



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTA DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**SHAKESPEARE EN LA ENSEÑANZA TEATRAL
A NIVEL PREPARATORIA**

**INFORME ACADÉMICO
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN LITERATURA
DRAMÁTICA Y TEATRO
P R E S E N T A :
OSCAR MARTINEZ AGISS**

ASESOR: MTRA. YOALLI MALPICA LOPEZ

SINODALES: LIC. JUAN RAMON GONGORA ALFARO

MTRO. LECH HELLWIG-GORZYNSKI

LIC. DANIEL HUICOHEA CRUZ

MTRA. AIMEE WAGNER MESA



**FACULTAD DE FILOSOFÍA
Y LETRAS**

MEXICO, D. F.

ENERO DE 2004



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

INDICE

	1
Introducción	5
I Adolescencia y educación	12
II Enseñar teatro	23
III Shakespeare en el aula	48
IV Resultados y conclusiones	55
Anexo	83
Bibliografía	

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo, recepcionado:

NOMBRE: Oscar Martínez Agüero

FECHA: 16 de enero, 2004

FIRMA: _____



INTRODUCCIÓN

El presente informe académico es la relación de una propuesta pedagógica de la asignatura de Teatro IV del primer año del nivel Preparatoria, desarrollada y puesta en práctica durante ocho años de impartición de la materia en el Instituto Helen Keller¹, el cual pertenece al sistema incorporado de la UNAM y se apega a los programas de la Escuela Nacional Preparatoria².

La enseñanza de la materia de Teatro a nivel preparatoria puede ser vista como un arma de dos filos. Por un lado establece la oportunidad de que en esta etapa fundamental en la preparación de los jóvenes tengan un acercamiento con una de las manifestaciones artísticas con mayor tradición en la historia de la humanidad, lo que permitiría que el fenómeno teatral se incluyera en sus opciones de enriquecimiento como seres humanos; sin embargo, también deja abierta la puerta para que se dé, en lugar de enseñanza, una continuidad en vicios que afectan al teatro de nuestros días y que lo tienen minado: la falta de seriedad, la superficialidad y la improvisación en el método de enseñanza que debilitan la función social del teatro.

Trabajar con adolescentes es un reto en sí mismo ya que es el periodo de desarrollo humano que quizá más problemas presenta, no sólo en el aspecto psicológico y emocional sino también en el físico. En esta etapa el alumno se encuentra enfrentando problemas de crecimiento, de adaptación emocional y

¹ En el anexo se incluye el ideario de la escuela como perfil de la misma.

² En el anexo se incluye el Programa de la Escuela Nacional Preparatoria para la asignatura de Teatro IV dentro de la UNAM.

social, además de los requisitos académicos que, para muchos, vienen en segunda o tercera instancia. De forma que si a esas condiciones añadimos una materia como Teatro que no está contemplada como una de las "importantes" la labor luce aún más complicada.

La dificultad de tratar de impartir esta materia a un grupo de jóvenes en donde la rebeldía y los cambios de humor son factores predominantes, puede llevar a buscar salidas fáciles por parte del profesor y entrar a los vicios que mencionaba. Considerar la materia como un espacio de entretenimiento superficial que evite confrontaciones con los alumnos, dejando que sea un espacio para "jugar a hacer teatro" y darles algún texto fácil que mantenga a todos ocupados haciendo un montaje que luzca bonito el día que se presente ante los familiares, creo que poco aporta a la cultura teatral, aunque, sin duda, puede ser muy llamativo y satisfactorio para muchos.

También existe el riesgo de convertir la materia en dogmática y querer refugiarse en la teoría para darle "importancia" a la clase y rodearla de contenidos a validarse con exámenes. Ambos casos extremos son posibles de encontrar dentro de la práctica educativa actual, y, ambos, en nada ayudan al alumno, mucho menos al Teatro. Como profesor de la materia creo que es necesario que el alumno sea asistido para que identifique por sí mismo los elementos que, en la práctica y en la teoría, el teatro tiene para aportarle en su desarrollo personal aprovechando sus necesidades y dudas para propiciar la retroalimentación.

Las dos primeras opciones señaladas reflejan en muchos sentidos la dimensión que se le da al teatro en nuestra sociedad: un teatro de espectáculo acorde a las necesidades comerciales o un teatro de élite reservado a los iniciados. Sin embargo, la inclusión de la materia en el programa educativo nos da la posibilidad de revertir esta situación. Para ello debemos adecuar el contenido de la materia para que tenga un significado en el alumno y con ello cobre la importancia que merece como parte de la cultura de la humanidad.

En este trabajo se exponen los fundamentos teóricos que sirven como base para las estrategias de clase, empezando desde los elementos indispensables para comprender la psicología del adolescente, pasando a continuación a la consideración de las teorías educativas que mayor funcionalidad presentan para ser aplicadas a la materia en cuestión.

A partir de lo anterior se explica cómo se interrelacionan los elementos psicológicos y educativos para dar una base teórica a la práctica de la enseñanza teatral en este nivel escolar utilizando como eje principal fragmentos de las obras de teatro de William Shakespeare. El siguiente punto consiste en la descripción del proceso práctico a través del curso así como la especificación de los textos y su función tanto como las etapas que conforman este proceso y sus características. Por último, se da una relación de los resultados obtenidos a través del tiempo con esta metodología, los ajustes, cambios y conclusiones que se derivan de ellos.

La propuesta didáctica que a continuación se presenta tiene como objetivo principal el abrir opciones para que la enseñanza del teatro se convierta más que

pasar conocimientos o pasar el rato en un medio de expresión que permita, tanto a los adolescentes como a todo aquel que quiera, dejar salir o encontrar lo que cada uno lleva dentro. Ésa debería ser la función de las artes y, en este caso particular, por supuesto, del teatro (o al menos una de las más importantes). Sin embargo, para que se pueda acceder a funciones más complejas como la reconstrucción de los mundos que plantean las artes, el entendimiento o confrontación de las ideas, etc., primero hay que hacer propio el fenómeno artístico, formar parte de él.

I ADOLESCENCIA Y EDUCACIÓN

La adolescencia es una etapa en el desarrollo del individuo que, aun cuando puede variar en su extensión temporal, marca el paso de la infancia a la edad adulta. El concepto adolescencia es amplio ya que no sólo se refiere a los cambios fisiológicos y biológicos en el ser humano, sino también a la transición de la niñez independiente a la edad adulta autónoma, así como a las adecuaciones de conducta dentro de una sociedad dada. La adolescencia es el periodo durante el cual tiene lugar la adaptación sexual, social, ideológica y vocacional.

En esta etapa el adolescente cambia de grupo al que pertenece, sin embargo, sólo deja en parte el grupo infantil y entra en parte al del adulto. Ciertas formas de conducta "infantiles" no se le aceptan y, al mismo tiempo, determinadas formas adultas no le son permitidas, y cuando lo son, al ser recién adquiridas, representan extrañeza para él. Por tanto el adolescente se encuentra en movimiento social, y los campos psicológico y social en que se mueve aún no cuentan con una estructura para él; al no tener claro su estatus y obligaciones sociales se refleja inseguridad en su conducta.

De acuerdo a la teoría de Lewin³ el adolescente no reconoce direcciones en su campo constantemente cambiante, por lo que al encontrarse en situaciones que no le son familiares entra en un estado de crisis que puede reflejarse en retraimiento, inhibición, sensibilidad así como agresividad. Este desconocimiento

³ Kurt Lewin (1890-1947). Psicólogo estadounidense. Uno de los principales partidarios de la psicología de la forma. Mediante su "teoría de campo" intentó el estudio científico de la motivación y de la interacción social.

de ciertas situaciones (falta de estructura cognoscitiva) explica la incertidumbre en la conducta del adolescente.

Otro elemento que influye con gran importancia en el adolescente es el cambio físico. Durante la adolescencia, los cambios en la estructura física, la experiencia corporal de nuevas sensaciones y deseos puede ser tan drástica que el cuerpo mismo se torna un ente desconocido, poco confiable e imprevisible. Al estar preocupado por su propio cuerpo es comprensible que haya una afectación en la estabilidad emocional del adolescente. Aunado a los cambios mencionados se encuentra el cambio de la perspectiva temporal; el adolescente desarrolla la capacidad de comprender el pasado y adoptar objetivos para el futuro planificando su propia vida.

Todas estas circunstancias son las que rodean al alumno de bachillerato, lo que, por supuesto, influye y afecta su desempeño académico. Aún cuando cada adolescente tiene una interrelación diferente con su entorno, su tiempo y sus circunstancias personales, tienen en común, en este caso, el compartir el campo educativo; forman parte de una institución que tiene como objetivo "prepararlos para su futuro", tarea nada fácil ante los problemas inmediatos que cada uno de ellos enfrenta.

Las problemáticas individuales, familiares e incluso las sociales del adolescente son llevadas al salón de clases y todo programa de estudios debe de tomar en cuenta estos factores en sus planteamientos. Si tenemos en el alumno rebeldía, timidez, cambios de humor, conflictos emotivos e ideológicos, también

tenemos en él una necesidad de apoyo, de inspiración, vitalidad, creatividad e idealismo que permiten enriquecer la actividad didáctica aprovechando los pros y no centrándose en los contras de este periodo del individuo. En el modelo de trabajo que aquí se presenta se toman en cuenta las problemáticas y se intenta sacar ventaja de las características propositivas del alumno.

Durante la adolescencia se da el proceso quizá más importante en el desarrollo de la personalidad del ser humano, ya que éste es el momento en que se comienza a cuestionar sobre sí mismo y su relación con su entorno; este proceso, sin embargo, no se da aisladamente sino que responde a la influencia de los marcos sociales que rodean al adolescente, a saber: la familia, los amigos y la escuela. Buena parte de este periodo de transición transcurre en la escuela, así que es importante considerar conjuntamente las necesidades psicológicas y las pedagógicas.

En el ámbito escolar la teoría educativa se ha nutrido de los avances que se han dado en el terreno de la psicología del adolescente, quedando muy atrás aquellos conceptos de la escuela tradicional en donde la memorización era uno de los principales objetivos y el autoritarismo era en sí mismo el método didáctico.

Paralelamente al desarrollo de la psicología durante el siglo XIX, con el establecimiento del primer laboratorio de psicología experimental por Wundt⁴, se

⁴ Wilhelm Wundt. (1832-1920) Psicólogo alemán que funda en 1870 el primer laboratorio de psicología experimental en Leipzig, hecho de fundamental importancia para la estructuración de la psicología como ciencia independiente.

da la llegada de la llamada *escuela nueva*, en donde el alumno es visto como un ser humano con capacidades e intereses de acuerdo a su personalidad y el profesor tiene una función de guía.

La *escuela nueva* va a marcar el punto de partida del desarrollo de la teoría educativa en las diversas corrientes que aparecerán durante el siglo XX. En las páginas siguientes se planteará un breve panorama de algunos enfoques del trabajo educativo como preámbulo a su funcionalidad en el proceso de enseñanza artística.

Una de las aportaciones de la *escuela nueva* al proceso escolar es la técnica del aprendizaje de Célestine Freinet, educador francés, que promueve a los niños para que conduzcan sus propias investigaciones de campo a través de un aprendizaje de tanteo, que se desarrolle

en formas cada vez más ricas que tienden naturalmente a convertirse en sociales, a integrarse con las de los demás niños, a enriquecerse de nuevos significados, a no ser puro juego sino juego-trabajo, a trabajo a secas (Abbagnano y Visalberghi, 1981, p. 678).

Es decir, la práctica y error dentro de un trabajo de grupo mientras crean un producto útil o prestando un servicio para su entorno social.

Otro educador que le da importancia al interés del alumno como motor de su aprendizaje es John Dewey, filósofo norteamericano que propone el instrumentalismo o pragmatismo en donde se aprende por medio del hacer. Para

Dewey, cultura es la capacidad para expandir constantemente el ámbito y eficacia de uno para la percepción de significado, y la lógica es la regulación de procesos naturales y espontáneos de observación, sugerencia y prueba, esto es, el pensamiento como un arte. La función de la institución educativa, el objetivo de la enseñanza, es contribuir al desarrollo intelectual de los sujetos para que puedan expandir su percepción de significados en un contexto cultural mayor.

En el último cuarto del siglo XX surge la escuela crítica, en donde el alumno es un ser integral con capacidad crítica y reflexiva, ante el cual el profesor cumple con una función de facilitador a partir de los intereses intrínsecos del educando, ya que la escuela tiene que nutrirse y nutrir, de, y para, la vida cotidiana permitiendo una interacción dinámica entre los procesos del ser y el aprendizaje.

En este contexto se da la teoría de la Reproducción o de la Resistencia, propuesta por Henry Giroux, con la que se busca crear un núcleo de unión entre los alumnos a través del interés de ciertos temas como respuesta de resistencia a las condiciones sociales, además de incorporar elementos audiovisuales, películas, música y otros elementos de la cultura de masas, como herramienta pedagógica "by using popular cultural texts as serious objects of study that can be used to address the limits and possibilities that youth face in different social, cultural, and economic contexts^{5,6}".

⁵ Al usar textos de cultura popular como objetos serios de estudio que pueden ser usados para señalar los límites y posibilidades que la juventud enfrenta en diferentes contextos sociales, culturales y económicos.

⁶ Tomada de: <http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/Giroux/Giroux1.html>, 04/jun/03, Giroux, Henry, *Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy*.

La finalidad es que el individuo identifique sus intereses pero también sus responsabilidades dentro del contexto educativo y también, sobre todo, en el social, revalorando el significado de su propia educación.

Sin embargo, toda teoría o corriente educativa debe de estar en contacto directo con las características del grupo de adolescentes con los que se trabaja para que ésta sea funcional. El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere la compenetración de los objetivos, el método y, por supuesto, los contenidos de la materia con las condiciones del grupo.

Para mayor efectividad de este proceso es necesario el apoyo de la escuela en las necesidades y actividades que se plantean para alcanzar los objetivos predeterminados, así como una coherencia entre los planteamientos de la materia y los de la institución.

El proceso educativo debe producir un aprendizaje significativo, es decir, el alumno debe de tener experiencias que le produzcan un cambio en su perspectiva de la realidad y que sea enriquecedor para su persona. En el aprendizaje significativo el alumno "no se contenta con el mero hecho de acumular conocimientos, sino que pide la aplicación de ellos en forma creativa" (Gutiérrez y Sánchez, 2000, p. 22).

Por tanto, no sólo es necesario comunicar conocimientos específicos sino la posibilidad de que éstos sean un principio a partir de los cuales el individuo continúe su exploración por iniciativa propia.

