar ocupado porque además es la única manera de complementar el ingreso familiar).

El concepto de JOEL sobre el alumno es fundamentalmente la del aprendiz **con actividad dirigida por el maestro**, característica observada en sus clases.

JOEL selecciona los temas de su materia con base en el **conocimiento pertinente** (Les hablo sin que tengan que tomar apuntes, sin el método tradicional de enseñanza, trato de que durante la clase o el proceso de montaje se vean improvisaciones, géneros, estilos de actuación, incluso técnicas de actuación), aunque concuerda con la idea (y la justifica) del conocimiento como **texto sagrado** (Este colegio pide obras que impliquen un gran reto a los jóvenes, en el noveno grado ya tienen la capacidad de analizar textos y de memorizar

¹²⁶ Esto puede tener su explicación en el tipo de escuela, cuyos programas están dirigidos por las artes y la autogestión, además del hecho de que los alumnos vienen desde la primaria habituados a un ritmo de trabajo.

parlamentos largos. La directora me sugirió que fuera una obra clásica). Acerca del **conocimiento programado**, afirma que trata los temas pero “no nos alcanza el tiempo (...), tendría que tener clases diario para cubrir ese programa, (...) no llegamos ni a la mitad del programa con las dos horas que se le otorgan al teatro”.

Finalmente, en el caso de LORENA encontramos que su concepto sobre el papel del profesorado se ubica entre el plano del **profesional** (Cada año nos hacen evaluaciones y (...) una de las cosas que ponen siempre es que sé de lo que estoy hablando, que conozco la materia) y el del **facilitador** (Hacen una máscara y luego (...) la utilizan en un ejercicio y eso lo tomo como examen). Su relación social con los alumnos y el papel de éstos en la clase, pasa del plano de la **sujeción** (¡Con mucho volumen! Todavía tengo suficiente volumen para hacerme oír por todos (...), que ellos noten que no me van a ganar), al del **diálogo** (Con los adolescentes, puedo comunicarme, me es fácil y aprendo muchas cosas de ellos, a pesar de que están en una etapa difícil).

Su concepto del alumno como aprendiz es que puede ser un **participante activo** (Incluso, lo que ha sucedido, es que ellos proponen la obra, o cómo quieren ser evaluados. (...)) Puede que no esté muy de acuerdo, pero el trabajo sale porque tiene que salir). En cuanto a sus criterios para seleccionar conocimientos se inclina por el **conocimiento pertinente** (En general trato de combinar mis planteamientos con las ideas de ellos) y el **aprendizaje significativo** (Lo que sí puedo decir es que en todo este tiempo, tal vez un 30, un 40 por ciento, se han dedicado al teatro, y sé que tuvo que ver lo que vieron conmigo), aunque no puede eludir el **conocimiento programado** (En el programa siempre hay cuestiones de cuadratura, de normatividad que limitan los proyectos (...)); los muchachos se llegan a aburrir, y de todos modos tienen que trabajar porque el trabajo tiene que ser evaluado). En este caso, su discurso concuerda en gran parte con su actitud ante el grupo durante la clase, en la cual resaltó su experiencia docente.

Reflexionar sobre estos conceptos y creencias de los docentes es importante porque en estos planos entran en juego cuestiones como la estima social del enseñante, el sentido de su profesión y su autoimagen.

CONCLUSIONES

Los estudiantes de secundaria conforman un segmento poblacional sobre quienes se ejerce el control social a través de la familia y la escuela, además de otras instituciones. La respuesta más frecuente a este control es la rebeldía, que se muestra en conductas que van, desde el punto de vista de profesores y autoridades educativas, de la indisciplina a la apatía. Si nos pusiéramos en el lugar del alumno, posiblemente descubriríamos en sus acciones la búsqueda de la autodeterminación y la libertad, o quizás simplemente la puesta a prueba de sus capacidades, el autoconocimiento.

Sin los apoyos ni los modelos suficientes para su desarrollo, se espera que en esta etapa los adolescentes construyan su ciudadanía y tomen decisiones importantes en cuanto a su vocación y a su futuro laboral. El discurso oficial implícito en los programas escolares afirma que el papel de la escuela secundaria es coadyuvar en el desarrollo integral del adolescente; en la realidad esta institución se identifica como un órgano de control social para hacer que los individuos se adapten al sistema, mediante castigos y recompensas.

Aunque los principios originales de la escuela secundaria pretendían formar al adolescente para la vida ciudadana, el trabajo y la libertad, las sucesivas reformas educativas, así como los mecanismos de evaluación y selección que se han implementado, no han hecho sino realzar las diferencias económicas y sociales de los alumnos y limitar sus posibilidades de desarrollo. Para muchos estudiantes, el paso por la secundaria implica una batalla cotidiana en contra de los programas académicos, las normas disciplinarias que a veces violentan sus derechos y la competencia entre pares, ésta última en muchas ocasiones con el propósito de conseguir el éxito que da un sitio en el cuadro de honor, una puntuación extra o un papel privilegiado en un evento representativo de la escuela (situaciones que no pocas veces dificultan las relaciones entre compañeros). A todo lo anterior se suman los problemas familiares y los riesgos a que se exponen actualmente en su entorno social. Este panorama explica, de algún modo, los altos índices de reprobación (aun en la asignatura de artes) y deserción en la secundaria.

Ser maestro de grupo significa la realización profesional en una carrera cuya estructura se desenvuelve sólo en sentido horizontal, ya que implica salir de una escuela como alumno para ingresar a otra como maestro. La acción del profesor no se limita a la transmisión de la enseñanza, pues sus interacciones con los alumnos le otorgan funciones de guía, promotor de valores y formador de personalidades.

Todo profesor es un histrión en el sentido de que estudia muy bien el papel que se va a desempeñar, busca el material necesario para la actuación, encuentra dentro de sí elementos que apoyen al personaje que se va a representar, se prepara para entrar al salón de clases e inventa formas creativas para darle vida al personaje representado. Si a esto se suma la práctica de la improvisación, esta semejanza es más que evidente en el caso del docente de teatro.

Independientemente de su escuela de formación, los profesores de secundaria comparten una identidad que se define, entre otros rasgos, por un conjunto de competencias para enseñar, la comprensión de la asignatura, el ejercicio docente con ética y la autonomía para tomar decisiones sobre la marcha. Un elemento clave de su identidad es su especialidad, la cual muchas veces constituye un obstáculo para el trabajo colegiado.

La Reforma Educativa ha traído consigo una serie de mecanismos de evaluación para ingreso, promoción y permanencia en las plazas de educación básica. Aunado esto a los niveles de desprestigio en que se ha colocado a la labor docente, cada vez son menos los jóvenes que optan por esta profesión.

.....

Un factor de la baja calidad educativa es la falta de apoyo a la investigación y la cultura, pues de todos los bienes producidos por el ser humano, el arte es el menos redituable; se le considera una actividad ornamental. Es posible que este lugar responda a su historia.

