



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA TEATRAL ESCOLAR EN EL
ADOLESCENTE (TALLER PARA ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIA,
EN EL DISTRITO FEDERAL Y ÁREA METROPOLITANA)**

**INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN LITERATURA DRAMÁTICA Y TEATRO**

**PRESENTA:
IRINA BETZABHE GONZÁLEZ GUADARRAMA**

**ASESORA:
LIC. ARACELI REBOLLO HERNÁNDEZ**

MÉXICO D.F. 2011





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.

AGRADECIMIENTOS

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar...” me escribió en mi cuaderno de despedidas mi querida profesora Rosario. Estaba por concluir mi bachillerato. Yo esperaba alguna expresión de cariño o reconocimiento y el entonces desconocido fragmento de la canción de Serrat, inspirado en un poema de Machado me pareció insulso. Luego sin saberlo, me puse a “hacer camino”. Primero llegué a la ingeniería biónica, luego a la licenciatura en comunicación, las cuales interrumpí sólo para ir precisamente a caminar. Vagabundeé entre las seductoras calles del Centro Histórico y el sur de la ciudad. Mi entonces reciente adultez me exigía descubrimientos y redescubrimientos. Recorrí cineclubes, teatros, salas de conciertos, museos y luego llegué a las escuelas de arte, las de cine y las de teatro principalmente. Un día me encontré en la Facultad de Filosofía y Letras. Había gran algarabía en la entrada. Me colé entre los que platicaban obstruyendo el paso, esquivé a los que salían y me dejé llevar por los que entraban. El pasillo me llevó hasta “el aeropuerto”, doblé a la izquierda y al final de este corredor hallé un letrero en el que se leía: “Aquí comienza el infierno”, ¡era la entrada al área de teatros! La dantesca advertencia lejos de ahuyentarme me significó un buen recibimiento a mis pasos, que desde entonces “andan” haciendo teatro.

En este andar y andar, he compartido la travesía con otros caminantes a quienes quiero expresar mi gratitud por acompañarme con su apoyo y cariño. Me

refiero a: mi maravillosa hija Sabina, mi mamá, mi papá, mi tía, mi hermana, mi cuñado, mis sobrinos, mis abuelitas y el resto de mi familia; mis amigos, mis profesores (especialmente la Mtra. Cristina Barragán), mi asesora la Lic. Araceli Rebollo, mis sinodales el Mtro. Germán Castillo, el Mtro. Rafael Pimentel, el Lic. Emilio Méndez y la Lic. Luz Preciado; también mi psicóloga (ah, claro no podía salir ilesa), mi jefe (Enrique Singer) y amigos de la Dirección de Teatro de la UNAM donde trabajo actualmente (sí claro, estoy presumiendo) y a todos aquellos que de muy diferentes maneras fueron parte de esta etapa de mi vida.

Me gusta lo que he forjado, aunque sea estela de mar, tenía razón mi maestra, el Machado y el Serrat. Hoy ya no busco “el” camino, lo encuentro en mí caminar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
1. EL PROCESO DE RECONFIGURACIÓN DEL ADOLESCENTE EN LA ERA MEDIÁTICA.....	13
2. LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA TEATRAL ESCOLAR EN EL ALUMNO DE SECUNDARI.....	25
3. PROPUESTA PROGRAMÁTICA.....	47
3.1 Experiencia previa en el Club de Primaria del Centro Escolar ZAMÁ.....	47
3.2 Consideraciones de la propia escuela.....	59
3.3 Otras propuestas.....	60
3.4 Sobre la adolescencia.....	64
3.5 Propuesta de programa del taller de teatro de la escuela secundaria de ZAMÁ....	66
3.5.1 Objetivos.....	67
3.5.2 Contenidos.....	72
3.5.3 Metodología.....	76
3.5.3.1 Actividades.....	81
3.5.4 Evaluación.....	112
CONCLUSIONES.....	117
BIBLIOGRAFÍA.....	121
ANEXOS.....	125

INTRODUCCIÓN

Después de concluir mis estudios de la licenciatura en Literatura Dramática y Teatro me encontré con la posibilidad de trabajar en el Centro Escolar ZAMÁ¹, y poner al servicio de la docencia mis conocimientos, habilidades y actitudes como teatrista. Fue de este modo que pude observar cómo las herramientas con que contaba como hacedora de teatro me sirvieron para compartir de otro modo la experiencia teatral con la sociedad, específicamente, con los alumnos del Club de Teatro del nivel Primaria y más tarde con el taller de Teatro de la secundaria del mismo centro. Aun cuando mi preparación en la Facultad no fue encaminada específicamente hacia la práctica docente.