II ENSEÑAR TEATRO

La enseñanza de la materia de Educación Estética y Artística: Teatro IV a nivel preparatoria tiene como principal objetivo más que desarrollar artistas⁷

fomentar la apreciación artística de los alumnos, su disciplina interna, la seguridad en sí mismos, ampliar sus capacidades intelectuales, el conocimiento y manejo de su propio cuerpo, todo esto a través del análisis de texto y del proceso mismo de escenificación de la o las obras dramáticas seleccionadas.⁸

Uno de los principales retos que enfrentamos quienes nos dedicamos a la enseñanza de esta materia es, creo, la dificultad de comunicarnos con nuestros alumnos, y no sólo en el aspecto de la comunicación de conocimientos específicos de la materia, sino en el sentido amplio del fenómeno comunicativo; alumnos que no encuentran las palabras para decir lo que quieren o, como profesor, explicar y no ser entendido. Esto es, que el lenguaje mismo no tiene igual valor para nosotros, profesores, que para ellos, alumnos. Este fenómeno me parece que tiene parte de su origen en el hecho de que vivimos en una sociedad que ha acentuado la discordancia entre el lenguaje y la praxis, formamos parte de una sociedad que dice una cosa y hace otra (y esto lo podemos apreciar en casi todos los ámbitos: profesores que exigen puntualidad pero llegan tarde; padres que piden no decir mentiras a sus hijos y que, sin embargo, mienten, etc.). Por

⁷ ¿Cuándo se desarrollan los artistas? En nuestra sociedad, que cada vez deriva más lejana al arte y la formación de artistas, ésta es una pregunta con difícil respuesta, parece que en pocos lugares se busca desarrollar artistas, por lo que en este nivel de enseñanza nos queda el compromiso de propiciar un terreno con oportunidades para que los artistas se puedan desenvolver con buenas bases aunque sea por sí mismos.

⁸ UNAM, Programa de la Escuela Nacional Preparatoria para la asignatura de Teatro IV, p.3.

este motivo es comprensible que tengamos que enfrentar en las clases a alumnos que han desarrollado una capacidad para efectuar "prácticas eficientes" que están en función de un quehacer, sin importar que éstas tengan un sustento apoyado en algún tipo de argumento o que sean veraces, siendo este quehacer el aprobar el curso, no aprender un conocimiento de él y que, por tanto, maneja un lenguaje que expresa opiniones poco consistentes pero que lo han mantenido dentro del marco académico que los rodea, es decir, lo importante es "pasar" la materia.

A pesar de lo anterior, el lenguaje es lo primero que tenemos como medio para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que en su evolución produzca un lenguaje asertivo. El lenguaje para llegar al lenguaje⁹. Creo que precisamente es ése uno de los valores principales de la materia de Teatro dentro de la escuela, a fin de cuentas debe (o debería) propiciar el uso de la lengua para cuestionar, presentar dudas y razonamientos que se concreten y que, como suma, redunde en una visión enriquecida del mundo.

El texto teatral está escrito para ser leído, dicho, y ser escuchado, pero sólo cobra sentido en tanto que las palabras cumplan con su función comunicativa, cuando nos dicen algo sobre el personaje, algo que va más allá de las palabras y que nos permite entenderlo, "pues de la manera de hablar de un hombre puede deducirse todo lo demás acerca de él" (Bentley, 1995, p. 78), y es ahí donde el teatro aporta al individuo, lo incluye en una recreación de la realidad en donde el lenguaje viene con la intención de significar en el que habla y en el que escucha.

⁹ Como un verdadero sistema de comunicación.

Por supuesto, existe el riesgo de que la interpretación se quede en las formas externas y, según Peter Brook, esto dará un resultado poco convincente porque se están repitiendo preconcepciones o ademanes que pueden no estar relacionadas con el texto mismo; para evitar lo anterior hay que considerar que

una palabra no comienza como una palabra, sino que es un producto final que se inicia con un impulso, estimulado por la actitud y conducta que dictan la necesidad de expresión (Brook, 1993, p. 10).

Si este peligro de las preconcepciones lo señala Brook para los estudiosos y creadores teatrales, en el ámbito del trabajo educativo con adolescentes más que peligro representa, en muchos casos, un verdadero abismo que sortear. Desafortunadamente, en mi experiencia laboral, me he encontrado con que los jóvenes llegan ya con ideas creadas de lo que es el teatro y que, básicamente, esperan que sea aburrido o que sea montar un espectáculo llamativo y nada más. En general, su acercamiento al teatro ha sido a través de su experiencia como público, y esta condición ha sido vulnerada por las influencias de los medios de comunicación y el mismo teatro al que han sido expuestos.

Para Fernando Wagner el teatro está determinado por tres factores: el público, el actor y el autor teatral, y sobre el primero señala que

la participación activa del público en el espectáculo ha declinado lamentablemente; la imaginación se ha vuelto forzosamente más débil, más pobre. (...) un público así viciado encuentra forzosamente fatigosa una representación teatral, por buena que

sea, porque no está ya capacitado para tomar parte activa en ella (Wagner, 1997, p. 12).

Así podemos explicar por qué si buscan salir de lo "aburrido" del teatro lo hacen a través de espectáculos llamativos con mucha parafernalia externa siguiendo modelos de teatro "exitoso" en donde todo lo que tengan que hacer es repetir la fórmula que ya funcionó, el tipo de teatro que Brook llama *teatro mortal*, y en su relación con los jóvenes afirma: "lo que suele alejar a los jóvenes del teatro es lo que en éste hay de malo" (Brook, 1993, p. 177).

Estas son las circunstancias de las que tenemos que partir para desarrollar una propuesta pedagógica de la materia que no sólo reconcilie a los adolescentes con el concepto del teatro sino que también cumpla con los objetivos planteados por el programa de la Escuela Nacional Preparatoria.

El problema de la materia de Teatro no se reduce a ella misma, afecta en general a las artes dentro de los programas educativos ya que este tipo de materias es vista como un extra periférico a lo verdaderamente importante de la educación, a saber las materias de ciencia y tecnología son consideradas como básicas y necesarias mientras que "de las artes se espera que sean el espacio reservado a la creatividad, pero también se las considera un lujo, un saber inútil."¹⁰

¹⁰ Terigi, Flavia, *Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar*, en: *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, p.13.

Sin embargo, este concepto ha sido debatido en las últimas décadas y se ha buscado incorporar y validar las artes como parte esencial de la educación del ser humano y no sólo aquello práctico o funcional que formaría un ser desbalanceado:

El deseo de hacer cosas hermosas tiene que ser más fuerte que el deseo de hacer cosas útiles; o, mejor dicho, debe haber una comprensión instintiva del hecho que la belleza y la utilidad, cada una en su grado más elevado, no pueden concebirse por separado. Pero es más fácil reconocer esta verdad en toda su abstracción que aplicarla a la organización práctica del taller escolar o el programa de estudios de una escuela (Read, 1973, p. 216).

Estos postulados tienen más fuerza dentro del marco de la *escuela crítica* ya que "las artes desempeñan un papel importante en el desarrollo de sujetos críticos."¹¹

Estos sujetos se desenvuelven a partir de sus propias necesidades e intereses, sin que necesariamente se encuentren dentro del campo artístico, pues en este sentido las artes no son un fin sino un medio de conocimiento y desarrollo personal que fomenta la creatividad y el pensamiento original del individuo ya que "la creatividad es resultado no de la imitación sino de una forma nueva, original, independiente e imaginativa acerca de algo o hacer algo" (Woolfolk y McCune, 1988, p. 280) y por lo tanto es funcional en cualquier campo del desarrollo humano.

¹¹ Terigi, Flavia, op. cit. p. 23.

Para que las materias artísticas tengan validez dentro del programa educativo deben de tener una relación real con el alumno y no ser únicamente materias de relleno curricular. Es decir, deben involucrar y procurar los intereses de los educandos para que encuentren, en el caso del teatro a través de un lenguaje ajeno un camino hacia su propio lenguaje y, con ello, conocerse mejor.

Como base pedagógica de mi práctica educativa utilizo algunos elementos de tres propuestas teóricas como ejes: la técnica del aprendizaje de Freinet, el instrumentalismo de Dewey y la teoría de la resistencia de Giroux que incluye muchos elementos de las ideas de Paulo Freire.

En primera instancia, los principales elementos que utilizo de la pedagogía de Freinet son los del aprendizaje cooperativo, el aprendizaje de tanteo y el método natural. Aún cuando las ideas de Freinet originalmente giraban en torno a la utilización de la imprenta y la producción de servicios o productos útiles para el entorno social, creo que los tres conceptos citados son funcionales en la enseñanza teatral. El aprendizaje cooperativo se basa en la compenetración del grupo de trabajo, su interacción y cooperación en el proceso de producción, algo que es básico en el desarrollo del ámbito teatral, la idea del grupo de trabajo, en este caso la búsqueda de que los alumnos se vean como parte de un equipo que necesita de la participación de todos para su efectividad. En el aprendizaje de tanteo lo que se propone es desarrollar un método de práctica y error que involucra no sólo al individuo sino al grupo entero, en este sentido, hay coincidencias con Brook en su propuesta de un *teatro vivo*: "En un teatro vivo

nos acercáramos diariamente al ensayo poniendo a prueba los hallazgos del día anterior" (Brook, 1993, p. 13).

Y, por último, el método natural implica un acercamiento inductivo, es decir acercarse a partir del fenómeno completo, el teatro, e irse adentrando en sus particularidades conforme a la curiosidad que dichas partes produzcan.

De Dewey, la idea de aprender por medio del hacer me parece intrínseca al concepto teatral. El teatro es un fenómeno vivo y para su mejor comprensión qué otra cosa sino el participar activamente nos puede ayudar para darle esa vitalidad que a veces parece faltar en buena parte del teatro de hoy en día. Sin embargo, Dewey no sólo propone el hacer por hacer, que en el caso del teatro se reduciría a mero entretenimiento, sino que la práctica conlleva el desarrollo del pensamiento y la posibilidad para el individuo de tener una capacidad de expandir el ámbito y eficacia en la percepción de significados y ello debería de ser el objetivo de la educación. El realizar las cosas produce la experiencia y ésta "es ensayar (...) cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias" (Dewey, 1997, p. 124).

Y con esto llegamos a otro de los elementos claves de la teoría de Dewey, la reflexión y el pensamiento reflexivo. Para que el hacer produzca un significado en el individuo es necesario que haya un proceso de reflexión que para Dewey "es el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia" (Dewey, 1997, p. 128).

El establecimiento de dichas relaciones forma parte del desenvolvimiento educativo y propicia una lógica en el individuo lo que le facilita la regulación de procesos naturales y espontáneos de observación, sugerencia y prueba que hacen un arte del pensamiento reflexivo, cuya función es

transformar una situación en la que se tienen experiencias caracterizadas por oscuridad, dudas, conflictos, es decir, perturbadas, en una situación clara, coherente, ordenada, armoniosa.¹²

Tomando como base el razonamiento anterior podemos aplicarlo al proceso de trabajo con el texto teatral, en donde se va desde el primer enfrentamiento con los diálogos hasta la representación utilizando este pensamiento reflexivo, ordenando y dando coherencia a lo que va surgiendo de la práctica, sea racional o intuitivamente el alumno encuentra elementos en el texto y el objetivo es ver cómo el grupo los integra para un resultado final ya que, retomando a Brook, "todo trabajo exige reflexión, es decir, comparar, cavilar, equivocarse, retroceder, vacilar, partir de nuevo" (Brook, 1993, p. 144).

El tercer eje en el que me baso más que definir prácticas establece un punto de apoyo y desarrollo ideológico-pedagógico. La teoría de la resistencia de Giroux establece en primera instancia revalorar la función de la escuela como sitio de instrucción, lo cual establece la necesidad de que cada escuela, como institución social, tome conciencia de su postura en el cambiante terreno de las relaciones sociales y la cultura, y que tome acción en esa lucha. Esta definición, por supuesto, se enmarca dentro del contexto de la escuela crítica, en donde el

¹² Dewey, John, citado en: Abbagnano y Visalberghi, op. cit. p. 637.

alumno debe reconocer sus necesidades y hacerse responsable de ellas, por tanto no puede permanecer como un sujeto pasivo ante lo que la escuela o la sociedad le quiera, o le pueda, dar, sino que debe tomar parte activa de su propia educación.

Lo anterior no sólo coincide sino que abunda y redirige uno de los postulados de Freire sobre la enseñanza: "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción" (Freire, 2002, p. 24).

Creo que este concepto plantea una de las necesidades que se tiene dentro de la enseñanza teatral a este nivel, no sólo hay que informar a los alumnos sobre el teatro, también hay que probarles que el teatro les es útil y puede formar parte de su vida cotidiana fuera de la escuela para que ellos mismos se acerquen al teatro en el futuro.

La teoría de la resistencia también propicia la integración de los modos de producción cultural y el análisis de la forma en que éstos influyen o determinan los modelos sociales para que el individuo sea capaz de tomar una postura ante este fenómeno reconociendo una subordinación ante intereses creados por esferas superiores y su posibilidad de reacción, dando lugar a que:

los elementos de resistencia (se conviertan) en el punto central para la construcción de diferentes conjuntos de experiencias vividas, en las que los estudiantes pueden encontrar una voz y mantener y extender las dimensiones positivas de sus propias culturas e historia (Giroux, 2003, pp. 148-149).

Aunque el objetivo central de la teoría de la resistencia está enfocado al conflicto de las clases sociales y la necesidad de dar cabida a los instrumentos necesarios para la resistencia a la dominación y su cambio, es también válida para crear una conciencia de defensa sobre ciertas áreas que han sido sistemáticamente socavadas o reducidas por intereses de ciertos estratos sociales, que, a mi modo de ver, es lo que le ha sucedido al teatro en nuestra sociedad. Actualmente el teatro ha sido dominado por espectáculos que si bien puede estar "bien hechos" están alejados de un acto vital, que para mí, es la esencia del teatro; y si esa es su función en la sociedad difícilmente podrá tener otro valor para los adolescentes que llegan a nuestras aulas, como ya lo citaba Wagner (1997, p.12) los medios actuales propician un público pasivo e indolente en una sociedad en donde "apenas se necesita el teatro y apenas se confía en sus laborantes" (Brook, 1993, p. 130), pero ante eso tenemos que " a nosotros nos toca captar su atención y ganar su fe" (Brook, 1993, p. 130), estas palabras de Brook creo que se aplican perfectamente a nosotros, los profesores de la materia de teatro. Somos quienes debemos crear los medios adecuados para establecer la resistencia a aquellos que quieren integrar el teatro a los demás medios pacificadores de la vitalidad humana. Porque aunque el mismo Brook reconoce que algo fundamental del teatro "es la noción de que es una imitación, que no es la realidad"¹³, añade "si falta la mitad de la contradicción, tenemos la vida pero perdemos la intensidad especial de la vida que el teatro puede brindar."¹⁴

¹³ Brook, Peter, *La experimentación teatral* en: Jiménez y Ceballos, *Técnicas y teorías de la dirección escénica*, p. 422.

¹⁴ *Ibidem*.

Por último, con respecto a la teoría de la resistencia, cabe aclarar que aunque la menciono como fundamentalmente ideológica esto no excluye su funcionalidad práctica ya que como el mismo Giroux indica "como medio y como resultado de la experiencia vivida, la ideología funciona no sólo para limitar la acción humana sino también para habilitarla" (Giroux, 2003, pp. 185-186).