Los programas educativos de casi todo el mundo pretenden formar a los alumnos en el desarrollo de competencias en todas las áreas del conocimiento escolar. En el mapa curricular vigente, la competencia artística se ubica en el

último lugar, lo que indica que se tiene en poco lo que se consigue a través de las artes en la formación integral de los alumnos. La enseñanza de las artes en la escuela se mueve entre tres corrientes o escuelas: la cognitiva, la expresiva y la posmoderna. Aunque con distintos métodos y fundamentos, todas ellas justifican la necesidad de la educación artística para aprender distintos lenguajes, establecer vínculos con los demás y desarrollar la creatividad.

Una muestra de docentes participantes en el diplomado en línea Hablemos de Educación Artística coincide en que *a)* resuelven situaciones diversas en el aula, que van desde la discapacidad hasta las adicciones; *b)* enfrentan la poca importancia que dan a la materia de artes los padres de familia y los maestros de otras asignaturas; *c)* reconocen su necesidad de actualización y mejora docente, para la cual existe poca oferta, y *d)* ven en su asignatura, más allá del ámbito académico, la oportunidad de ayudar a los alumnos a desarrollar su creatividad, a crear vínculos con la sociedad, a forjar su personalidad y su conciencia.

.....

Con el fin de elevar verdaderamente la calidad educativa, todo profesional de la enseñanza debería participar en programas de actualización, no sólo en relación con su asignatura sino en cuanto a todo lo relacionado con la psicología del aprendizaje, las tecnologías en el aula y las técnicas de enseñanza y evaluación. Los adolescentes de hoy no preguntan a sus profesores quién aportó tal teoría o cuándo sucedió tal hecho, sino que interrogan si lo que están aprendiendo les servirá para algo o si funciona: les interesa saber de la aplicabilidad. A este tipo de preguntas debe estar preparado el docente.

El profesor de artes, sobre todo el de teatro, trabaja con un material muy delicado: las emociones propias y las de sus alumnos. Es un material que no goza de buena reputación entre quienes piensan que el conocimiento puede prescindir de él, como si el descubrimiento de una vacuna, la resolución de un problema o una partida de ajedrez pudieran estar exentas de emoción.

Hay pocos profesionales del arte que se preparan en pedagogía. La mayoría de ellos —tal vez con excepción de los músicos—, mientras estudian, no

imagina siquiera la posibilidad de dar clases, además de que son pocas las instituciones de educación superior que atienden este rubro.¹²⁷ Quizás por esto, cuando se ven frente a un grupo como profesores, se les dificulta más que a otros docentes la batalla cotidiana contra el poco tiempo para la clase, la amplitud de contenidos, la falta de espacios apropiados, los grupos numerosos y el bloqueo que padres de familia y docentes de otras asignaturas ejercen por prejuicios acerca de la importancia de las artes. Todos estos contratiempos, sin embargo, son poca cosa comparados con las interacciones con grupos de adolescentes, ante quienes se ponen a la defensiva, a la expectativa de ser agredidos sin causa y sin aviso. Con frecuencia sus estrategias de control y defensa son bajar la calificación a los alumnos, regañarlos a solas o delante de sus compañeros, cambiarlos de lugar en el aula, mandarlos con los orientadores, reportarlos.

Con el conocimiento de sus derechos, muchos adolescentes son menos reservados en sus ataques hacia el profesor, pues saben que no se les puede sacar del salón ni suspender de la clase. Los maestros y las autoridades también han modificado su lenguaje: ahora no sancionan a los infractores sino que les “hacen ver las consecuencias de sus actos”.

La educación artística como parte del currículo escolar también es parte de una paradoja: por una parte, se reconoce su importancia en la formación integral de los individuos; por otra, su naturaleza obligatoria provoca el mismo rechazo que todas las demás asignaturas. Tal vez por ello la actividad artística en espacios públicos es cada vez más aceptada y buscada por adolescentes y jóvenes, en pleno ejercicio de su voluntad. También puede ser una razón de que, dentro de las escuelas, la estructura del taller funcione mejor que una clase que se rige por listas de asistencia y escalas de evaluación. Otra opción sería trabajar en forma colegiada con profesores de otras materias, con proyectos interdisciplinarios. En todo caso se requiere que los estudiantes se transformen de receptores a creadores, de participantes a autogestivos, de alumnos que reciben un conocimiento a colaboradores que comparten un proyecto.

¹²⁷ En la ciudad de México, la UPN, en convenio con el Centro Nacional de las Artes, imparte la Maestría en Desarrollo Educativo con línea de formación en Educación Artística: en la Universidad Anáhuac Norte (en Tecamachalco, Edo. de México), ofrece línea terminal en docencia en su licenciatura de teatro y actuación.

FUENTES DE INFORMACIÓN Y CONSULTA

- AGIRRE, IMANOL, “¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy? El Practicum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales”, en: *Educación Artística. Revista de investigación*, No. 1 (*Radiografía de la educación artística*. Monográfico coordinado por Ricard Huerta), 2003, Valencia. Disponible en dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4353467
- AGUIRRE LORA, MARÍA ESTHER (2009), “Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde”, en: *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 55, pp. 15-29, septiembre-diciembre, 2009, disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/8110/7640>
- ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, JUAN LUIS (2003), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, Paidós Educador, 10ª reimpresión, 2014, México.
- ANTUNES, CELSO A. (2005), *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*, Narcea, Madrid.
- ARNHEIM, RUDOLF (1993), *Consideraciones sobre la educación artística*, Paidós Estética 22, 7ª edición, 2014, Barcelona.
- BOLÍVAR, ANTONIO (2006), *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*, Ediciones Aljibe, Málaga.
- BOURDIEU, PIERRE, *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura* (traducción de Alicia Gutiérrez), Siglo XXI editores, 2015, México.
- CLARK, CHRISTOPHER M. y PENELOPE L. PETERSON (1986), “Procesos de pensamiento de los docentes”, en Wittrock, Merlin C. (Comp.), *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*, Paidós Educador/M.E.C., 1997, Barcelona.
- COLL LEBEDEFF, TATIANA, “ENLACE, una verdadera prueba de resistencia para la lucha magisterial”, en *Entre maestr@s. Revista para maestr@s de educación básica*, No. 42, UPN, otoño de 2012, México, pp. 52-61.

- DÍAZ FERRARO, MARÍA RITA (2014), *Educación ¿para qué? Perspectivas críticas de la agenda educativa dominante*, Tesis de Licenciatura en Relaciones Internacionales, FCPyS, UNAM, México.
- EISNER, ELLIOT W. (1972), *Educación la visión artística*, Paidós Educador, 1ª edición, 6ª reimpresión, 2012, Barcelona.
- ESTRADA, LUIS ALFONSO (2001), *La enseñanza de la música*. Informe que se presenta en el marco de Programa para la promoción de la educación artística a nivel escolar primaria y secundaria, de la UNESCO, disponible en portal.unesco.org/cultura/es/files/40455/...pdf/estrada.pdf
- FABRA, MARÍA LLUÏSA y MIQUEL DOMÈNECH (2001), *Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiant@s*, Paidós, Barcelona.
- FERNÁNDEZ, ALDARA (S/F), “La educación artística y musical en México. Incompleta, elitista y excluyente”, Universidad Veracruzana, pp. 87-100, en: <http://www.ejournal.unam.mx/cem/vol02-04/cem0405.pdf>
- FIZE, MICHEL (1998), *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*, Siglo XXI, 1ª edición en español, 2001, 2ª reimpresión, 2012, México.
- _____ (2002), *Los adolescentes*, FCE, 1ª edición en español, 2007, 2ª reimpresión, 2013, México.
- GARCÍA MORALES, CELIA (2011), “¿Qué puede aportar el arte a la educación?”, en *Arte y sociedad. Revista de Investigación*, publicación académica electrónica editada por el grupo EUMEDNET, Universidad de Málaga, Núm. 1, febrero de 2012, disponible en asri.eumed.net/1/cgm.pdf
- GIRÁLDEZ, ANDREA (2007), *Competencia cultural y artística*, Alianza Editorial, 1ª reimpresión, 2009, Madrid.
- _____ y LUCÍA PIMENTEL Coords. (2011), *Educación artística, cultura y ciudadanía: De la teoría a la práctica*, OEI, Colección Metas educativas 2021, Serie Educación artística, Madrid, versión digital en: www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_Delateoria-prov.pdf
- GOETZ, JUDITH Y MARGARET LECOMPTE (1984), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, 1988, Madrid.

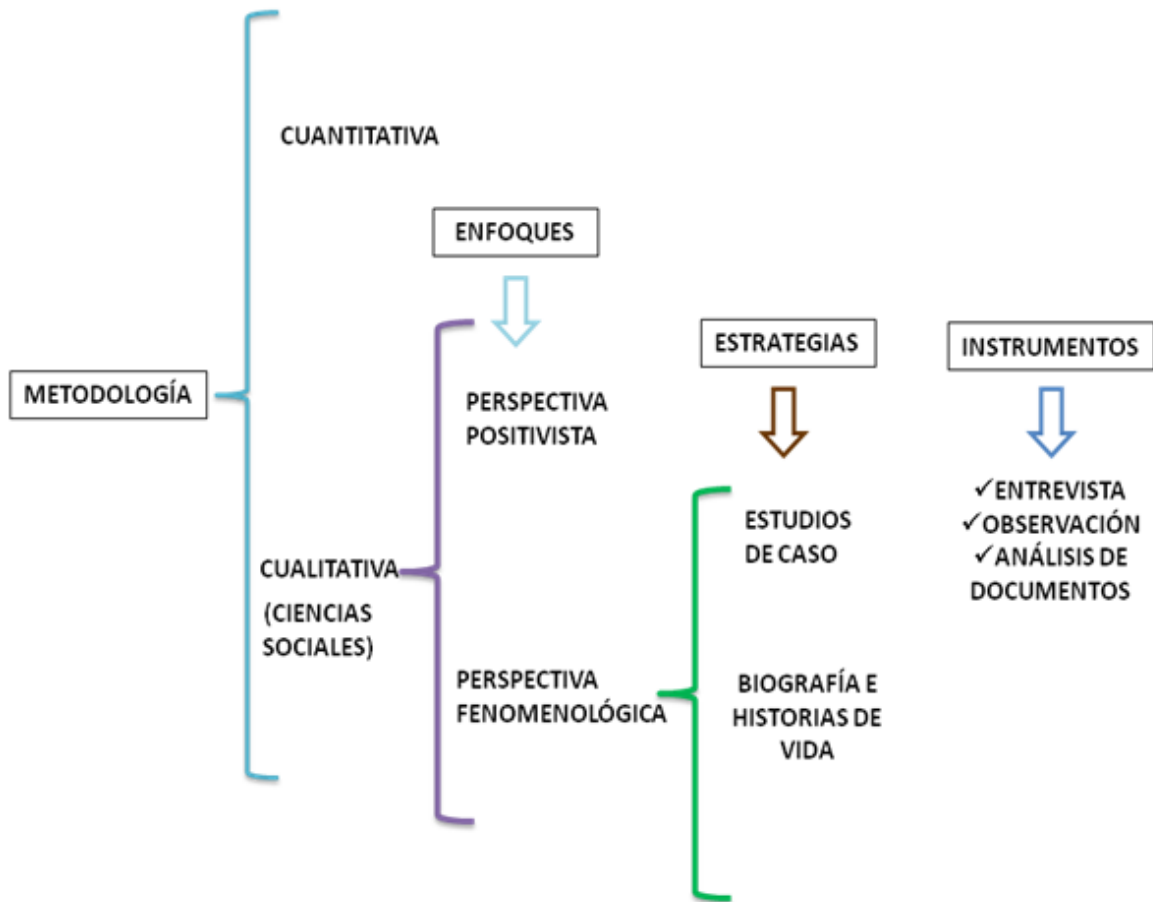
- GONZÁLEZ ESTEVA, MA. CONCEPCIÓN, “Papel del taller de teatro en la formación integral de los individuos”, en *Didac*, Núm. 50, Universidad Iberoamericana, Nueva época, otoño de 2007, México, pp. 10-13.
- GONZÁLEZ DE DÍAZ ARAUJO, GRACIELA y otros (1998), *El teatro en la escuela Estrategias de enseñanza*, Aique, Buenos Aires.
- GUEVARA NIEBLA, GILBERTO (2002), *Lecturas para maestros*, Cal y arena, 4ª reimpresión, 2010, México.
- *Hablemos de educación artística* (Diplomado en línea), testimonios del foro – debate, del 20 al 26 de octubre de 2014, Centro Nacional de las Artes. Plataforma cerrada.
- HERNÁNDEZ, FERNANDO y JUANA MARÍA SANCHO (1991), *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Paidós, Col, Papeles de pedagogía No. 10, México, 2000.
- JACKSON, PHILIP W. (1968), *La vida en las aulas*, Morata, 5ª edición, 1998, Madrid.
- JIMÉNEZ, LUCINA, IMANOL AGUIRRE y LUCÍA G. PIMENTEL, Coords. (2009), *Educación artística, cultura y ciudadanía*, OEI / Santillana, Col. Metas Educativas 2021, Madrid, en: <http://www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf>
- LEVINSON, BRADLEY A. U. (2001), *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, Santillana, Aula XXI, 1ª edición en español, México, 2002.
- LOWENFELD, VIKTOR y W. LAMBERT BRITAIN (1961), *Desarrollo de la capacidad creadora*, Editorial Kapelusz, Biblioteca de cultura pedagógica, 2ª edición en español, 1980, Buenos Aires.
- LOZANO ANDRADE, INÉS (2003), “Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria en México”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653, No. 36/9, 25-09-2005 <http://www.rieoei.org/1051Lozano.htm>
- MAYORGA, VICENTE, “Notas para una historia de la escuela secundaria: los primeros pasos (1926-1928)”, en *Revista Cero en conducta*, Año 6, Núm. 26-27, pp. 97-106, Julio-Octubre de 1991, Educación y Cambio A. C., México.