Y el teatro es un excelente medio en donde se magnifica la importancia del balance entre la teoría y la praxis, el lenguaje y la imagen, lo interno y lo externo, la realidad y la fantasía, el actor y el público. Todos estos elementos y aún más se reúnen en el teatro y de ahí la importancia de su enseñanza.

III SHAKESPEARE EN EL AULA

Para impartir la materia de Teatro IV encontré que por parte del colegio donde laboro tenía la libertad para implementar el programa operativo planteado por la UNAM de la forma que a mí me pareciera más conveniente. He tenido también, hasta la fecha, la facilidad de contar con grupos mixtos y pequeños, entre doce y veinte alumnos por año; así que para elaborar mi plan de trabajo decidí contemplar una primera unidad siguiendo los temas que propone el programa de la UNAM relativos al arte mediante una especie de grupo de debate alrededor de ellos y a partir de la segunda unidad reorganizar los temas para trabajarlos de forma directa en la práctica con textos de Shakespeare. Las unidades incluidas en este segundo bloque con una metodología diferente son las siguientes:

Introducción al análisis del texto dramático

El actor y sus medios de expresión

Elementos de la producción teatral

Representación teatral.

Con respecto al primer bloque, la intención es que a partir del conocimiento de los alumnos nos acerquemos a las definiciones de los conceptos contemplados en la unidad; por un lado esto sirve para comenzar a integrar un grupo de trabajo en donde seguramente habrá muchas diferencias no sólo con respecto al arte sino a nivel personal y social. Este proceso sirve también para conocer a los alumnos y los conceptos de arte que manejan, esto se da permitiendo la libre opinión de lo que han visto en diversas manifestaciones

artísticas, lo que les ha gustado, lo que no, lo que consideran bueno y por qué, en donde cada uno expone sus razones y se intenta llegar a consensos válidos para el grupo, mientras que mi función consiste principalmente en ser un mediador que facilita la discusión y aporta un conocimiento más amplio sobre las partes "técnicas" de los temas, cuando surge la duda sobre alguna definición o concepto más detallado. En este inicio del curso mi objetivo no es tanto llegar a conclusiones sino el plantear en el grupo la interrogante de la necesidad del arte y su influencia en su vida diaria¹⁵, intentando romper con ello la separación entre el conocimiento cotidiano y el académico que sería uno de los primeros obstáculos a vencer, ya que generalmente el alumno "establece dos mundos: el de su vida y el de lo que se enseña en la escuela, sin que sea capaz ni sienta la capacidad de conectar unas cosas con otras" (Delval, 1991, p. 69)

En el segundo bloque comenzamos el trabajo de escena utilizando los textos de Shakespeare.

Elegir Shakespeare como autor de referencia para trabajar no fue una elección difícil, creo que hasta la fecha, a pesar de haber cientos de grandes dramaturgos, Shakespeare sigue siendo el principal modelo de referencia teatral, como lo señala Brook: "en la segunda mitad del siglo XX, en Inglaterra, donde escribo estas palabras, nos enfrentamos al irritante hecho de que Shakespeare sigue siendo nuestro modelo" (Brook, 1993, p. 128); además de tener varios

¹⁵ En este sentido es necesario señalar que en la mayoría de los cursos los alumnos reconocen que su vida cotidiana está rodeada por manifestaciones artísticas que les son muy importantes, predominantemente la música, el cine y la pintura, y que frecuentemente se alcanza a definir algunos parámetros con respecto al arte, el artista, la obra de arte, las artesanías, lo comercial en el arte, etc.

textos específicos que sirven como base para estudiar no sólo la práctica teatral sino también los conceptos fundamentales del teatro, como expongo más adelante.

Como expliqué anteriormente, uno de los objetivos del curso es que el alumno inicie un camino de conocimiento propio en donde tenga la capacidad de aprender los contenidos de la materia pero, aún más importante, se desarrolle como individuo y explote sus capacidades, es decir, se conozca y entienda a sí mismo. Y es ahí donde Shakespeare "con su imaginativa (...) penetra en la existencia psíquica, cuya geografía y movimientos siguen siendo elementos vitales para nuestra comprensión de hoy día" (Brook, 1993, p. 116), por lo que lo hace un autor que nos conecta con la esencia humana y eso permite, al trabajar con los alumnos la posibilidad de mirar hacia el otro, el personaje, y al mismo tiempo mirar hacia uno mismo, el actor o el espectador, tratando de comprenderlo, comprenderse, manteniendo un margen de seguridad.

Sobre esto, Brook, abunda: "La fuerza de las obras de Shakespeare reside en que presentan al hombre simultáneamente en todos sus aspectos: toque tras toque, podemos identificarnos o inhibirnos" (Brook, 1993, pp. 116-117).

Lo que en el alumno adolescente puede ser motivo de inseguridad y rebeldía ante tales identificaciones en el mundo real, el escenario les permite encontrar un lugar seguro ya que "allí florece esa libertad emocional por falta de la cual, cuando nos hallamos afuera, apenas si podemos respirar" (Bentley, 1995, p. 159).

Así, algunos de mis alumnos, se acercan a la historia que más les “suenan”, *Romeo y Julieta*, sin embargo, también hay quienes buscan algo más y llegan a ser atraídos por la complejidad de *Hamlet*, o la perversidad de Ricardo en *Ricardo III*, o por los celos de *Otelo*, por citar algunas de las obras que constantemente se han trabajado en clase.

Otro de los elementos determinantes para la elección de Shakespeare tiene relación con uno de los problemas que señalé en el capítulo anterior con respecto al lenguaje. En mi práctica docente he encontrado que uno de los conflictos que enfrentamos en las aulas es el lenguaje, no sólo la limitación del mismo en los alumnos sino también la significación. En general los jóvenes tienen actualmente una marcada pobreza de vocabulario que sin embargo les permite ser funcionales en una sociedad cada vez más simplificada y dependiente de la imagen, además de que la utilización del lenguaje no implica necesariamente una consecuencia de acción, lo que dicen y lo que hace son cosas separadas. En este sentido Shakespeare también propone una riqueza de posibilidades del lenguaje, no sólo en lo que podríamos llamar un vocabulario “elevado” sino que lo extiende hasta los personajes más “bajos” y dentro de ese gran abanico encontramos textos complejos con una profundidad filosófica tanto como textos vulgares llenos de dobles sentidos y alusiones sexuales “and the underlying crudity doesn’t necessarily detract from the beauty of the lines – it only adds another dimension¹⁶” (Epstein, 1993, p. 118).

¹⁶ Y la subyacente crudeza no necesariamente desvía de la belleza de las líneas – sólo añade otra dimensión.

Los parámetros anteriores permiten tener a la mano una variedad de textos para trabajar con los alumnos, sobre todo cuando encuentran casos del segundo extremo mencionado ya que esto rompe con la idea de que Shakespeare, con su aura de "clásico", no debe de tratar temas así o hablar así, lo que sirve para despertar su curiosidad y poner más atención a los personajes y a lo que dicen. A fin de cuentas en Shakespeare "the arts of language are used by characters who in themselves embody both the uses and abuses of language (...) Language, in the end, defines the nature and the structure of that whole"¹⁷.¹⁸ Por tanto el manejo de este tipo de textos permite que el adolescente amplíe su vocabulario al tiempo que revalora su función como parte y como definición del todo.

El trabajo en este segundo bloque comienza con monólogos, específicamente el texto inicial del Coro de *La vida del rey Enrique V*¹⁹. Para la primera sesión los alumnos deben de presentarse con ese fragmento, no es necesario aún tener toda la obra ya que los ejercicios iniciales sólo se enfocarán a este monólogo.

En la primera clase cada uno de los alumnos pasa a escena y lee el monólogo, sin que se les de más indicación, lo pueden leer estando de pie o sentados, todo lo que se les dice es que lo lean de acuerdo a lo que a cada uno le

¹⁷ Las artes del lenguaje son usadas por personajes quienes en sí mismos encarnan tanto los usos como los abusos del lenguaje (...). El lenguaje, al fin, define la naturaleza y la estructura de ese todo.

¹⁸ Ewbank, Inga-Stina, *Shakespeare and the arts of language* en: Wells, Stanley, *The Cambridge companion to Shakespeare Studies*, p. 55.

¹⁹ Los textos de Shakespeare que se trabajan en clase son generalmente las versiones de Luis Astrana Marín, aunque no es obligatorio, de hecho al presentarse otras traducciones permite analizar las diferencias que produce el lenguaje. Para mayor referencia de los textos base que se utilizan en clase se añaden éstos en un anexo al final del texto.

parezca que necesita el texto. Esta primera lectura propone un acercamiento fresco al contenido del texto, en ella podemos ver qué partes les cuestan trabajo, qué palabras les son desconocidas o difíciles de entender y cada alumno va notando en las lecturas de los compañeros detalles en la pronunciación, las pausas y hasta el cambio o salto de palabras.

Una vez que todos han leído se comenta en el grupo el texto, qué entendieron, qué no entendieron, qué les costó trabajo y por qué. A partir de sus comentarios se inicia el análisis del texto pero manteniéndolo en contacto con el escenario a través de la repetición de la escena tratando de incorporar los primeros hallazgos.

El monólogo del Coro establece algunos de los principios del teatro isabelino, que, a mi modo de ver, siguen siendo válidos. El primero de ellos: que el teatro es un fenómeno que necesita tanto a público como actores, siendo necesarias convenciones imaginativas de los que hacen y de los que ven para crear así una relación más profunda

*flattering the audience into a sympathetic engagement with the action to be seen, (...) the spectators become 'gentles all' if they see the scene in the way that the Chorus invites them to see it*²⁰
(Worthen, 1997, p.165).

²⁰ Halagando a la audiencia hasta un compromiso comprensivo para con la acción por presenciar, (...) los espectadores se convierten en "nobles todos" si ven la escena en la forma que el Coro los invita a verla.

La relación que da coherencia al teatro es la imaginación, todos los participantes están subordinados a ella, lo que en este ejercicio también se hace necesario en los alumnos, ellos deben utilizar su imaginación para encontrar cómo funciona la escena y así poderla representar.

Otro elemento importante de este texto es la referencia al teatro como espacio de representación. Shakespeare expone las limitaciones del escenario para la obra que se va a presentar y "asks his audience to accept a part for the whole, to supply imaginatively what cannot be introduced physically on to the open stage."²¹²²

Encuentro esta idea útil para la clase debido a que, en el colegio donde trabajo, el salón de teatro es pequeño, no contamos con iluminación especial ni con muchos elementos extras pero es el lugar que tenemos y hay que aprovecharlo de la mejor manera para dar vida a lo que nuestra imaginación provea utilizando esta "teatralidad"²³ que plantea la obra. "In the play text, Shakespeare's Chorus calls attention to the inadequacies of theatre, continually reminding us that we are watching a play"²⁴ (Cartmell, 2000, p. 106).

²¹ Pide a su audiencia aceptar una parte por el todo, a proporcionar imaginativamente aquello que no puede ser introducido físicamente en el escenario abierto.

²² Dessen, Alan C., *Shakespeare and the theatrical conventions of his time* en: Wells, Stanley, *The Cambridge companion to Shakespeare Studies*, p. 89.

²³ Teatralidad entendida como el reconocimiento de lo representativo con su propia lógica definitoria, validado únicamente en su contexto teatral.

²⁴ En el texto de la obra, el Coro de Shakespeare llama la atención a las inadecuaciones del teatro, recordándonos continuamente que estamos observando una representación.

En el monólogo, el Coro cuestiona al público sobre lo que se puede hacer en el escenario, estas preguntas se le presentan al alumno, ¿qué es lo que pueden hacer? A partir de ese momento es el grupo quien empieza a buscar opciones, cada uno de los participantes pasa a escena y presenta su visión de cómo debe de ser y los demás le dan su opinión sobre lo que vieron. Este proceso de prueba y error continúa durante las siguientes sesiones.

El trabajo de leer el monólogo y encontrar la manera de presentarlo implica un análisis del texto, que se va enfrentando para enriquecer lo que se está haciendo y los alumnos se van encontrando con preguntas como ¿quién es Harry?, ¿quién es Marte?, ¿qué es "esta O de madera"?, etc., y su labor extra-clase consiste en encontrar las respuestas, frecuentemente en muchos de ellos surge la curiosidad de leer el texto completo aún cuando todavía no se les ha pedido, y con ellas darle mayor sentido a su representación. En este proceso se implica también la necesidad de conocer cómo funciona el teatro, cuando menos el isabelino en comparación a nuestro foro y esta relación, para mí, la establece muy bien Brook:

El escenario isabelino era (...) una plataforma abierta, neutra, un lugar cualquiera con puertas, que capacitaba así al dramaturgo para vapulear sin esfuerzo al espectador a través de una ilimitada sucesión de ilusiones que abarcaba, si lo deseaba, la totalidad del mundo físico (Brook, 1993, p. 115).

Cada alumno va decidiendo cómo va a ser su Coro, elige su forma de presentarse en escena y su movimiento en ella, así como también define el vestuario que necesita, ya sea que sigan el consejo del Coro de que sea la

imaginación la que vista a los reyes y utilicen vestimenta contemporánea o neutra o, por el contrario, elijan el modelo isabelino en donde "costumes were extravagant, spangled affairs of gold, lace, silk, and velvet..."²⁵ (Epstein, 1993, p. 47), aunque con ello viene el problema que señalan Macgowan y Melnitz con relación a los costos del vestuario (1985, pp. 174-175), que es algo que se trata de evitar en el curso, el gasto innecesario.

Este método de trabajo permite que aunque cada alumno busca su propia solución al texto tiene el complemento de sus compañeros y aquí es provechoso el final del texto que pide paciencia para escuchar y juzgar suave e indulgentemente lo que se ha de presentar, así se promueve la tolerancia para el proceso de cada uno sin que se convierta en una búsqueda de quién tiene la verdad o es el mejor.

Una vez que se ha entendido la dinámica de trabajo y que se ha avanzado en el análisis del texto y su subsiguiente representación se le pide al grupo que lean la obra completa para la clase siguiente e intenten aplicar un análisis similar al que se ha hecho: ¿de qué habla el autor?, ¿quiénes son los personajes y cómo son?, ¿cómo se representaría?, etc. Por supuesto, se les sugiere considerar tanto al autor como el contexto histórico de la obra, esto establece un primer acercamiento al autor y su época como elementos incidentes en el texto. También se pide para trabajar en clase el discurso de Enrique antes de la batalla en el día de San Crispín (IV.3).

²⁵ Vestuarios eran extravagantes, adornados objetos con plaquillas de oro, encaje, seda y terciopelo.

El trabajo de análisis se presenta por escrito y se pretende que en él los alumnos expongan su visión de la obra completa en donde cada uno trata de seguir adelante con los pasos que ha dado en el prólogo de la obra, viendo el texto no sólo como algo escrito sino como una propuesta de representación. Por supuesto, los resultados son variables, hay quienes se conforman con presentar un resumen de la historia pero también los hay que tratan de presentar y explicar lo que les está dando el texto.

El trabajo práctico continúa con la incorporación del texto del Rey Enrique, en donde, a pesar de que esta escena de la obra está constituida principalmente por un monólogo del rey, se necesitan más personajes que dan pie a la arenga de Enrique, por lo que el alumno empieza a trabajar con algunos de sus compañeros en el escenario aunque sigue teniendo la mayor responsabilidad individualmente. En este fragmento también se hace necesario tener los antecedentes de la historia para poder comprender y darle sentido al texto.

El tener un escenario poblado con más actores implica la responsabilidad del movimiento escénico, aquí el alumno ya no se encuentra en la relativa facilidad de moverse hacia donde quiera, sino tiene que estar al pendiente de dónde están sus compañeros y qué personajes representan, aumentando la complejidad del texto ya que implica saber cuándo se dirige a uno y cuándo a otro. Todo lo anterior añadiéndose en contenido al mismo modelo de trabajo seguido en la escena anterior. Además del aumento en la complejidad del texto,

otro de los factores que se trabaja con este monólogo es la emoción y la motivación.

El texto de Enrique es "one of the most thrilling speeches in drama"²⁶ (Epstein, 1993, p. 187), lo que permite que los alumnos comiencen a profundizar en la forma en que se manejan las emociones en los personajes y cómo se proyectan a los espectadores, aunque en el Coro ya se encuentran apuntes emotivos, esta escena los expone más claramente.

Para llegar a las emociones se sigue el mismo camino que con la escena anterior, los alumnos pasan al escenario para explorar el texto y sus posibilidades, ¿qué están haciendo estos soldados?, ¿cómo es el lugar donde se encuentran?, ¿por dónde entra el rey?, ¿de qué hablan?, etc.. La función del grupo como espectador, incluido el profesor, es la de opinar sobre lo que estamos viendo, señalando posibles errores y/o aciertos, además de que estos roles cambiarán en el proceso de trabajo ya que más adelante varios miembros del público serán los actores y viceversa, lo que enriquece las perspectivas de la escena, ya que el alumno descubre que lo que parecía una buena opción arriba del escenario, al verlo desde fuera presentado por otro, puede no ser tan buena y el que estaba como espectador se enfrenta con que puede ser muy fácil decirle a otro cómo se tiene que hacer algo, pero no es lo mismo tratar de hacerlo y demostrarlo.

Otro elemento importante de este texto es que tiene como objetivo la motivación, Enrique está pidiendo a sus hombres que aquellos que no estén

²⁶ Uno de los más emocionantes discursos en el Teatro.

dispuestos a quedarse y dar lo mejor de sí mismo se retiren, la recompensa, ya sea en la victoria o en la derrota, será el orgullo de haber estado ahí ante aquellos que se lo perdieron. Creo que éste es otro de los principios básicos del teatro, aunque pueda sonar obvio, el teatro se hace con aquellos que están dispuestos a estar arriba del escenario, a tomar parte, por supuesto deseando "ganar la batalla", aunque todo esté en contra y la "victoria" se vea lejana; en el caso de muchos de los adolescentes el vencer la inseguridad, la timidez o la inhibición que menciona Bentley, es un gran logro, por tanto es necesario mantener los ejercicios dentro de una dinámica que permita la seguridad de experimentar sin causar una presión que impida al alumno arriesgarse a tratar un nuevo acercamiento que rompa con lo que sus compañeros están haciendo. Un elemento que ayuda a que se mantenga este marco es la forma de calificar: el proceso se valora gradualmente y busca ser integral; al principio los puntos se obtienen de forma relativamente fácil, la asistencia, el material y el pasar a escena bastan para obtener la calificación de clase y, más adelante, estos elementos se mantienen como base de aprobación pero se incorporan los trabajos escritos y la participación que aporte nuevos elementos de escena a través del análisis de la misma, de los personajes o de la obra en general. Los alumnos también se comienzan a encontrar que la acción en el escenario requiere libertad en sus movimientos por lo que el subir a escena con el texto en las manos es un impedimento, lo que añade a los ejercicios, y por consiguiente a la evaluación, el dominio del texto, la memoria.

Todos estos elementos van incorporándose a las clases como necesidades que surgen del trabajo mismo que los alumnos hacen más que imposiciones de la parte académica.

En esta etapa se incluye el diálogo de Hamlet con los cómicos donde les da algunas recomendaciones sobre cómo se debe actuar. El diálogo continúa con el desarrollo de los puntos vistos en los textos anteriores y abre la reflexión sobre cómo se debe actuar, si es que hay una forma "correcta" o si no la hay; independientemente de que sean consejos a seguir o no por los alumnos, el objetivo es que se comience a discutir cuáles son las necesidades para dar vida a los personajes en escena a fin de enriquecer sus representaciones de los mismos.

Ha sucedido que en la primera lectura se identifican algunos de los excesos señalados por Hamlet en sus propias prácticas anteriores y esto lleva a los equipos a revisar sus mismas escenas con estas nuevas ideas. Plantea problemas inmediatos como el manejo de la voz, la expresión corporal y el reflejo físico de las emociones, también establece la relación entre contenido, palabra y acción para dar coherencia al personaje.

Los alumnos comenzaran a tratar de desarrollar, aunque no sean plenamente conscientes, una técnica de actuación que les sea funcional para cumplir con sus ejercicios.

A un nivel más profundo, el diálogo lleva a la valoración de lo que es el arte dramático y así nos permite llegar a considerar cuál es la función del teatro para el grupo. Shakespeare plantea en el texto que el

fin del arte dramático (...) ha sido y es presentar, por decirlo así, un espejo a la humanidad; mostrar a la virtud sus propios rasgos,

al vicio su verdadera imagen y a cada edad y generación su fisonomía y sello característico (Shakespeare, 1991, p. 251).

Así que este concepto se presenta al grupo como cuestionamiento, ¿aún es válido? ¿O es, al menos, una posibilidad? La respuesta, casi instintiva, es que no; sin embargo también se presenta la duda ya que ellos mismos, los alumnos, han podido identificar imágenes, ideas y hasta emociones de los textos trabajados con la realidad de la clase y de sus propias personas, por ejemplo la insuficiencia del foro para lo que se quisiera hacer o el idealismo de la adolescencia de luchar las batallas que menos posibilidades tienen de ser ganadas, lo que consigue hacerlos repensar la primera respuesta.

Sin embargo el objetivo del curso no es convencerlos de que el teatro tiene que significar algo importante en sus vidas, mucho menos en esta etapa del trabajo, sino darles los elementos para que ellos mismos determinen el lugar que quieran darle a esta manifestación artística, y en este momento del proceso basta con sembrar la duda y desear lo mejor.

Este acercamiento al texto reduce la predisposición a tratar a Shakespeare como un "clásico", ya que les permite llevar a cabo la escena como a ellos les parece que debe de ser.

Al mismo tiempo que se revisa el fragmento de *Hamlet*, generalmente, se trabaja un pequeño diálogo de *A vuestro gusto* (II.7), en donde el Duque y Jaques establecen un paralelismo entre la vida y el teatro. Este texto tiene como función el llevar el proceso de reflexión que se ha venido llevando a cabo del

teatro hacia la vida misma; al establecer esta relación se propone la idea de un teatro que no sea meramente ilustrativo sino que esté formado por imágenes significativas. Creo que este texto refleja en los adolescentes algunas de las dudas por las que están pasando, principalmente en el sentido de la definición de su propia personalidad, ya que ellos mismos no tienen, muchas veces, muy claro cuál es el "personaje" que quieren ser o están enfrentado las dificultades de serlo.

El texto, casi un monólogo de Jaques, plantea las etapas en la vida del hombre, lo que lleva a los alumnos a cuestionarse sobre la validez de esas divisiones con respecto a ellos mismos. Además, el hecho de que Jaques vea dichas etapas en forma bastante cínica alienta la discusión entre los alumnos, quienes están pasando por momentos de fuertes contradicciones de desarrollo emocional, lo que provoca que haya quienes están de acuerdo como quienes las rechazan. Así la discusión rebasa el diálogo y su funcionalidad teatral para entrar directamente en el campo de su cotidianidad.

Estos dos últimos textos no están contemplados para su práctica como ejercicio de representación sino como detonantes de conceptos necesarios para el estudio propuesto del fenómeno teatral. Sin embargo, los alumnos cuentan con la libertad de seguir trabajándolos como ejercicios de escena.

El proceso de trabajo hasta este punto constituye la base sobre la que se desarrolla el curso y establece la dinámica con la que se lleva a cabo cada clase. Esta etapa se cierra con la presentación de uno de los monólogos revisados; cada alumno elige el que más le llama la atención y, como requisito para presentarlo,

prepara un trabajo escrito en donde explica los motivos para la elección y las expectativas con respecto a su trabajo en escena. La presentación de este monólogo sólo contempla el dominio del texto y una coherencia entre la propuesta escrita y la representación para su evaluación.

Como actividad extra de esta etapa se les propone ver la película *Enrique V*, de Kenneth Branagh, para que puedan ver el texto que han leído, analizado y trabajado en escena a través de una representación. Esta actividad tiene como objetivo el que puedan comparar sus propuestas con una ya realizada y esto les puede servir como apoyo más adelante en sus propios procesos de montaje. Además se aprovecha la facilidad de que la escuela cuenta con la película y los alumnos la pueden ver como una actividad extra-clase.

El siguiente nivel de trabajo comienza con la elección individual o por parejas de un diálogo de cualquiera de las obras de Shakespeare, a excepción de *La vida de Enrique V*, la extensión del texto debe de ser al menos de página y media, además de que los parlamentos tienen que estar balanceados entre los personajes.

En este momento del curso los alumnos empiezan a tener mayor control sobre su trabajo de clase, ya han tenido que referirse a tres textos de Shakespeare y ahora les toca buscar entre las demás obras un diálogo que les llame la atención; se excluye el texto que se ha leído completo para evitar que sea la pereza la que determine la elección del fragmento a trabajar. Esta elección se les ha notificado con antelación, generalmente con dos o tres semanas, para darles tiempo de llevar a cabo una búsqueda no precipitada. El diálogo que se va a

trabajar puede ser elegido por un solo alumno, en cuyo caso debe llevar a clase dos copias del texto, una para su uso y otra para que alguien del grupo lo auxilie. Esto permite que alumnos que no necesariamente se relacionan con los demás fuera de clase lo hagan dentro del contexto de trabajo.

Con frecuencia los diálogos seleccionados provienen de las obras más famosas de Shakespeare: *Hamlet*, *Otelo*, *Romeo y Julieta*, *Ricardo III*, etc.. Pero a pesar de ello ha implicado la revisión de las obras, aunque sea someramente, para elegir el diálogo, con lo que se está procurando el acercamiento a los textos teatrales, además de que al tener la libertad para elegir se deja que sean sus intereses los que conduzcan la búsqueda y los lleven a decidir si lo que quieren es hacer algo de comedia, algo romántico, de acción, etc., y esto da como resultado que el trabajo se vaya volviendo algo más personal y menos requisito académico. Cabe señalar que de todas formas siempre hay un porcentaje de alumnos que se muestran renuentes a la integración dentro de este modelo de trabajo, sin embargo, dentro de clase casi siempre terminan por participar, aunque sólo sea para auxiliar a sus compañeros en sus escenas cuando falta su pareja o si necesitan personajes incidentales; lo que les cuesta trabajo es tomar la responsabilidad propia para presentar su escena.

La ventaja de trabajar con Shakespeare es el hecho de que

cada una de las obras de Shakespeare puede ser considerada un universo autónomo y autosuficiente donde, paso a paso, cada uno de los diseños ideados por el autor genera su propia energía hasta consumirse en su propio fuego, para reconstruir más tarde, partiendo de las cenizas, un nuevo juego, una nueva trampa, un

nuevo engaño teatral que nos sorprende como si de la primera vez se tratara (Conejero, 1980, p. 11),

lo que permite una libertad de trabajo con "red de seguridad", a sabiendas de que, independientemente de la escena que se elija, habrá un mínimo de calidad para experimentar en la clase.

La metodología de trabajo se reinicia ahora con los diálogos, los alumnos comienzan a pasar al escenario con sus textos y los demás integrantes del grupo opinan sobre lo que se presenta. En este caso, a diferencia de las sesiones anteriores, el público no cuenta con el conocimiento del texto que se está presentando, por lo que se da lugar a que haya más preguntas sobre el texto y lo que se está viendo, pero por el otro lado también los que están en el escenario tienen mayor dominio sobre el texto que se está trabajando y, en muchos casos, ellos mismos ya han comenzado su propia indagación sobre el mismo y esos alumnos ya están en proceso de determinar lo que será su propuesta de escena.

A estas alturas del curso los alumnos ya deben de estar desarrollando un sistema de trabajo grupal y por equipos en donde la labor del profesor es más de apoyo para el trabajo que se está haciendo que de conductor, aunque se mantiene como un moderador para ver que el tiempo de trabajo en el escenario sea equitativamente distribuido, para que las opiniones se den con orden, además de llevar una relación de las prácticas y los avances.

El trabajar en parejas trae al proceso de trabajo nuevos conceptos a considerar que aunque se habían llegado a presentar tangencialmente en los

ejercicios anteriores ahora se ven directamente: la dependencia en el compañero y el compromiso del trabajo en equipo.

En esta etapa es frecuente encontrar fricciones en las parejas debido a la forma en que cada uno de los integrantes está funcionando con respecto al trabajo conjunto, y es aquí en donde pueden ver claramente la noción de que el teatro es el producto de un esfuerzo de varios participantes y que el resultado depende de que cada uno de ellos dé lo mejor de sí para el todo. Entonces podemos ver que en los equipos hay alguien que avanza más y por tanto exige a los demás que hagan lo mismo, mientras que en los equipos que no hay exigencia, el trabajo va quedando retrasado con respecto a los otros. Aquí entra en acción el espíritu competitivo del adolescente y es importante que el profesor cuide de mantenerlo en un tono positivo para que se propicie el desarrollo en general y no se convierta en una lucha de poderes.

Continuando con el modelo creado se les pide a los alumnos un trabajo escrito donde se analice la escena que se está trabajando para que expongan cuáles fueron los motivos por los que la eligieron, así como sus consideraciones con respecto al tema o temas que trata, los personajes, la situación que se desarrolla, el tiempo y el lugar, tomando en cuenta que están trabajando dicho texto con la finalidad de representarlo. El trabajo es individual, lo que permite que una vez entregado sea posible comparar las visiones que tienen los integrantes de un equipo sobre la misma escena; cuando se encuentran discrepancias se les hace notar, para que se comprenda, que para obtener los mejores resultados es necesario que se compartan los mismos objetivos.

Otra actividad que se lleva a cabo en este momento es la lectura completa de la obra cuya escena se está trabajando. En la mayoría de los casos esta recomendación sobra ya que casi todos, por decisión propia, han leído el texto del que sacaron su diálogo.