- MONTES, NANCY y SANDRA ZIEGLER, “La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja”, en *Entre maestr@s. Revista para maestr@s de educación básica*, No. 43, UPN, invierno de 2012, México, pp. 76-85.
- MOTOS, TOMÁS, “El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos”, en: *Revista Creatividad y sociedad* No. 14, Madrid, diciembre de 2009, en: centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0847/5_APY_REE_2.pdf
- MURUETA, MARCO EDUARDO (2010), *Alternativas para la calidad educativa*, Amapsi / CESE, México.
- OSORIO, AMARANTA, Coord. (2014), *El teatro va a la escuela*, Organización de Estudios Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Colección Metas Educativas 2021, Madrid, versión digital disponible en: <http://www.oei.es/publicaciones/MetasTeatro.pdf>
- PALACIOS, LOURDES (2005), *Arte: asignatura pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria*, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- PARGA, LUCILA, “Reforma, docentes y escuela secundaria. Del discurso a la instrumentación”, en *Entre maestr@s. Revista para maestr@s de educación básica*, No. 42, UPN, otoño de 2012, México, pp. 82-91.
- PERRENOUD, PHILIPPE (1997), *Construir competencias desde la escuela*, J. C. Sáez, editor / Alejandría, 2010, México.
- _____ (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*, Graó/ Colofón, 1ª edición, 3ª reimpresión, 2010, Barcelona.
- PIECK GOCHICOA, ENRIQUE, “La secundaria técnica. Su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 25, abril-junio, 2005, pp. 481-507, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002509>
- *¿Qué puede aprender la educación de las artes?* Conferencia de Elliot Eisner, Miradas al arte desde la educación, SEP/ Centro Nacional de las Artes/ Televisión educativa, 2004, publicado el 20 de diciembre de 2012, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4R6rasalOZ0>.

- READ, HERBERT (1943), *Educación por el arte*, Paidós Educador, No. 35, 1999, Barcelona.
- *Redes (Nº 114) De las Inteligencias Múltiples a la educación personalizada*, video – conversación con Howard Gardner, 2011, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=DUJL1V0ki38>)
- ROCKWELL, ELSIE (Comp.), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, SEP Cultura/ Ediciones El Caballito, Biblioteca pedagógica, México, 1985.
- ROMERO HERNÁNDEZ, MAGDALENA ALEJANDRA (2012), *El teatro como herramienta para contrarrestar el bullying en las escuelas secundarias*, tesis de Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro, FFyL, UNAM, México.
- SANDOVAL FLORES, ETELVINA (2000), *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, UPN / Plaza y Valdés, México.
- SAVATER, FERNANDO (1997), *El valor de educar*, Ariel, México.
- SEP (2005), *Adolescentes y aprendizaje escolar. Análisis y reflexión de la práctica docente en la escuela secundaria*, Programa de Formación Continua, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- SEP (2006a), *Artes. Teatro*, Educación básica. Secundaria. Programas de estudio, 1ª reimpresión, 2008.
- SEP (2006b), *Artes. Teatro. Antología*, Primer taller de actualización sobre el Programa de estudios 2006, Reforma de la educación secundaria, México, 1ª edición.
- SEP (2006c), *Reforma de la educación secundaria. Fundamentación curricular. Artes*. Disponible en <http://www.secundaria-sm.com.mx/sites/default/files/pdfs/fundamentaciones/artes.pdf>
- SEP (2011a), *Plan de estudios 2011. Educación básica*.
- SEP (2011b), *Programas de estudio 2011. Secundaria. Artes*, en: <http://www.excelduc.org.mx/biblioteca/documentos/detalle.htm?id=35>
- SOLANA, FERNANDO, Coord. (2012), *Educación bajo la lupa. VIII Coloquio Internacional del Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo*, Siglo XXI, México.

- SOLANA, FERNANDO, RAÚL CARDIEL REYES y RAÚL BOLAÑOS MARTÍNEZ, Coords. (1999), *Historia de la educación pública en México*, FCE/SEP, México.
- STAKE, ROBERT E. (1995), *Investigación con estudio de casos*, Morata, 2ª edición, 1999, Madrid.
- TAYLOR, STEVE J. y ROBERT BOGDAN (1984), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós Básica, No. 37, 1987, Barcelona.
- TENTI FANFANI, EMILIO, Comp., (1999), *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*, UNICEF/Losada, Buenos Aires.
- UNESCO (2003), *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*, Documento realizado a partir de reflexiones posteriores y principales conclusiones de la Conferencia regional sobre educación artística en América Latina y el Caribe, en Uberaba, Brasil, del 16 al 19 de octubre de 2001, publicado e impreso en París, versión digital: unesdoc.unesco.org/images/0013/001333/133377s.pdf
- UNICEF (2008), *Arte y ciudadanía. El aporte de los proyectos artístico-culturales a la construcción de ciudadanía de niños, niñas y adolescentes*, Bs. Aires, en: www.unicef.org/argentina/spanish/ArteyCiudadaniaWeb.pdf
- VÁZQUEZ RECIO, ROSA y FÉLIX ANGULO RASCO, Coords. (2003), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*, Ediciones Aljibe, Málaga.
- WOODS, PETER (1986), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Ediciones Paidós / MEC, 1ª edición en español, 1987, 1ª reimpresión, 1989, Barcelona.
- YNCLÁN, GABRIELA, Comp. (1998), *Todo por hacer. Algunos problemas de la Escuela Secundaria*, Centro de investigación para el éxito y la calidad educativa, S. C., 2ª edición, 2002, México.
- ZORRILLA, MARGARITA, “Las educación secundaria en México: al filo de su reforma”, en REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 2, No. 1, 2004, disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>

ESQUEMA GENERAL DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN



ANEXO 2

Características de la investigación cualitativa

1. Es inductiva porque los datos recogidos tienen la finalidad de favorecer la comprensión de los fenómenos objetos de estudio.
2. El investigador ve a las personas y los escenarios como un todo, desde una perspectiva holística.
3. El investigador es sensible a los efectos que causa sobre las personas objetos de su estudio. Por consiguiente, intenta no ser intrusivo, interactuar con ellas de modo natural.
4. El investigador se identifica con las personas que estudia para comprender cómo ven las cosas.
5. El investigador hace a un lado sus propias creencias y predisposiciones para ver las cosas como si sucedieran por primera vez.
6. Todas las perspectivas son valiosas porque no se busca “la verdad” sino la comprensión de los puntos de vista de las personas participantes en el caso o situación.
7. La investigación cualitativa es humanista porque no reduce las palabras y los actos de las personas a porcentajes o a cálculos estadísticos.
8. El investigador cualitativo enfatiza la validez de su investigación; busca un acceso directo a las palabras y los actos de las personas, observándolas y escuchándolas.
9. Todos los escenarios y todas las personas son dignos de estudio y son, al mismo tiempo, similares (en el sentido de que en ellos podemos hallar procesos sociales de tipo general) y únicos (porque a través de cada uno de ellos se pueden observar mejor algunos aspectos o procesos que de otro modo aparecerían sólo tenuemente).
10. La investigación cualitativa es una práctica creativa (artística) porque el investigador diseña su propio método, ya que sigue principios orientadores pero no reglas ni fórmulas establecidas.