Durante las sesiones los alumnos pasan al escenario y muestran los avances que han tenido al igual que los problemas que se les han presentado, en este sentido empiezan a aparecer elementos que tienen que ver con los movimientos de los personajes, con la utilería, el vestuario y la escenografía. Son ellos los que van teniendo la necesidad de agregar más a lo que están haciendo.

Para continuar con el reforzamiento del trabajo de clase se propone seguir viendo películas de adaptaciones de las obras de Shakespeare. Entre las que se encuentran a su disposición en la escuela están: *Otelo*, de Oliver Parker, *Hamlet*, de Branagh, *Macbeth*, de Polanski, *Trono de sangre*, de Kurosawa, *Hombres de respeto*, de Railey²⁷, *Ricardo III*, de Loncraine, *En busca de Ricardo*, de Pacino²⁸ y *Hamlet*, de Olivier. De éstas se elige una por periodo para que el grupo la vea y presente un trabajo escrito en donde analiza la propuesta de la película, además de que les sirven como modelo de referencia. Es importante señalar que en muy contadas ocasiones ha habido equipos que tratan de copiar de una película, en caso de que coincida con la obra que están trabajando, por lo general toman las películas como una muestra de lo que se puede hacer en un medio que les es más cercano como es el caso del cine.

²⁷ Las dos últimas son adaptaciones de *La tragedia de Macbeth*.

²⁸ Adaptación de *La tragedia de Ricardo III*.

Cuando se comienza a dominar el diálogo y se han dejado atrás los problemas de ajuste de los equipos, se presenta la escena para evaluación. Como sucedió con la etapa anterior, se tiene que entregar una propuesta por escrito de lo que se quiere hacer, los avances y ajustes en el trabajo. Lo que se considera en la presentación es el trabajo conjunto, el dominio del texto y la interacción de los personajes. Para evaluar esta etapa se siguen tomando en cuenta los puntos establecidos anteriormente, es decir, la asistencia y participación en clase son la base, además de los trabajos escritos y por último la presentación de la escena.

Una vez presentado el diálogo entramos a la última fase del curso. En este momento los alumnos deben decidir si la escena que están trabajando será la que presenten al final del curso, si no, están todavía a buen tiempo de cambiar. El cambio de escena está a criterio de los alumnos así como el cambio de equipo de trabajo. Para este nivel del curso la mayoría del grupo está consciente de que la responsabilidad del trabajo reside en ellos y eso hace que valoren lo que han venido haciendo y lo que les resta para terminar; así es posible ver que hay quienes cambian de pareja para colaborar con alguien que puede no ser su mejor amigo/a, pero que ha mostrado más compromiso que con quien ha estado colaborando, lo que presiona a los que han venido trabajando con mayor displicencia a esforzarse o quedarse rezagados del grupo. Aquí la dinámica ya está arraigada en el grupo y por lo tanto son los equipos los que toman el control del trabajo, relegando al profesor a una función de visor para el mantenimiento del orden de participación y tiempo de la misma.

En esta última etapa ya se les ha planteado a los alumnos el hecho de que la escena que están trabajando será presentada a público externo, por lo que ya tienen que tener en mente no sólo el continuar con la práctica y la experimentación sino también la realización. Esto conlleva nuevos elementos que se empiezan a presentar en los ejercicios: aparece la necesidad de tener una continuidad en los elementos de escena como la utilería, la escenografía y el vestuario mismo, ahora teniendo en cuenta que no nada más hay que darles una solución referida sino que se tiene que volver realidad, lo que los lleva a considerar la importancia de hacer diseños de aquellos elementos que deben conseguir o hacer para su presentación. Aquí también comienzan a proponer más elementos para enriquecer su montaje, como música o la adaptación de nuestro rudimentario sistema de luces para cubrir sus ideas. Con dichos elementos, el equipo de trabajo tiene que ampliarse al considerar quiénes los van a ayudar en el aspecto técnico de su presentación.

Todo lo anterior se les conmina a irlo plasmando sobre papel ya que será el trabajo que les corresponda entregar como parte de su propuesta de montaje para la presentación de su escena, así que si lo van haciendo conforme se van encontrado con los problemas y solucionándolos ya tendrán una estructura base. También se les sugiere el desarrollar un guión acotado en donde vayan marcando los elementos que surgen en el trabajo práctico, ya sea para señalar los movimientos de los personajes o para indicar dónde les gustaría que hubiera música, si la van añadir, o si hay cambios de luces, etc..

En las sesiones de esta etapa el trabajo que realizan los equipos es ya un ensayo más "formal", en donde la mayoría de los grupos de trabajo tienen claro el objetivo sobre el que están enfocados. Ahora cada uno de ellos ha desarrollado un método de trabajo que es práctico para ellos, así se dan casos en donde alguno de los alumnos ha tomado el cargo de dirigir y es quien guía, y en ocasiones hasta dicta, lo que se está haciendo, de la misma manera hay equipos que trabajan colectivamente en donde todos opinan y la decisión es consensuada, hay quienes trabajan caóticamente y quienes lo hacen con orden. Desafortunadamente también los hay quienes no están desarrollando una escena y, en el mejor de los casos, sólo van a echarles la mano a sus compañeros.

Para la última evaluación del curso siguen siendo válidas la asistencia y participación, además de tener que entregar un trabajo escrito que es su propuesta de montaje, éste se les solicita ya con una estructura más formal, en donde tienen que incorporar su análisis, tanto de la obra como de la escena en particular que van a presentar, su propuesta, qué es lo que esperan y quieren hacer con su presentación tanto conceptual como estéticamente, los diseños que elaboraron, de vestuario, escenografía y luces, la lista de utilería que van a emplear, su guión acotado y como último elemento de este trabajo, deben hacer un programa de mano para su escena.

Me ha tocado encontrar que en primera instancia, al escuchar las características del trabajo escrito, reaccionan de forma molesta cuestionando que de dónde van a sacar todo eso, sin embargo, al preguntarles sobre lo que han venido haciendo en la última parte del curso ven que tal vez no se haya visto

nada de lo anterior en forma de estructura teórica pero que todos los equipos que han estado desarrollando su escena ya lo tienen a través de la práctica. Así, aquí la tarea del profesor consiste en brindar asesorías para refinar lo que los equipos tienen como material de respaldo en un trabajo teórico bien estructurado.

Para las representaciones se establece un orden por sorteo entre los equipos, aunque ha habido casos en donde equipos que han estado trabajando escenas de la misma obra sugieren mantener la secuencia de la obra. Una vez que se tiene el orden se establece un intervalo de tiempo para los cambios de escenografía entre presentaciones, para que los auxiliares técnicos estén al pendiente de ello en su trabajo y no se preste a dispersiones el día de la presentación.

En la semana previa a las presentaciones se les permite a los equipos el acceso al salón de teatro durante sus horas libres para aquellos que quieran llevar utilería, vestuario, vayan a trabajar en su escenografía o quieran hacer ensayos ya sin el grupo y con mayor tiempo para trabajar.

Para la presentación se invita a los demás grupos y profesores de la preparatoria, aunque es difícil que haya mucha presencia de ellos debido a que son fechas de exámenes del último periodo, sin embargo se intenta tener público externo al grupo en este día.

La evaluación de esta última etapa se concentra principalmente en la presentación de la escena así como su propuesta de montaje, aunque siguen siendo considerados el proceso de trabajo y la participación. En la presentación se toma en cuenta el trabajo individual y el grupal. En el primero entra el dominio del texto, la creación del personaje y el movimiento escénico, en el segundo aspecto está la integración que hayan logrado con el diálogo así como el trabajo de escenografía, vestuario, etc..

Una vez que se han llevado a cabo las presentaciones el grupo se reúne una vez más para comentar sus experiencias antes, durante y después de la función. Esto les sirve como relajación de la tensión que acumulan antes de la presentación al mismo tiempo que permite que valoren el trabajo que han venido haciendo y me permite ponerles en consideración las preguntas que se plantearon al principio del curso sobre el teatro y su función dentro de sus vidas.

Al llegar al final del curso este modelo de práctica pedagógica ha cumplido con los elementos requeridos por el programa oficial al haber trabajado con un acercamiento al análisis del texto dramático, en donde se integra el autor, su contexto y los elementos de la obra, se ha desarrollado un trabajo actoral, en donde cada alumno ha experimentado con las posibilidades de su cuerpo y voz, al tiempo que buscaban un método de actuación que les fuera funcional, han tenido que explorar las características y necesidades del espacio escénico y los elementos que lo conforman, consolidando, por último, todo lo anterior por medio de una representación.

IV RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La aplicación del modelo didáctico presentado en este informe académico se ha llevado a cabo durante ocho años de trabajo en el mismo plantel educativo. A través de ese tiempo se ha tenido que ajustar el programa por diversos motivos, el más importante de ellos es la dinámica de cada grupo que comienza el trabajo. Es importante tomar en cuenta que para que una estrategia pedagógica sea efectiva tiene que estar en contacto directo con el grupo en donde será aplicada, a partir de ello la tarea del profesor es detectar cuáles son las características de dicho grupo y determinar en qué medida es funcional la actividad planeada. Cada grupo tiene sus singularidades y éstas deben ser tomadas en cuenta para que el trabajo en el aula se realice para alcanzar los objetivos esperados.

Una de las principales variables en los grupos con los que se ha trabajado es la diversidad de personalidades entre los integrantes de la clase. Si se cuenta con varios alumnos extrovertidos y participativos, el modelo se desarrolla con mucha facilidad al ser propulsado por aquellos que siempre quieren estar haciendo algo sobre el escenario; sin embargo, también se pueden presentar grupos en donde haya un buen número de jóvenes que sea introvertidos y que les cueste trabajo pasar al frente de los demás, entonces, el profesor tiene que ayudar a dichos alumnos para alcanzar la seguridad suficiente para comenzar a arriesgarse sobre el escenario. En este sentido, el profesor tiene que dar elementos que eviten la presión de los primeros ejercicios; una de las opciones es hacerles sugerencias sobre lo que se puede hacer en la escena, darles elementos fijos que sirvan de apoyo, puede ser una entrada, cierta posición o algún consejo sobre qué hacer

con las manos, por ejemplo. En tales casos es importante no dejarlos solos porque eso llevará a que aumente la inhibición, por lo que hay que llevarlos de la mano, por decirlo de alguna manera, hasta que puedan caminar por su propia cuenta.

Otro de los factores que es importante de controlar es el respeto dentro de la clase. Es fácil, en este tipo de trabajo, que se presenten agresiones, sobre todo verbales, en el momento en que se dan opiniones sobre lo que se está haciendo en escena, así que el profesor debe de mantener en todo momento una atmósfera de respeto dentro del salón y no permitir que los comentarios dejen de ser objetivos sobre lo que se está mostrando y pasen a niveles personales entre compañeros. Esta base se debe de establecer desde la primera clase para evitar que se comience con comentarios que aparenten ser inofensivos pero que provocarán una escalada que puede volverse en detrimento del trabajo. En mi caso sólo en una ocasión se tuvo que hablar directamente con un alumno para avisarle sobre su posible separación del grupo si continuaban sus agresiones a sus compañeros. En general, una vez entendido el sistema de trabajo no he encontrado muchos problemas de ese tipo.

Otro ajuste que se ha hecho al plan de trabajo es la incorporación de más textos base. Al inicio de mi práctica docente sólo estaban planteados los dos monólogos de *Enrique V*, pensando que trabajar con Shakespeare podría ser en un principio pesado para los alumnos, sin embargo, me encontré con que los había subestimado y la mayoría de ellos no sólo cumplía sino que daba lugar para más, así que para el siguiente curso incluí el texto de *Hamlet* y un año después el

de *A vuestro gusto*. Como sea, no todos los años ha sido posible ver los cuatro, con algunos grupos el proceso de arranque ha sido lento y nos quedamos con los dos primeros para que el método de trabajo sea bien establecido, pero es bueno ya tener preparados los otros textos en caso de que el ritmo de los ejercicios permita que se incluyan en la clase.

Uno de los principales factores que ha permitido que este método de trabajo se haya podido llevar a cabo es el apoyo que se le da a la materia por parte de las autoridades de la preparatoria. Los alumnos ven que la dirección del colegio considera la asignatura de Teatro IV de la misma importancia que a las demás del programa. Esta consideración se extiende a las propuestas que por parte de la clase se hacen hacia las autoridades y se cuenta con el respaldo de éstas para llevar a cabo actividades que, a veces, requieren que los alumnos tengan que pedir permisos para faltar a alguna otra materia o quedarse después de clases para trabajar en su presentación, por ejemplo. Esto redundará en que haya una coherencia entre lo que se ve en clase y lo que se ve en la escuela.

Los resultados obtenidos en estos años han sido progresivos, aunque ha habido algunos retrocesos. Por lo general al término del curso entre un 30 y 40 por ciento del grupo presentan una escena de algún texto de Shakespeare a un buen nivel, en donde se incluye, vestuario, escenografía, luces, programa, etc., y aunque tal vez no todas estén como para una presentación externa al colegio, todas ellas son manifestaciones propias de los alumnos, son sus versiones de Shakespeare, y siendo uno de los objetivos el desarrollar las capacidades de cada uno de los alumnos, creo que es un buen resultado. En el punto medio se

encuentra un 30 por ciento del grupo que terminan a medias el curso, ya sea porque su presentación final es pobre: les faltaron ensayos y por lo mismo alguno no terminó por aprenderse el texto, no les dio tiempo de terminar escenografía, etc.; sin embargo tienen el apoyo de los puntos por los ejercicios de clase y presentan la escena durante el periodo de finales para aprobar la materia. Por último hay otro 30 o 40 por ciento del grupo que no termina el curso, en general, estos alumnos abandonan el proceso de trabajo porque faltan mucho a la clase y eso les impide estar al corriente con el desarrollo de las escenas y les cuesta mucho tener el ritmo que el grupo alcanza; otro factor incidente es que algunos de ellos son jóvenes que tienen problemas con otras materias dentro de la escuela, por lo que el tener una más no les preocupa mucho, y menos siendo Teatro. El último factor considerable para este porcentaje son aquellos que no cambian su consideración sobre la inutilidad de la materia de Teatro dentro de su currículum escolar.

La aplicación de este método de trabajo también me ha permitido observar la respuesta de las familias con relación al desempeño de los alumnos en la materia y, desafortunadamente, los porcentajes de apoyo no son muy diferentes a los de resultados de curso antes expuestos, aunque no siempre sean correlativos: hay alumnos que muestran un gran interés en lo que van encontrando en la materia, mientras que en sus casas ven esto como una "distracción" de las materias "importantes" y, por el contrario, padres que apoyan las actividades de sus hijos y éstos sólo buscan "pasar". Sin embargo, he tenido la suerte de no encontrar más obstáculos serios que la ocasional indiferencia.