Fuentes: Taylor y Bodgan (1984:20-23) y Álvarez-Gayou (2003:23-28).

ANEXO 3

Cuestiones para establecer los fines de una investigación

A. ¿Cuál es el fin de la investigación?

¿Qué temas aborda? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Qué alcance tiene? ¿Qué va a incluirse y qué se excluirá? ¿Con qué grado de precisión se deben articular los fines? El tema de estudio, ¿pertenece al área de la investigación aplicada o básica? ¿En qué medida los fines y cuestiones de la investigación son susceptibles de ampliación, modificación o redefinición? ¿Cuáles son las intenciones del investigador respecto de los resultados de su estudio? ¿Cómo pueden utilizarse dichos resultados? ¿Pueden dichos resultados llenar un vacío en el conocimiento actual o extender sus fronteras? ¿Qué nuevas líneas de investigación pueden inaugurarse?

B. ¿Qué cuestiones concretas desarrollan los fines de estudio?

¿Qué hechos o datos hay que buscar para responderlas? ¿Qué categorías de fenómenos se deben analizar y cómo pueden conceptualizarse? ¿Qué relaciones entre dichas categorías se prevén, se esperan o se buscan?

C. ¿Qué papel juegan las experiencias personales del investigador en su interés por el tema de estudio?

¿Qué ideologías están implicadas en el fin de la investigación, y cuáles son las opciones personales y culturales del investigador respecto de dichas ideologías? ¿Qué elementos de la filosofía personal o profesional del investigador se relacionan con esta investigación? ¿Qué aspectos de la investigación despiertan la curiosidad o el entusiasmo del investigador? ¿Cuáles pueden predisponerle a deformar la presentación de los datos o a ofrecer una explicación o una interpretación sesgada de los fenómenos?

D. ¿De qué fuentes surge el fin de la investigación?

¿Cómo se plantean los problemas y cuestiones de la investigación en el conocimiento ordinario, en la vida cotidiana? ¿Cómo los articulan otros investigadores, los medios de comunicación y los responsables políticos? ¿En qué medida el tema o el fin de la investigación reflejan aspectos y cuestiones culturales importantes? ¿Con qué problemas éticos están relacionados?

E. ¿Qué supuestos respecto de la naturaleza de la realidad y de la naturaleza y función del conocimiento son inherentes a la formulación del fin y las cuestiones de la investigación?

Pasos para la realización de una investigación cualitativa
(Cuadro adaptado)

Paso 1 Definir tema, problema y pregunta(s)	Paso 2 Determinar la importancia y relevancia del estudio	Paso 3 Examinar la viabilidad del proyecto	Paso 4 Definir objetivos del proyecto de investigación
Paso 5 Seleccionar la información bibliográfica y elaborar el marco teórico	Paso 6 Fundamentar la elección del paradigma cualitativo para responder la(s) pregunta(s)	Paso 7 Definir paradigma interpretativo	Paso 8 Definir las características de los participantes
Paso 9 Definir procedimientos para la obtención de la información	Paso 10 Recabar la información de campo	Paso 11 Analizar los datos: definir la forma de organizar y presentar la información	Paso 12 Elaborar el informe final

Fuente: Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis (2003).

ANEXO 5

Planes de estudio en la educación secundaria

1926 a 1931	Se sustituye la práctica de exámenes orales por la de cuestionarios escritos. Se incluyen contenidos agropecuarios, técnicos o comerciales acordes con las zonas de las escuelas.
1932 a 1935	La reforma trata de que los contenidos de este nivel se articulen con los de primaria y se prepare a los alumnos para enfrentar con éxito sus estudios postsecundarios, en un plan que contiene de 25 a 27 horas obligatorias a la semana, más talleres de manualidades, contabilidad y lenguas extranjeras. Se impulsa la enseñanza de la música.
1936 a 1940	El socialismo científico como doctrina orientadora de la educación pública. El curso de cultura cívica cambia por el de "información y práctica socialistas". La enseñanza de la música es obligatoria por un decreto presidencial.
1941 a 1944	Se eliminan las referencias al socialismo. Se crean grupos móviles para evitar el rezago académico. En 1942 inicia el Programa de Teatro Escolar del INBA.
1945 a 1946	El curso de información y práctica socialistas se reemplaza por uno de educación cívica. Se determina el tipo de historia por impartirse en cada grado. Se busca relacionar la escuela secundaria con la vida de los estudiantes más que con la especialización vocacional.
1947 a 1959	Se diseña un plan con una carga semanal de 30 horas y atención especial en las materias seriadas, que nunca opera en las escuelas. En 1958 se crean las secundarias técnicas.
1960 a 1974	Se imparte Orientación Educativa y Vocacional como asignatura, una hora semanal para el tercer grado. Unificación de los calendarios escolares. Surgimiento y expansión de las telesecundarias.
1974 a 1993	Reforma Educativa 1974: Plan por áreas, con 8 materias: Matemáticas (4 horas), Español (4), Ciencias Naturales (7), Ciencias Sociales (7), Lengua extranjera (3), Educación tecnológica (6), Educación Física (2) y Música (2). Orientación vocacional deja de ser materia de clase.
1993 a 2006	Modernización educativa. La secundaria adquiere carácter obligatorio. Se vuelve al Plan por asignaturas. La asignatura Expresión y apreciación artística se diversifica, aunque sólo existe programa oficial para música .
2006 a 2011	Reforma de la Educación Secundaria. Aprendizaje por competencias. Evaluación nacional (ENLACE) e internacional (PISA). Alianza para la Calidad de la Educación. Programas para Música, Artes visuales, Danza y Teatro. Del Programa de Teatro se imprimen 99000 ejemplares en 2006; en 2008 se hace una reimpresión de 15 mil ejemplares.
Desde 2011	Reforma integral de la educación básica. Las asignaturas se organizan en cuatro campos de formación (en el de <i>Desarrollo personal y para la convivencia</i> se incluye la asignatura de artes). Se integra en el currículo de los tres grados una hora de Orientación y Tutoría, a cargo de un profesor-tutor. Se introducen las escuelas de jornada ampliada y de tiempo completo. En 2013 se legitima en el <i>Diario oficial</i> el Servicio Profesional Docente. Programa de estudio de Artes con las cuatro modalidades incluidas.

ANEXO 6

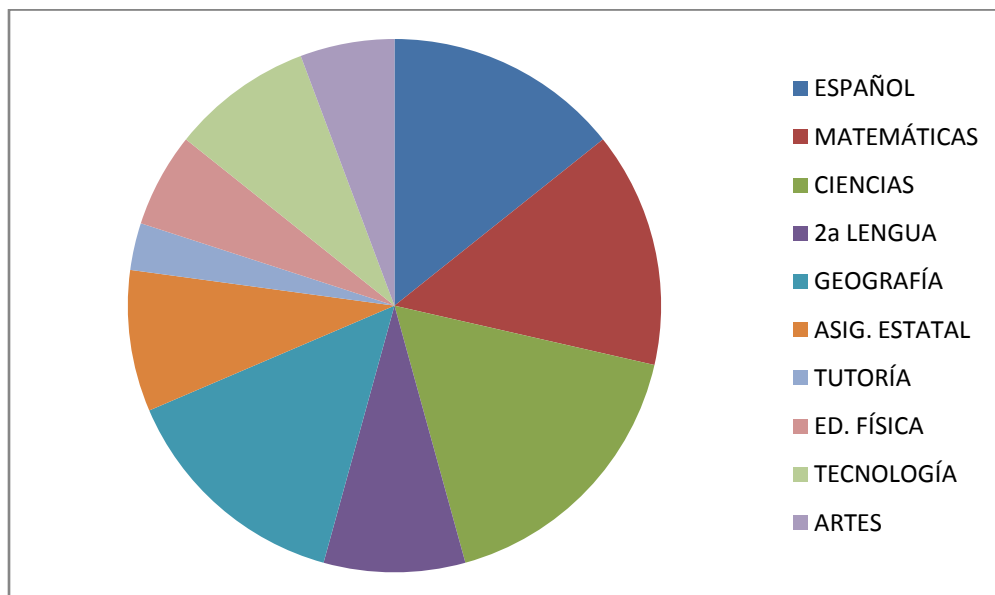
<i>Distribución del tiempo de trabajo para secundaria</i>					
PRIMER GRADO	HORAS	SEGUNDO GRADO	HORAS	TERCER GRADO	HORAS
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Segunda lengua: Inglés I	3	Segunda lengua: Inglés II	3	Segunda lengua: Inglés III	3
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias (Biología)	6	Ciencias (Física)	6	Ciencias (Química)	6
Geografía	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación cívica y ética I	4	Formación cívica y ética II	4
Educación física I	2	Educación física II	2	Educación física III	2
Tecnología I	3*	Tecnología II	3*	Tecnología III	3*
Artes I (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes II (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura estatal	3				
Orientación y tutoría I	1	Orientación y tutoría II	1	Orientación y tutoría III	1
TOTAL	35		35		35

* Para las secundarias técnicas, la carga horaria de esta asignatura no podrá ser menor a ocho horas.

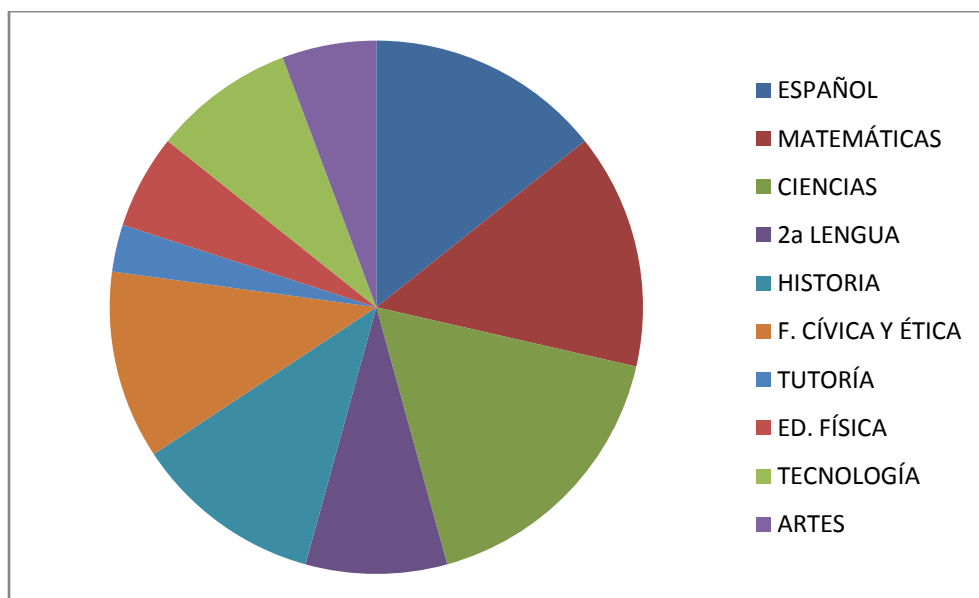
SEP, *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, p. 88.

ANEXO 6A

Carga horaria en secundaria general



PROGRAMA DE PRIMER GRADO DE SECUNDARIA (35 HORAS SEMANALES)



PROGRAMA DE SEGUNDO Y TERCERO DE SECUNDARIA (35 HORAS SEMANALES)

ANEXO 7

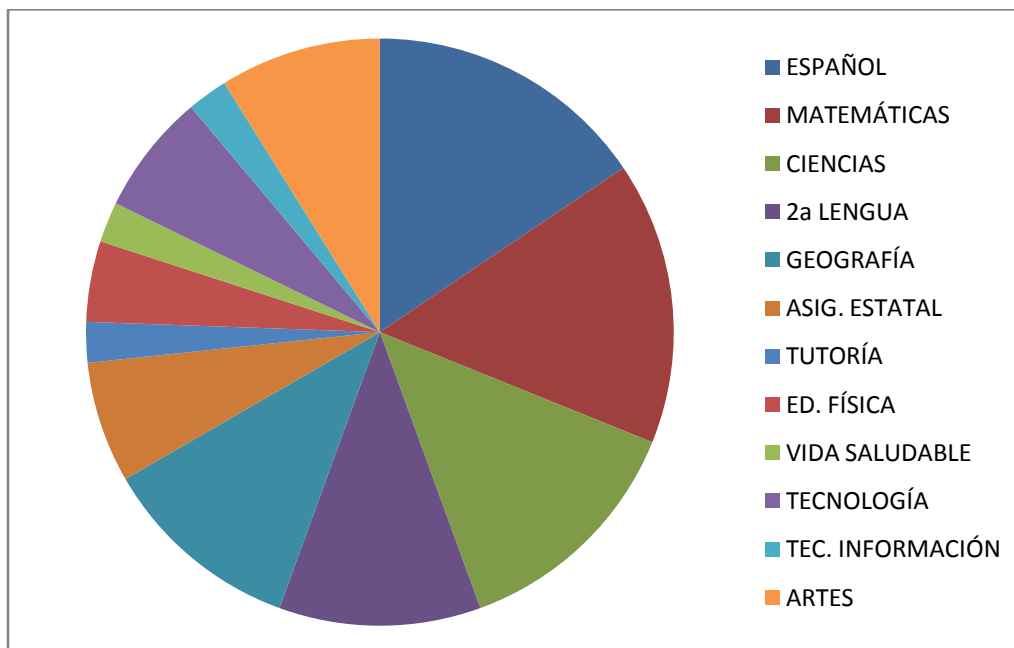
<i>Mapa curricular para secundarias de jornada ampliada*</i>					
Primer grado	Horas	Segundo grado	Horas	Tercer grado	Horas
Español I	7	Español II	7	Español III	7
Segunda lengua: Inglés o Francés I	5	Segunda lengua: Inglés o Francés II	5	Segunda lengua: Inglés o Francés III	5
Matemáticas I	7	Matemáticas II	7	Matemáticas III	7
Ciencias (Biología)	6	Ciencias (Física)	6	Ciencias (Química)	6
Geografía de México y del Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación cívica y ética I	4	Formación cívica y ética II	4
Educación física I	2	Educación física II	2	Educación física III	2
Tecnología I	3	Tecnología II	3	Tecnología III	3
Artes I (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	4	Artes II (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	4	Artes III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	4
Asignatura estatal**	3				
Tutoría I	1	Tutoría II	1	Tutoría III	1
Tecnologías de la información I	1	Tecnologías de la información II	1	Tecnologías de la información III	1
Vida saludable	1	Vida saludable	1	Vida saludable	1
Total	45	Total	45	Total	45