La constante práctica docente en estos años me ha permitido valorar las posibilidades que presenta el trabajar con adolescentes en esta materia. Es verdad que no es fácil y que requiere un constante esfuerzo mantener los objetivos que se han planteado, aún así, tenemos la oportunidad de estar en contacto con muchos jóvenes que conservan su idealismo y una gran creatividad, con los que podemos colaborar para que la percepción de las artes en general cambie en nuestra sociedad. En ese sentido, creo, tenemos la posibilidad de crear pequeños núcleos de resistencia ideológica que noten que no todo está al servicio ciego de las políticas económicas, sociales y artísticas del mercado, sino que el individuo y su necesidad de entenderse a sí mismo son imprescindibles para el ser humano y su continuidad.

Para que haya una concepción distinta de la materia también tiene que darse un acercamiento distinto a ella, comenzando por los encargados de impartirla. Es necesario tener una preparación responsable para lo que debemos hacer, desarrollar un rigor metódico, saber qué queremos y después investigar y proponer, tener la humildad para reconocer cuando nos equivocamos, ser coherentes con lo que decimos, lo que hacemos y lo que pedimos de nuestros alumnos. Debemos ser críticos y asumir una postura ideológica ante lo que hacemos frente al grupo y, sobre todo, respetar a nuestros alumnos. Respetarlos dándoles lo mejor de nosotros y no cumpliendo nada más con una "chamba". Para que la materia de Teatro tenga importancia curricular nosotros somos los primeros que debemos dársela, integrando "una pedagogía radical que toma seriamente a la intervención humana" (Giroux, 2003, p. 149).

Creo que es necesario que se sea consciente de lo que implica tener a nuestro cargo a un grupo de jóvenes y que “los maestros también tienen que decidir del lado de quién están”²⁹, para actuar en conformidad.

La educación debe ser: dar las herramientas a cada uno para que construya sus propios saberes, los que le sean necesarios, en este sentido “el drama era exposición, confrontación, contradicción que llevaba al análisis, al compromiso, al reconocimiento y, finalmente, al despertar del entendimiento” (Brook, 1993, p. 42).

Entonces, hay que quitar el *era*, de las palabras de Brook y hacerlo ser, ahora. Retomar su idea del teatro sagrado (que no tiene que ver con lo religioso, sino con la posibilidad de darle cuerpo a lo abstracto, hacer visible lo invisible, lograr conmovernos) y no quedarnos con espectáculos bonitos y superficiales.

Reitero que darle un enfoque serio al trabajo que nos avoca no significa elevarlo en una torre inteligible que nos aparte de los demás, al contrario, es darnos cuenta de que no es posible “una formación docente que sea indiferente a la belleza y a la decencia que nos exige (de nosotros) el estar sustantivamente en el mundo, con el mundo y con los otros” (Freire, 2002, p. 46).

No debemos quitarle la belleza a nuestro sujeto de estudio, a fin de cuentas debemos recordar que “interpretar requiere mucho esfuerzo. Pero en cuanto lo consideramos como juego, deja de ser trabajo” (Brook, 1993, p. 42).

²⁹ Connell, R.W., citado por Giroux, Henry A., op. cit. p. 151.

Así que la enseñanza del teatro no debe de ser privada de su parte lúdica, de aquello que nos acercó en primera instancia para su estudio y que debe ser el motor que nos mantenga en constante necesidad de aprender más para poder compartirlo y poder recrear un teatro vital en compañía de nuestros alumnos. Quizá esto sea el núcleo de lo que he aprendido de mis alumnos, que el teatro es un fenómeno vivo que renace una y otra vez con una nueva esperanza en cada génesis, y ese proceso trae tanto satisfacciones como compromisos que giran en torno a mi trabajo.

ANEXO

A continuación se presenta una transcripción de los textos que se utilizan como base para los ejercicios de la materia Teatro IV. La traducción de los textos corresponde a la versión de Luis Astrana Marín que, además de ser una buena traducción, tiene la conveniencia de encontrarse en la biblioteca escolar, lo que permite su fácil acceso para los alumnos.

Primer texto

LA VIDA DEL REY ENRIQUE V

ACTO I

Entra el Coro

CORO.- ¡Oh! ¡Quién tuviera una musa de fuego para escalar el cielo más resplandeciente de la invención! ¡Un reino por teatro, príncipes como actores y monarcas para espectadores de la escena sublime! Entonces, apareciendo bajo sus rasgos verdaderos, el belicoso Harry se presentaría con la apostura de Marte; y veríanse, acoplados como sabuesos, el Hambre, la Guerra y el Incendio tendidos a sus pies, en disposición de ser empleados. Pero todos vosotros, nobles espectadores, perdonad al genio sin llama que ha osado llevar a estos indignos tablados un tema tan grande. Este circo de gallos, ¿puede contener los vastos campos de Francia? ¿O podríamos en esta O de madera hacer entrar solamente los cascos que asustaron el cielo en Agincourt? ¡Oh!, perdón, ya que una reducida figura ha de representaros un millón en tan pequeño espacio, y permitidme que contemos como cifras de ese gran número las que forje la fuerza de vuestra imaginación. Suponed que dentro de este recinto de murallas están

encerradas dos poderosas monarquías, a las cuales el peligroso y estrecho océano separa las frentes, que se amenazan y se disponen a chocar. Suplid mi insuficiencia con vuestros pensamientos. Multiplicad un hombre por mil y cread un ejército imaginario. Cuando os hablemos de caballos, pensad que los veis hollando con sus soberbios cascos la blandura del suelo, porque son vuestras imaginaciones las que deben hoy vestir a los reyes, transportarlos de aquí para allá, cabalgar sobre las épocas, amontonar en una hora los acontecimientos de numerosos años, por lo cual os ruego que aceptéis como reemplazante de esta historia a mí, el Coro, que vengo aquí, a manera de prólogo, a solicitar vuestra amable paciencia y a pedirlos que escuchéis y juzguéis suave e indulgentemente nuestro drama. (*Sq/e.*)

Segundo texto

ACTO IV

Escena III

El campamento inglés.

En escena Gloucester, Bedford, Exeter y Westmoreland.

Entra el rey Enrique.

WESTMORELAND.- ¡Oh, si tuviéramos aquí siquiera diez mil ingleses como estos de los que hoy permanecen inactivos en Inglaterra!

REY ENRIQUE.- ¿Quién expresa ese deseo? ¿Mi primo Westmoreland? No, simpático primo; si estamos destinados a morir, nuestro país no tiene necesidad de perder más hombres de los que somos; y si debemos vivir, cuantos menos seamos, más grande será para cada uno la parte de honor. ¡Voluntad de Dios! No desees un hombre más, te lo ruego. ¡Por Júpiter! No soy avaro de oro, y me inquieta poco que se viva a mis expensas; siento poco que otros usen mis

vestuarios; estas cosas externas no se cuentan entre mis anhelos; pero si codiciar el honor es un pecado, soy el alma más pecadora que existe. No, a fe, primo mío, no deseéis un hombre más de Inglaterra. ¡Paz de Dios! No querría, por lo mejor de las esperanzas, exponerme a perder un honor tan grande, que un hombre más podría quizá compartir conmigo. ¡Oh, no ansíes un hombre más! Proclama antes, a través de mi ejército, Westmoreland, que puede retirarse el que no vaya con corazón a esta lucha; se le dará su pasaporte y se pondrán en su bolsa unos escudos para el viaje; no querríamos morir en compañía de un hombre que temiera morir como compañero nuestro. Este día es el de la fiesta de San Crispín; el que sobreviva a este día volverá sano y salvo a sus lares, se izará sobre las puntas de los pies cuando se mencione esta fecha, y se crecerá por encima de sí mismo ante el nombre de San Crispín. El que sobreviva a este día y llegue a la vejez, cada año, en la víspera de esta fiesta, invitará a sus amigos y les dirá: "Mañana es San Crispín." Entonces se subirá las mangas, y, al mostrar sus cicatrices, dirá: "He recibido estas heridas el día de San Crispín." Los ancianos olvidan; empero, el que lo haya olvidado todo, se acordará todavía con satisfacción de las proezas que llevó a cabo en aquel día. Y entonces nuestros nombres serán tan familiares como los nombres de sus parientes: el rey Harry, Bedford, Exeter, Warwick y Talbot, Salisbury y Gloucester serán resucitados por su recuerdo viviente y saludable con copas rebosantes. Esta historia la enseñará el buen hombre a su hijo, y desde este día hasta el fin del mundo la fiesta de San Crispín y Crispiniano nunca llegará sin que a ella vaya asociado nuestro recuerdo, el recuerdo de nuestro pequeño ejército, de nuestro feliz pequeño ejército, de nuestro bando de hermanos; porque el que vierte hoy su sangre conmigo será mi hermano; por muy vil que sea, esta jornada ennoblecerá su condición y los caballeros que

permanecen ahora en el lecho de Inglaterra se considerarán como malditos por no haberse hallado aquí, y tendrán su nobleza en bajo precio cuando escuchen hablar a uno de los que han combatido con nosotros el día de San Crispín.

Entra Salisbury

SALISBURY.- ¡Mi soberano señor, preparaos aprisa! Los franceses están formados bravamente en orden de batalla y van a cargar contra nosotros sin dilación.

REY ENRIQUE.- Todo está listo si nuestros corazones lo están también.

WESTMORELAND.- ¡Que perezca el hombre cuyo corazón retroceda ahora!

REY ENRIQUE.- ¿Ya no deseas nuevos refuerzos de Inglaterra, primo?

WESTMORELAND.- ¡Sea la voluntad de Dios! ¡Mi soberano, quisiera que vos y yo solos, sin más fuerzas, pudiéramos luchar esta batalla!

Tercer texto:

HAMLET, PRÍNCIPE DE DINAMARCA

ACTO III

Escena II

Un salón en el castillo

Entra Hamlet, con algunos Cómicos

HAMLET.- Te ruego que recites el pasaje tal como le he declamado yo, con soltura y naturalidad, pues si lo haces a voz en grito, como acostumbran muchos de vuestros actores, valdría más que diera mis versos a que los voceara el pregonero. Guárdate también de aserrar demasiado el aire, así, con la mano. Moderación en todo, pues hasta en medio del mismo torrente, tempestad y aun podría decir torbellino de tu pasión, debes tener y mostrar aquella templanza que hace suave y elegante la expresión. ¡Oh!, me hiere el alma oír a un robusto ¡ayán

con su enorme peluca desgarrar una pasión hasta convertirla en jirones y verdaderos guiñapos, hendiendo los oídos de los "mosqueteros", que, por lo general, son incapaces de apreciar otra cosa que incomprensibles pantomimas y barullo. De buena gana mandaría azotar a ese energúmeno por exagerar el tipo de Termagante. ¡Esto es ser más herodista que Herodes! ¡Evítalo tú, por favor!

CÓMICO I.º.- Lo prometo a Vuestra Alteza.

HAMLET.- No seas tampoco demasiado tímido; en esto tu propia discreción debe guiarte. Que la acción responda a la palabra y la palabra a la acción, poniendo un especial cuidado en no traspasar los límites de la sencillez de la Naturaleza, porque todo lo que a ella se opone se aparta igualmente del propio fin del arte dramático, cuyo objeto, tanto en su origen como en los tiempos que corren, ha sido y es presentar, por decirlo así, un espejo a la Humanidad; mostrar a la virtud sus propios rasgos, al vicio su verdadera imagen y a cada edad y generación su fisonomía y sello característico. De donde resulta que si se recarga la expresión o si esta languidece, por más que ello haga reír a los ignorantes, no podrá menos de disgustar a los discretos, cuyo dictamen, aunque se trate de un solo hombre, debe pesar más en vuestra estima que el de todo un público compuesto de los otros. ¡Oh!, cómicos hay a quienes he visto representar y a los que he oído elogiar, y en alto grado, que, por no decirlo en malos términos, no teniendo ni acento ni traza de cristianos, de gentiles, ni tan siquiera de hombres, se pavoneaban y vociferaban de tal modo, que llegué a pensar si proponiéndose algún mal artífice de la Naturaleza formar tal casta de hombres, le resultaron unos engendros: ¡tan abominablemente imitaban a la Humanidad!

CÓMICO I.º.- Creo que en nuestra compañía se ha corregido bastante ese defecto.

HAMLET.- ¡Oh, corregidlo del todo! Y no permitáis que los que hacen de graciosos ejecuten más de lo que les esté indicado, porque algunos de ellos empiezan a dar risotadas para hacer reír a unos cuantos espectadores imbéciles, aun cuando en aquel preciso momento algún punto esencial de la pieza reclame la atención. Esto es indigno, y revela en los insensatos que lo practican la más estúpida pretensión. Id a prepararos. (*Salen los Cómicos.*)

Cuarto texto

A VUESTRO GUSTO

ACTO II

Escena VII

Una parte del bosque.

En escena el Duque y Jaques.

DUQUE.- Ya veis que no somos los únicos infelices. Este vasto y universal teatro presenta más espectáculos de duelo que la escena donde somos actores.

JAQUES.- El mundo entero es un teatro, y todos los hombres y mujeres simplemente comediantes. Tienen sus entradas y salidas, y un hombre en su tiempo representa muchos papeles, y sus actos son siete edades. Primero, es el niño que da vagidos y babea en los brazos de la nodriza; luego, es el escolar lloricón, con su mochila y su reluciente cara de aurora, que, como un caracol, se arrastra de mala gana a la escuela. En seguida, es el enamorado, suspirando como un horno, con una balada doliente compuesta a las rejas de su adorada. Después, es un soldado, aforrado de extraños juramentos y barbado como un leopardo, celoso de su honor, pronto y atrevido en la querrela, buscando la burbuja de aire de la reputación hasta en la boca de los cañones. Más tarde, es el juez, con su

hermoso vientre redondo, relleno de un buen capón, los ojos severos y la barba de corte cuidado, lleno de graves dichos y de lugares comunes. Y así representa su papel. La sexta edad nos le transforma en el personaje del enjuto y embabucado Pantalón, con sus anteojos sobre la nariz y su bolsa al lado. Las calzas de su juventud, que ha conservado cuidadosamente, serían un mundo de anchas para sus magras canillas, y su fuerte voz viril, convertida de nuevo en atiplada de niño, emite ahora sonidos de caramillo y de silbato. En fin, la última escena de todas, la que termina esta extraña historia llena de acontecimientos, es la segunda infancia y el total olvido, sin dientes, sin ojos, sin gusto, sin nada.

INSTITUTO HELEN KELLER. IDEARIO

El Instituto Helen Keller fue fundado en el año de 1972, iniciando como jardín de niños, en 1974 se incorpora la primaria y en 1986 la secundaria, en esta época se encontraba ubicado en Mixcoac. A partir de 1992 se cambia a sus instalaciones propias, situadas en Matías Romero número 412, agregando el nivel de preparatoria.

Los principios rectores de la institución son:

Educar es formar al hombre en su integridad, producir un individuo que sea capaz de habérselas con la vida como un todo. La función de la educación es crear seres humanos integrados e inteligentes, entendiendo por inteligencia la capacidad para percibir lo esencial y como educación el proceso de despertar esta capacidad en nosotros mismos y en los demás.