* El horario de estas escuelas es de 7:30 a 15:30, con dos descansos de 20 minutos; el primero de 10:50 a 11:10; el segundo de 13:40 a 14:00. Las clases anteriores al segundo descanso tienen una duración de 50 minutos; las posteriores duran 45 minutos.

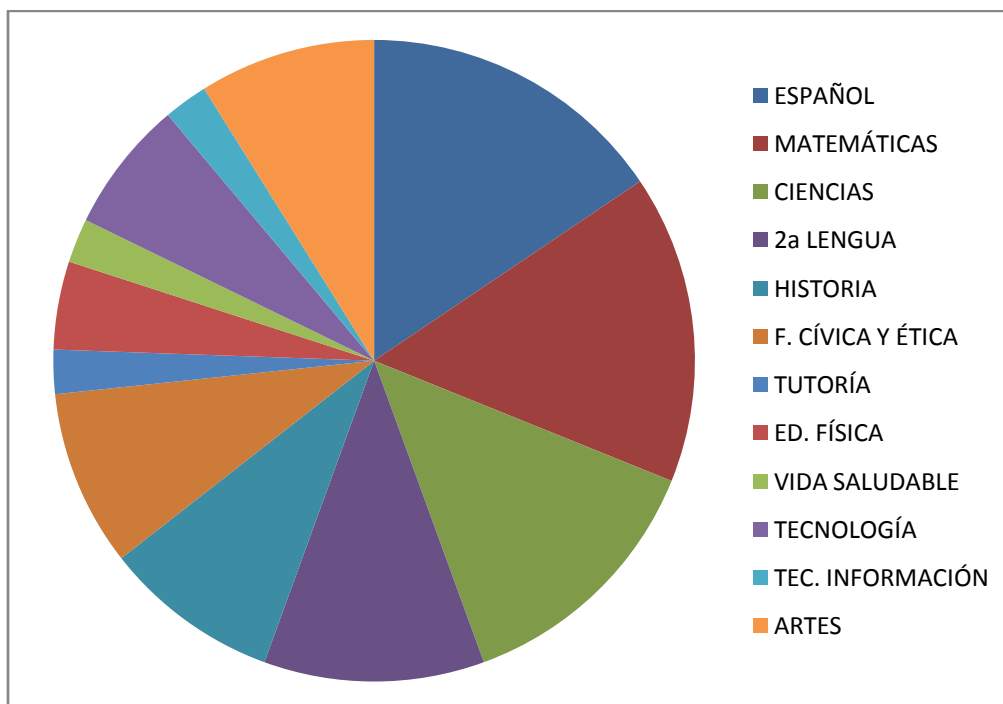
** Aprender a aprender o Patrimonio Cultural Nacional.

ANEXO 7-A

Carga horaria en secundaria de jornada ampliada



**PROGRAMA DE PRIMER GRADO DE SECUNDARIA DE JORNADA AMPLIADA
(45 HORAS SEMANALES)**



**PROGRAMA DE SEGUNDO Y TERCERO DE SECUNDARIA DE JORNADA AMPLIADA
(45 HORAS SEMANALES)**

Las inteligencias múltiples

<p>Inteligencia lógica matemática, la que utilizamos para resolver problemas de lógica y matemáticas. Es la inteligencia que tienen los científicos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que nuestra cultura ha considerado siempre como la única inteligencia.</p>	
<p>Inteligencia lingüística, la que tienen los escritores, los poetas, los redactores, los locutores.</p>	
<p>Inteligencia espacial, consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones, es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos, o los decoradores. La tienen también los bailarines, actores, funámbulos y malabaristas.</p>	
<p>Inteligencia musical es, naturalmente la de los cantantes, compositores, músicos, bailarines.</p>	
<p>Inteligencia cinestésica – corporal, o la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.</p>	
<p>Inteligencia intrapersonal es la que nos permite entendernos a nosotros mismos. No está asociada a ninguna actividad concreta.</p>	<p>La inteligencia intrapersonal y la interpersonal conforman la inteligencia emocional y juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria.</p>
<p>Inteligencia interpersonal, la que nos permite entender a los demás, y la solemos encontrar en los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas.</p>	
<p>Inteligencia naturalista, la que utilizamos cuando observamos y estudiamos la naturaleza. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios.</p>	

Registro general de sujetos de investigación

a) Profesores de educación artística			
Técnica: selección de testimonios (Diplomado Hablemos de Educación Artística)			
No.	Clave	Sexo	Especialidad
1	DGS	F	Profesora de Danza en Secundaria General.
2	RLW	F	Diseñadora gráfica, imparte Artes visuales en Secundaria General
3	GHC	F	Profesora de Danza en Secundaria General
4	JAE	F	Lic. en Literatura Dramática y Teatro. Dio un taller de teatro a alumnos de secundaria.
5	RAA	F	Lic. en Literatura Dramática y Teatro. Profesora de teatro en todos los niveles de un colegio privado.

b) Profesores de teatro con formación profesional					
Técnica: entrevista					
No.	Clave (nombres ficticios)	Sexo	Edad	Experiencia docente	Ocupación
1	ALBA*	F	36	12 años	Profesora de teatro en un centro de educación especial para adultos, en una secundaria oficial, y en preescolar y preparatoria de un colegio privado
2	MARCO	M	38	10 años	Profesor de teatro en secundaria, actor y estudiante de posgrado
3	ELISA	F	31	2 años	Actriz. Ha dado clases de teatro a alumnos de secundaria
4	PEDRO	M	41	18 años	Profesor de Literatura y Teatro en bachillerato. Actor, director e investigador teatral
5	LORENA*	F	49	14 años	Profesora de Literatura y Teatro en secundaria y bachillerato
6	JOEL*	M	43	20 años	Profesor de teatro en primaria y secundaria. Actor
7	NORMA	F	28	5 años	Profesora de teatro y danza en todos los niveles de un colegio privado. Actriz

* Modelos docentes elegidos para la investigación

Contenidos de artes teatro primer grado

<i>Grado</i>	<i>Bloque</i>	<i>Contenidos teóricos</i>	<i>Contenidos prácticos</i>
Primero	1. ¿Cómo nos expresamos? El cuerpo y la voz	Mensajes verbales y no verbales.	Expresión corporal, desplazamientos en el espacio, interacciones.
	2. Jugando a ser otros. El personaje y la caracterización	Características del personaje teatral. Personaje simple y complejo. Personaje principal y secundario.	Construcción de personajes a través de la expresión corporal y gestual, así como del manejo de la voz.
	3. Las historias que contamos. Narración e improvisación	Características de una historia. Diferencia entre situación y narración. Investigación de la narrativa de la comunidad. Análisis de la improvisación de narraciones en distintos momentos de la historia del teatro.	Observación de emociones. Representación de personajes en situaciones cotidianas y en narraciones. Improvisación de situaciones.
	4. La actuación y el teatro	Tiempo y espacio. Exploración de los elementos narrativos en una obra de teatro. Creación de historias para representar. Comentarios especializados. Formas teatrales de su comunidad y narraciones teatrales con propósitos evangélicos en México.	Improvisación colectiva de una narración, con manejo de personajes, situación y espacio. Representación de personajes en la escena teatral de manera espontánea.
	5. Haciendo teatro	Lectura de textos dramáticos de interés colectivo para la puesta en escena. Selección de escenas e identificación de elementos visuales y actorales de un montaje. Función de los elementos teatrales de la puesta en escena. Opinión personal escrita sobre el teatro como un medio de comunicación y de expresión.	Creación, montaje y presentación de un collage de escenas. Diseño y elaboración de escenografía. Organización y ejecución de ensayos.

<i>Grado</i>	<i>Bloque</i>	<i>Contenidos teóricos</i>	<i>Contenidos prácticos</i>
Segundo	1. La expresividad en el teatro	Reflexión acerca del teatro actual como profesión. Selección de un personaje del mundo del teatro para identificar sus alcances sociales.	Emociones y estados de ánimo para comunicarse con otros. Uso del gesto, del movimiento, de la voz y del desplazamiento en espectáculos de expresión corporal.
	2. ¿Dónde y cuándo? El tiempo y el espacio en el teatro	Ubicación de los conceptos básicos del espacio escénico (Zonas en que se divide el escenario, concepto de espacio y tiempo ficticio). Definición grupal del ritmo en el teatro. Investigación de las partes del edificio teatral, socializando la información obtenida por cada adolescente.	Uso del espacio escénico; intencionalidad de su posición al usar la cuarta pared o al interactuar con el público. Exploración de movimientos en distintas zonas del escenario.
	3. Caracterización y teatralidad	El director de escena: su papel y sus quehaceres. Métodos de caracterización usados en distintas épocas de la historia del teatro: Funciones del papel de director en el teatro antiguo, y su transformación en el concepto moderno de director.	Construcción de personajes creados por los alumnos, con base en métodos de caracterización externa. Experimentación como director de escena de improvisaciones con sus compañeros.
	4. Géneros teatrales	Géneros dramáticos (Tragedia, comedia, tragicomedia, melodrama, pieza, farsa y teatro didáctico). Trayectoria del personaje en diferentes géneros. Investigación del surgimiento de los géneros en la historia del teatro.	Recreación de escenas de una obra de teatro explorando diferencias de género. Experimentación de otros géneros en la representación de las escenas.
	5. Estructura dramática y puesta en escena	Argumentación de las formas en que el teatro puede ser un medio de expresión personal y social. Reflexión sobre cómo los alumnos pueden expresar sus propias ideas o inquietudes mediante una obra y sobre su experiencia en el proceso de montaje.	Selección de una obra de teatro de acuerdo con los intereses de los alumnos para un montaje. Participación activa en el proceso de montaje de una obra de teatro.

<i>Grado</i>	<i>Bloque</i>	<i>Contenidos teóricos</i>	<i>Contenidos prácticos</i>
Tercero	1. Creatividad teatral	Estructura y los elementos del verso (rima y del ritmo). Identificación del manejo corporal y vocal, ritmo y tono actoral. El teatro en verso del Siglo de Oro español. El manejo del verso en el teatro isabelino. Investigación sobre el uso del verso en el teatro mexicano de la Colonia.	El ritmo del habla en personajes creados por el alumno. El cuerpo y la voz en el manejo del tono. Creación colectiva de una narración con el uso de ritmo, tono, voz, gesto y movimiento.
	2. Escribiendo para la escena	Identificación del proceso de creación en escena. Investigación acerca de métodos de creación colectiva en la historia del teatro mexicano y universal. Reflexión grupal acerca de las ventajas y desventajas de la creación colectiva.	Improvisación colectiva: propuesta de temas de interés y creación de personajes. Redacción de escenas con un método de creación en el escenario. Presentación de las escenas.
	3. El mundo que rodea al teatro	El papel del productor en el teatro. Elementos de una crítica teatral a partir de una lectura. Elaboración de un proyecto de montaje para una obra de teatro. Investigación sobre los cambios en la forma de hacer teatro en los últimos 50 años. Reflexión sobre la diferencia entre producir una obra de teatro comercial, una independiente y una escolar.	Realización de un proyecto de montaje. Elaboración de una crítica teatral de una obra de teatro, considerando los aspectos del hecho escénico.
	4. Creación teatral	Elementos narrativos de la literatura popular que han sido llevados al teatro. Identificación del proceso de dramaturgia para hacer teatro. Investigación sobre el teatro mexicano contemporáneo. Reflexión sobre la importancia de ver y escuchar teatro escrito.	Realización de adaptaciones de cuentos populares, leyendas y textos no dramáticos. Elaboración de obras cortas basadas en temas de interés.
	5. Del dicho al hecho. Creación teatral y puesta en escena	Diferencia entre teatro escrito y teatro en escena. Reflexión sobre los cambios de las obras al ser representadas por personas diferentes a los creadores originales. Reflexión sobre el trabajo que los alumnos han realizado en torno al teatro. Argumentación del teatro como un arte vivo y efímero. Elaboración de una definición personal del teatro en relación con las otras artes.	Producción de un montaje colectivo basándose en el trabajo de dramaturgia que los alumnos han desarrollado durante el año. Representación del montaje.