La educación debe abarcar todos los aspectos de la vida de un ser humano: físico, afectivo-emotivo, espiritual, moral, intelectual, social y comunitario.

Así el Instituto Helen Keller tiene como objetivo general el desarrollo integral del alumno; a quien consideramos como un ser único y por lo tanto pretendemos favorecer el desarrollo armónico de su personalidad y su desenvolvimiento en la sociedad, para ello proponemos una educación racional, laica, mixta, bilingüe y humanista.

Racional entendida como una corriente que impulse la experimentación y la relación de la escuela con la vida, pensando que todo es cambiante y preparándonos para ello.

Laica apoyándonos en el artículo 3º Constitucional, además de mostrar respeto a todas las creencias y religiones, las cuales se estudiarán bajo criterios

históricos, filosóficos y morales que permitan al alumno reconocer su valor como herencia y patrimonio de la humanidad.

Mixta pues parte del aprendizaje para la vida, la convivencia entre hombres y mujeres favoreciendo la relación desde los primeros años.

Bilingüe para ofrecer una segunda lengua (inglés) que además de ampliar el aspecto intelectual, cultural y de relaciones humanas proporcione una herramienta más en el futuro desarrollo profesional del alumno.

Humanista pues considera al ser humano como digno de confianza, poseedor de potencialidades, capacidades y talentos que le permite la autorrealización, es decir, lograr la realización de todo lo que la persona puede llegar a ser.

Consideramos como principios básicos de la institución el respeto a la personalidad y a la individualidad del alumno, así como a aceptar que él es el responsable de su vida, por lo que ha de desarrollarse según sus propias capacidades y ser un participante activo en su proceso de aprendizaje y desarrollo integral.

Buscando el desarrollo de la personalidad dentro de la libertad sólo condicionada por el concepto de la responsabilidad, teniendo en la disciplina un medio y no un fin, considerándola como el logro de un ambiente necesario para realizar una actividad concreta, esto nos lleva a descubrir que hay diversas formas de disciplina. Toda disciplina debe formar hábitos que lleven al individuo a no necesitar testigos para conducirse bien, que cada uno sea su propio juez; el maestro será un guía, un consejero, no un severo crítico.

Puesto que el hombre es un ser social, la escuela favorecerá su capacidad para vivir con sus semejantes, para relacionarse en grupos de trabajo que

mediante el conocimiento descubra sus capacidades, que valore el éxito colectivo y se involucre con problemas grupales a los que aporte su potencialidad como individuo, proponiéndose educar generaciones que se distingan por su genuino interés y activa participación en la vida social, política, económica y cultural de nuestro país.

Sólo existe educación cuando el alumno logra aprender con gusto y profundidad aquello que le interesa y que integra a sus conocimientos y puede aplicarlos en la práctica de la vida diaria, esto sólo se logra con la participación y el compromiso de cada maestro y cada alumno, pues el ambiente de trabajo, las relaciones, el entusiasmo, la confianza y el respeto generados en un grupo son los pilares para el desarrollo del potencial de los seres humanos.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

COLEGIO DE: **EDUCACIÓN ESTÉTICA Y ARTÍSTICA**

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA ASIGNATURA DE: **TEATRO IV**

CLAVE: **0013**

AÑO ESCOLAR EN QUE SE IMPARTE: **CUARTO**

CATEGORÍA DE LA ASIGNATURA: **OBLIGATORIA**

CARÁCTER DE LA ASIGNATURA: **TEÓRICO PRÁCTICO**

	TEÓRICA	PRACTICAS	TOTAL
No. de horas semanarias	01		01
No. de horas anuales estimadas	30		30
CRÉDITOS	4		4

2. PRESENTACIÓN

a) Ubicación de la materia en el plan de estudios.

La asignatura teatro IV forma parte del cuadro básico de materias integradas bajo el rubro de educación estética y artística.

Se imparte tanto en el tronco común de IV, como en V y en el área de humanidades y artes. Su categoría es obligatoria con una hora de carácter teórico con valor de cuatro créditos y dos horas de práctica.

b) Exposición de motivos y propósitos generales del curso.

El primer cambio se refiere a la metodología disciplinaria. Para la asignatura de teatro se marcó una secuencia de programas por grado que correspondiera a las tres etapas de formación preparatoria. Donde el programa para 4o. año se denomina "Introducción al teatro" y corresponde a la etapa introductoria. El programa de 5o. año "La práctica teatral" se realizó conforme a la etapa de profundización, para ahondar en el conocimiento del arte escénico. La etapa de orientación propedéutica se plantea en el 6o. año "El teatro" y se proyecta hacia la carrera de Literatura Dramática y Teatro.

El carácter de la asignatura Teatro IV se sitúa en el núcleo formativo cultural, ubicándose en el área de formación denominada Lenguaje, Comunicación y Cultura.

Se busca con esto reestructurar el programa único que estaba destinado a los seis grados de la materia, específicamente 1º, 2º y 3º año de Iniciación Universitaria, 4º, 5º y 6º año de Bachillerato.

Dicha reestructuración permitió crear una metodología instrumental a partir del programa de Teatro IV "Introducción al teatro", en el cual se presentan cambios fundamentales: En la creación de una primera unidad "Arte y Bellas Artes" que unifica a las materias de Educación Estética y Artística: Artes plásticas, danza, música y teatro.

Lo que permite dar una visión global del arte, y la manera en que se desprenden cada una de estas disciplinas, para dar una connotación respecto al arte en la actualidad. Con este cambio se espera que el alumno pueda interpretar y valorar el arte que se encuentra en interacción con su realidad inmediata, de manera que refuerce su visión y calidad estética.

Otro tipo de cambio se encuentra en la metodología instrumental y corresponde a los propósitos, contenidos y estrategias didácticas acordes con la reestructuración de temas y unidades, en razón de su orientación y secuencia planteada para las tres etapas de formación preparatoria.

La aplicación de estrategias didácticas le permiten al alumno indagar sobre el conocimiento e interpretar sus propias ideas y/o describirlas dentro del aula. Al realizar las actividades de manera práctica el alumno identifica y analiza, es decir, lleva a cabo las tareas propias de cada elemento técnico y humano que conforman el quehacer teatral.

Dichos cambios determinan el perfil del alumno en el bachillerato, se busca que sea capaz de construir saberes, adquirir conocimientos, lenguajes, técnicas básicas de expresión gestual, así como también la formación humanística y artística, reconociendo así los valores y comportamientos de su propio contexto social. Esto le permitirá desarrollar su capacidad de comunicación y expresión, fomentando de esta manera su creatividad y apreciación por el arte.

Ahora bien, en esta etapa de introducción para el programa de Teatro IV los criterios de evaluación interna son los siguientes: Que a través de las cinco unidades el alumno logre despertar su capacidad perceptual con respecto al arte; La armonía corporal, vocal y verbal en referencia a su capacidad retentiva y de comunicación; La capacidad cognoscitiva aplicada a la capacidad de síntesis y selección de una situación dada y de un personaje para ser proyectados en una acción escrita o escenificable y lograr así la comprensión o distinción entre realidad y ficción; Que logre transformar diversos materiales y texturas de acuerdo a un ambiente teatral.

De manera tal que, el propósito fundamental de nuestra disciplina radica en el desarrollo de la personalidad del alumno, a través de la escenificación de un texto dramático y de un conocimiento teórico elemental del teatro en interrelación con las otras materias que integran la Educación Estética y Artística.

“La educación estética desemboca en el acto artístico y es la aplicación teórico práctica del arte en un ejercicio dinámico y constante de voluntades en actitud para contribuir al desarrollo de la personalidad del alumno”. (1).

El teatro estudiantil universitario de la ENP contribuye a despertar en el alumno la capacidad perceptual, la creatividad para comenzar a comunicarse a través del teatro y visualizar la realidad cultural que lo circunda con análisis crítico, con el fin de que al adquirir una mayor solidez cultural, pueda fortalecer su identidad nacional

(1) Conferencia dictada por el Mtro. Enrique Ruelas Espinosa. ENP UNAM.

c) Características del curso o enfoque disciplinario.

“El rasgo fundamental de la educación estética y artística es conocimiento elemental y participación, comprende la teoría y la práctica; a través de la función expresiva es un poderoso coadyuvante en la formación personal del estudiante y es un poderoso medio de comunicación”(2).

No se trata de formar artistas sino de fomentar la apreciación estética de los alumnos, su disciplina interna, la seguridad en sí mismos, ampliar sus capacidades intelectuales, el conocimiento y manejo de su propio cuerpo, todo esto a través del análisis de texto y del proceso mismo de escenificación de la o las obras dramáticas seleccionadas.

La socialización implícita en el trabajo de equipo que es indispensable para nuestra disciplina, la temática de los textos teóricos y repertorio de clase (adaptación y /o creación) seleccionados con un criterio acorde con el nivel de bachillerato universitario y los conocimientos elementales del complejo fenómeno teatral que se le proporcionan al alumno son un camino no sólo para que adquiera seguridad y madurez en el campo emocional, sino bases intelectuales necesarias en caso de que elija seguir estudios profesionales de esta especialidad.

Es por eso que para el 4º año la asignatura de teatro va a mostrar los conocimientos básicos para lograr un lenguaje común dentro del estudio del teatro, tomando en consideración que para el alumno de este grado la mayoría de los términos son desconocidos, ahí radica la importancia de la adquisición de una terminología y formación de un vocabulario que corresponda a la Literatura Dramática y el Teatro como espectáculo, en sus diferentes entrenamientos de la actuación, en la producción y en la escenificación. Aparte de la identificación de la terminología se da un acercamiento con el quehacer teatral.

Cada especialidad de la materia Educación Estética y Artística (Artes Plásticas, Danza, Música y Teatro) tiene como primera unidad de su programa un módulo teórico al que se destinan ocho horas del curso. El resto de la unidades de cada programa es de carácter práctico. Su desarrollo será programado por cada plantel en diversos horarios entre los cuales el alumno, luego de haber seleccionado la especialidad de su predilección, elegirá el que mejor se adapte a sus posibilidades. Es importante hacer notar que el alumno podrá asistir al número de clases prácticas que desee sin dejar de cubrir el mínimo establecido por el programa.

En virtud de la relevancia que la asignatura tiene para la formación del estudiante, éste podrá asistir a las horas prácticas incluso en turno distinto al suyo, ya que la acreditación toma en cuenta tanto la teoría como la práctica.

Para el 5º año los alumnos efectuarán la práctica teatral con las herramientas propias del teatro que le permitan además de apreciar el arte escénico a través de sus valores artísticos y estéticos, realizar un espectáculo representacional.

Para el 6º año estudiará la asignatura de teatro de manera optativa siendo ésta la base propedéutica para la licenciatura de Literatura Dramática y Teatro, en la cual conocerá diversas teorías escénicas del siglo XX y obtendrá un conocimiento sobre lo que es la puesta en escena.

En virtud de que el contenido de nuestro programa en el aspecto práctico puede ser abordado desde diversas metodologías y que el tiempo de escenificación de una obra está en relación directa con el grado de dificultad para su interrelación y con base en la libertad de cátedra, se sugiere que el maestro logre su escenificación con las técnicas teatrales adecuadas al proceso de desarrollo del joven, apoyándose en un repertorio de adaptación o creación sencillo, que sea asequible al adolescente en formación, y con el número de alumnos que se juzgue conveniente.

La práctica de la Unidad V. Representación teatral será el resultado de la aplicación de las unidades anteriores o en todo caso será la conjunción de las cuatro unidades, es decir, se podrá trabajar la Unidad V, a la par de cualquier unidad.

Con lo anteriormente expuesto se cumple con las tres etapas fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje: desarrollo intelectual, desarrollo emotivo y desarrollo psicomotriz.

(2) Conferencia dictada por el Mtro. Enrique Ruelas Espinosa. ENP UNAM.

d) Principales relaciones con materias antecedentes, paralelas y consecuentes.

Los alumnos que ingresan al 4o. año del bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria provienen de distintos subsistemas de educación media, por lo cual los antecedentes variarán de acuerdo con el subsistema del cual provengan.

Los que provengan de la SEP, tendrán como antecedentes los talleres artísticos de educación media y las asignaturas: literatura, civismo, historia, educación física, así como las áreas afines con las materias mencionadas. Y paralelamente con las materias del cuadro básico de educación estética y artística IV. Su relación es interdisciplinaria, la aportación de la danza es respecto a técnicas para corregir y adiestrar el cuerpo. Las artes plásticas dan la oportunidad de manipular diferentes materiales y texturas. La música, los instrumentos que sirven para configurar un espectáculo escénico. Con las asignaturas de carácter humanístico su relación también es interdisciplinaria principalmente con las disciplinas de educación física, español e historia universal. La disciplina de educación física coadyuva al mejoramiento de la condición física y el entrenamiento corporal necesario para la construcción de personajes. En la materia de lengua española el alumno lee obras teatrales, comprende y analiza con los elementos fundamentales del drama que el teatro le proporciona para realizar ejercicios de escenificación. Con la materia de historia universal ubica de manera clara la época en la cual fue escrita la obra y el marco referencial del autor. Sus consecuentes son teatro V y las otras materias de educación estética y artística V.

e) Requerimientos básicos de apoyo didáctico para el curso Teatro IV Introducción al teatro.

- a) Para la clase teórica: Aula grande con pizarrón.
- b) Para la clase práctica: Teatro o auditorio, aula grande o salón de usos múltiples.
- c) Material bibliográfico y de repertorio teatral actualizado.
- d) Material escenográfico: módulos, biombos, bastidores, rampas, plataformas y mobiliario.
- e) Lugar para las escenificaciones y representaciones: Teatro y/o auditorio.
- f) Equipo de iluminación y sonido.
- g) Camerinos amplios con espejos y focos.
- h) Sala de proyección de materiales audiovisuales.
- i) Espacio para guardar material de producción: escenografía, utilería, mobiliario y vestuario.
- j) Publicidad: carteles y programas de mano. Difusión en medios universitarios: Gaceta, TV UNAM, Cartelera.

f) Listado de unidades 4o. año Introducción al teatro.

UNIDAD I. Arte y Bellas Artes.

-Concepto de arte, valores estéticos, características de las Bellas Artes y concepto de teatro.

UNIDAD II. Introducción al análisis del texto dramático.

- Autor, conflicto y elementos de la obra dramática.

UNIDAD III. El actor y sus medios de expresión.

- El cuerpo, la voz y la actuación.

UNIDAD IV. Elementos de la producción teatral.

- El espacio escénico y elementos de producción teatral.

UNIDAD V. Representación teatral.

- Escenificación.

3 CONTENIDO DEL PROGRAMA

a) Nombre de la unidad

UNIDAD 1 : Arte y Bellas Artes

b) Propósitos de la unidad

Que el alumno identifique los valores estéticos del arte y revise el concepto de teatro.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
8	-Concepto de arte.	-Presentación de diversas definiciones modélicas de Arte, de acuerdo a las teorías estéticas.	-Elaboración de ficha textual. -Exposición del profesor para situar la problemática de conceptualización del arte.	1
	-Valores estéticos.	-Diferenciar y ubicar dentro de la obra de arte, los elementos de: armonía, equilibrio, proporción y belleza.	-Elaboración de ficha textual. -Se recomienda que a través de ilustraciones, diapositivas, cassetes de audio y video, el alumno con ayuda del profesor, distinga los valores estéticos en obras de arte.	1
	- Características de las Bellas Artes.	-Presentación de las principales características que definen a cada una de las Bellas Artes: arquitectura, danza, escultura, literatura, música , pintura y cine.	-A partir de la exposición del profesor y uso de material didáctico, proyección de videos, acetatos, fotografías, etc, que el alumno explique verbalmente cuáles son las características formales y cómo se manifiestan los valores estéticos para cada Bella Arte.	2
	-Concepto de Teatro.	-Presentación de diversas definiciones modélicas de Teatro de acuerdo a las teorías escénicas. -Diferenciación entre la Literatura Dramática como texto y el Teatro como espectáculo.	-Elaboración de ficha textual. -Elaboración de ficha de trabajo comparativo, tiene como base diferenciar los aspectos formales de la Literatura	2

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
			Dramática y por otra parte los aspectos formales que requiere una representación teatral. -Discusión grupal guiada por el profesor sobre teatro y realidad y los medios de comunicación.	

Bibliografía

1. Wright, Edward A, *Para comprender el teatro actual*. México, Colección popular No.28 , F.C.E, 1982.
2. Preciado, Juan Felipe, *La actuación dramática creativa*. Tomo 1. México, Editorial Limusa., 1991.

Requerimientos básicos:

a) h).

a) Nombre de la unidad

UNIDAD II. Introducción al Análisis del Texto Dramático.

b) Propósitos de la unidad

Que el alumno reconozca los elementos que conforman el texto dramático.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
2	-Autor.	-A partir de la elección de un texto dramático: - Presentar la nota biográfica del dramaturgo.	-Lectura en casa y elaboración de una ficha biográfica, que tiene como base situar al autor y su obra en una época.	1
	-Conflicto.	-Posteriormente el reconocimiento del conflicto , su antecedente y su consecuente.	-Selección de pasajes significativos con el fin de que el alumno distinga el conflicto, cómo se inicia, se desarrolla y se concluye.	4 5
	-Elementos de la obra dramática.	-Así como la presentación del tema y argumento . La forma del diálogo y características de los personajes. -Por último determinar la acción , el tiempo y el espacio.	-Elaboración de un trabajo descriptivo, de los elementos de la obra dramática . -Con la lectura realizada en clase, el alumno reconocerá que toda obra de teatro maneja una acción (principio, medio, fin), en un tiempo (época, año, estación, hora, clima), y en el espacio (interior y/o exterior).	2 3

Bibliografía

- 1 London, John, *Claves de la Verdad Sospechosa de Juan Ruiz de Alarcón*. México, Editorial Diana, 1990.
- 2 Wright, Edward A, *Para comprender el teatro actual*. México, Col. popular No.28 , F.C.E, 1982.
- 3 Alatorre, Claudia Cecilia, *Análisis del drama*. México, Col. escenología gaceta, 1986.
- 4 Preciado, Juan Felipe, *La actuación dramática creativa*. Tomo 1. México, Limusa, 1991.
- 5 Ariel Rivera, Virgilio, *La composición dramática*. México, Col. escenología gaceta, 1989.

Requerimientos básicos:

a) y c)

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
	-La Actuación	-Organización de improvisaciones imitativas y expresivas, con proyección de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones. - Ubicación y esquema de las áreas del escenario para el manejo de los niveles y posiciones del actor en el escenario.	-Exposiciones del profesor. -Organización de equipos de trabajo. -Ejercicios prácticos y creativos basados en un tema, en donde se vean personajes, utilizando su cuerpo y su voz. - Exposición del profesor. -Elaboración de esquemas. -Actividades demostrativas con el fin de que el alumno aplique el esquema en cada una de las improvisaciones.	4 4 3 3 4 5

Bibliografía

1. Doat, Jan, *Las expresiones corporales del comediante*. Buenos Aires, Cuadernos Eudeba No.6 , 1976.
2. Canuyt , Georges, *La Voz*. Buenos Aires, Librería Hachette, 1974.
3. Preciado, Juan Felipe, *La actuación Dramática*. Tomo 1, México, Limusa, 1991.
4. Jiménez, Sergio. Ceballos, Edgar, *Teoría y Práxis del teatro en México*. México, Gaceta, 1982.
5. Moreau, André, *Entre bastidores*. México, Trillas, 1974.
6. Ruíz Lugo, Marcela. *La voz*. México, Col. escenología, 1995.

Bibliografía complementaria..

7. Hodgson, Jhon. Richards, Ernest, *Improvisación*. Madrid, Fundamentos, 1986.
8. Novo, Salvador, *10 lecciones de técnica de actuación teatral*. México, SEP-INBA, 1963.

Requerimientos básicos:

b) d)

Bibliografía

1. Batiste, Jaume, *La escenografía*. Barcelona, La Galera, 1991.
2. Méndez Amezcua, Ignacio, *Escenografía para teatros escolares*. No.18 México, SEP, 1963.
3. Harmony, Olga. Nájera Alarcón, Luz María. González, Satilda. Gottdiener, Eloisa, *Introducción al teatro*. Serie artes No.8, México, ENP UNAM, 1994.

Bibliografía complementaria.

4. Hoggett, Chris, *Stage Crafts*. New York, St. Martin's Press, 1978.
5. Buchman, Herman, *Stage Make Up*. New York, Watson guptill Publications, 1978.

Requerimientos básicos:

b),d), e), f), g) , i).

a) Nombre de la unidad

UNIDAD V: Representación Teatral.

b) Propósitos de la unidad

Que el alumno participe en diferentes actividades teatrales , aplicando los conocimientos adquiridos en las unidades anteriores.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
8	-Escenificación.	-Elección de una obra teatral para escenificar y selección del reparto. -Búsqueda de personaje a partir de un texto dramático. -Acercamiento a la composición escénica. -Realización de un montaje escénico .	-Tomando en consideración la Unidad II Introducción al análisis de texto dramático, el alumno con la guía del profesor, hará la elección de una obra en un acto, un cuadro, o una escena y seleccionará el reparto idóneo. -Tomando en consideración la unidad III Actuación el alumno con ayuda del profesor elaborará un libreto teatral y las actividades demostrativas estarán basadas en la técnica de la improvisación para lograr la memorización de parlamentos. -Tomando en consideración lo estudiado en la unidad III de actuación referente a niveles, áreas, posiciones del actor, desplazamientos, etc, con ayuda del profesor el alumno realizará actividades demostrativas. - Tomando en consideración la unidad III Actuación y la unidad IV Producción teatral se elaborará un calendario de ensayos , presentaciones y difusión.	1 2 3 4 2 3 1 5

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
30			Las actividades demostrativas serán el resultado de la aplicación de los contenidos anteriores, pudiéndose llegar incluso a la representación teatral ante un público.	

Bibliografía

1. Harmony, Olga. Et. alt, *Introducción al teatro*. Serie artes. No.8 México, ENP-UNAM, 1994.
2. Preciado, Juan Felipe, *La actuación dramática creativa*. Tomo 1. México, Limusa, 1991.
3. Jiménez, Sergio. Ceballos, Edgar, *Teoría y praxis del Teatro en México*. México, Gaceta, 1982.
4. Aslan, Odette, *El actor en el siglo XX*. Barcelona, Col. comunicación visual, Gustavo Gili, 1979.

Bibliografía complementaria.

5. Wagner, Fernando, *Teoría y técnica teatral*. México, Editores mexicanos unidos, 1990.
6. Jiménez, Sergio. Ceballos Edgar, *Técnica y teorías de la Dirección Escénica*. México, Gaceta, 1985.

Requerimientos Básicos:

b), d), e), f), g), h), j).

4. PROPUESTA GENERAL DE ACREDITACIÓN

a) Actividades o factores

Examen; prueba escrita.
Ejercicios escénicos; participación individual en clase.
Tareas; trabajo escrito.

b) Carácter de la actividad

Individual; ejercicios.
Equipo; lecturas e improvisaciones, análisis de texto.
Grupal; escenificación.

c) Periodicidad.

Con los grupos teóricos al término del módulo.
Tanto las citadas actividades de clase como con los grupos prácticos de acuerdo con el calendario establecido por el H.Consejo Técnico de la E.N.P. Es decir, por evaluación trimestral. Atendiéndose, a lo dispuesto por el reglamento general de exámenes, particularmente a su artículo segundo.

d) Porcentaje sobre la calificación sugerido.

40% Teoría.
60% Práctica.

En la parte teórica habrá un total de cuatro evaluaciones parciales correspondientes a cada una de las especialidades artísticas: artes plásticas, danza, música y teatro. Y a cada una le corresponderá aplicar el 10% de un 40% correspondiente a la teoría. Que unido al 60% de la práctica hará un total del 100%.

Se hace la aclaración que para tener derecho a la acreditación el alumno deberá aprobar los módulos teóricos, así como la práctica de la especialidad elegida.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

5. PERFIL DEL ALUMNO EGRESADO DE LA ASIGNATURA.

La asignatura Teatro IV, contribuye a la construcción del perfil general del egresado de la siguiente manera, que el alumno:

Mejore sus capacidades de comunicación a través de la expresión corporal y verbal.

Aplice el lenguaje del teatro en la vida cotidiana.

Que el alumno ponga en práctica sus conocimientos histórico-geográfico-literarios que le faciliten la comprensión y ubicación de una época del teatro y del arte en general.

Sea capaz de preparar una rutina de ejercicios corporales que le permitan obtener una condición física para realizar la práctica escénica.

6. PERFIL DEL DOCENTE

Características profesionales y académicas que deben reunir los profesores de la asignatura:

Ser egresado de la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Egresados de la Licenciatura en Actuación y/o Escenografía de la Escuela Nacional de Teatro del Centro Nacional de las Artes, anteriormente Escuela de Arte Teatral INBA-SEP.

Egresados de las Instituciones de Educación Superior del País que otorguen títulos de Licenciatura, Maestría y Doctorado en la especialidad de Arte Dramático o Teorías Escénicas.

Que cumplan con los requisitos establecidos por el SIDEPA.

Tener experiencia docente mínimo dos años (servicio social y/o interinato). Haber tomado cursos de Didáctica del Teatro.

Tomar el Curso de Formación de profesores de la E.N.P.

7. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Alatorre, Claudia Cecilia, *Análisis del drama*. México, Col. escenología gaceta, 1986.
- Ariel Rivera, Virgilio, *La composición dramática*. México, Col. escenología gaceta, 1989.
- Aslan, Odette, *El actor en el siglo XX*. Barcelona, Col. comunicación visual, Gustavo Gili, 1979.
- Batiste, Jaume, *La escenografía*. Barcelona, La Galera, 1991.
- Buchman, Herman, *Stage Make Up*. New York, Watson guptill Publications, 1978.
- Canuyt, Georges, *La Voz*. Buenos Aires, Librería Hachette, 1974.
- Doat, Jan, *Las expresiones corporales del comediante*. Buenos Aires, Cuadernos Eudeba No.6, 1976.
- Harmony, Olga. Et. alt, *Introducción al teatro*. Serie artes. No.8 México, ENP-UNAM, 1994.
- Hodgson, Jhon. Richards, Ernest, *Improvisación*. Madrid, Fundamentos, 1986.
- Hoggett, Chris, *Stage Crafts*. New York, St. Martin's Press, 1978.
- Jiménez, Sergio. Ceballos Edgar, *Técnica y teorías de la Dirección Escénica*. México, Gaceta, 1985.
- Jiménez, Sergio. Ceballos, Edgar, *Teoría y praxis del Teatro en México*. México, Gaceta, 1982.
- London, John, *Claves de la Verdad Sospechosa de Juan Ruiz de Alarcón*. México, Editorial Diana, 1990.
- Méndez Amezcua, Ignacio, *Escenografía para teatros escolares*. No.18 México, SEP, 1963.
- Moreau, André, *Entre bastidores*. México, Trillas, 1974.
- Novo, Salvador, *10 lecciones de técnica de actuación teatral*. México, SEP-INBA, 1963.
- Preciado, Juan Felipe, *La actuación dramática creativa*. Tomo 1. México, Limusa, 1991.
- Ruiz Lugo, Marcela. *La voz*. México, Col. escenología, 1995.
- Wagner, Fernando, *Teoría y técnica teatral*. México, Editores mexicanos unidos, 1990.
- Wright, Edward A, *Para comprender el teatro actual*. México, Colección popular No.28, F.C.E, 1982.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N. y Visalberghi A., *Historia de la pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1981.
- Akoschky, Judith, Brandt Ema, et. al., *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Paidós, Argentina, 1998.
- Bentley, Eric, *La vida del drama*, Col. Paidós Studio 23, Paidós, México, 1995.
- Brook, Peter, *El espacio vacío. Arte y técnica del teatro*, Col. Nexos 17, Ediciones Península, España, 1993.
- Cartmell, Deborah, *Interpreting Shakespeare on screen*, Mac Millan Press LTD, U.K., 2000.
- Conejero, Manuel Ángel, *Eros adolescente. La construcción estética en Shakespeare*, Ediciones Península, España, 1980.
- Delval, Juan, *Crece y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*, Paidós, México, 1991.
- Dewey, John, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Editorial Morata, España, 1997.
- Epstein, Norrie, *The friendly Shakespeare*, Viking, U.S.A., 1993.
- Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI Editores, México, 2002.
- Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, Siglo XXI Editores, México, 2003.
- Giroux, Henry, *Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy*, <http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/Giroux/Giroux1.html>, 04/jun/03

- Gutiérrez Saénz, Raúl y Sánchez González José, *Metodología del trabajo intelectual*, Editorial Esfinge, México, 2000.
- Jiménez, Sergio y Ceballos Edgar, *Técnicas y teorías de la dirección escénica*, Col. Escenología, Grupo Editorial Gaceta, México, 1998.
- Macgowan, Kenneth y Melnitz W., *Las edades de oro del teatro*, Col. Popular 54, Fondo de Cultura Económica, México, 1985.
- Read, Herbert, *Educación por el arte*, Paidós, Argentina, 1973.
- Shakespeare, William, *Obras completas*, 2 tomos, Editorial Aguilar, México, 1991.
- Wagner, Fernando, *Teoría y técnica teatral*, Editores Unidos Mexicanos, México, 1997.
- Wells, Stanley (ed.), *The Cambridge companion to Shakespeare studies*, Cambridge University Press, U.K., 1992.
- Woolfolk, Anita E. y McCune Nicolich Lorraine, *Psicología de la educación para profesores*, Editorial Narcea, España, 1988.
- Worthen, William B., *Shakespeare and the authority of performance*, Cambridge University Press, U.K., 1997.