En este trabajo expongo, de manera analítica, la propuesta programática resultante de este último taller, podría adaptarse para otras escuelas secundarias del Distrito Federal y del área metropolitana.²

El análisis que se lleva a cabo comprende las razones por las cuales considero que un taller de teatro en una escuela secundaria es invaluable: sus aportaciones para la recuperación del propio cuerpo, en tanto que hace que el individuo adquiera una percepción más consciente de su cuerpo, y en esa medida sea más activo y más

¹ El Centro Escolar ZAMÁ, institución de iniciativa privada, imparte educación a nivel primaria y secundaria. Se encuentra ubicada en Coacalco, Estado de México, perteneciente a la cada vez más grande área metropolitana de la Ciudad de México.

² Es necesario decir que debido a que mi formación profesional no es la pedagogía esta propuesta de taller no pretende presentarse como un “producto terminado” en este sentido, sino recoger mi experiencia profesional de un modo sistemático.

expresivo, y del cuerpo social³, en tanto que provoca la reunión de las personas para participar en conjunto de un evento creativo, donde se reflexiona en conjunto y los beneficios de esto en el desarrollo individual y social del adolescente. Cuestión que cobra mayor importancia en nuestro contexto actual tan afectado por la comunicación a través de los medios electrónicos.

El acercamiento a este tema comenzó durante mi práctica docente en la primaria de ZAMÁ, debido a que percibí que los alumnos estaban profundamente influenciados por la televisión, pero también comenzaban a usar cada vez más los celulares, y sobre todo Internet. Pensé entonces que la experiencia teatral, por sus características como arte escénico y dramático, propicia precisamente aquello que quitan los medios. Es importante señalar que de ninguna manera estoy en contra de la comunicación mediática, lo que critico es que en muchas ocasiones se utiliza no para ampliar las posibilidades de relación entre las personas, sino como sustituto de las mismas relaciones. En consecuencia todo aquello que se estimula en la relación física se va mermando. La problemática afecta a personas de diferentes edades, pero se vuelve aun más incisiva para los adolescentes por encontrarse en una etapa de fuerte reconfiguración, que comprende los desplazamientos que experimenta el individuo en todas las áreas de su vida, desde la biológica, pasando por la cognitiva, psicomotora, psicológica, hasta su lugar en la sociedad.

³Entendiendo el cuerpo social como la relación que se establece entre los individuos de una sociedad.

El teatro, primero como arte, donde se observa, problematiza, interpreta, y se comunica la realidad; y luego por sus particularidades dentro de las mismas artes, que exige la presencia del que hace y el que observa, que involucra en el juego el espacio, el vestuario, el movimiento, la luz, el sonido, ofrece justamente importantes oportunidades de relacionar al individuo físicamente con su entorno, con “los otros” e incluso hasta podría decirse que consigo mismo.

El estudio de este tema será parte fundamental en la sistematización de la experiencia profesional. Así el egresado podrá conocer los móviles de los cuales parte dicha propuesta y reflexionar sobre la importancia social de su trabajo teatral no sólo como creador sino también en el área de la docencia, para obtener sus propias conclusiones. El novel profesor podrá sustentar de mejor manera su trabajo, aspecto significativo si tomamos en cuenta que el egresado muy probablemente se enfrentará al desconocimiento de parte de la comunidad de la escuela secundaria acerca de lo que el taller de teatro puede aportar al alumnado.

Para llevar a cabo este trabajo realicé una investigación de carácter documental con el fin de conocer la importancia de la relación del adolescente con su propio cuerpo, así como la de relacionarse físicamente con su entorno, el cual comprende: las otras personas, el espacio y hasta los objetos. Así también estudié el fenómeno (cada vez más común en nuestra sociedad citadina) de la falta de este tipo de relaciones provocado principalmente por el uso excesivo y acrítico de internet y del televisor, y sus consecuencias en el desarrollo del individuo a nivel personal y social.

Por supuesto también consideré mis observaciones producto de la experiencia con los estudiantes. Esto se comenta en primer lugar.

La segunda parte del trabajo proviene también de dicha experiencia y de mi documentación, ambas reveladoras acerca de los beneficios que aporta en la escuela la práctica artística de manera general y la teatral en particular al desarrollo individual y social del estudiante. Revisé por otro lado cuestiones que intervienen de manera fundamental en el proceso de reconfiguración del individuo adolescente que se promueven en el trabajo teatral, tales como el movimiento corporal, la relación del cuerpo con los objetos y la relación persona-persona de modo presencial con sus pares y con los otros.

En último lugar expongo mi propuesta programática: sus antecedentes directos y luego sus objetivos, contenidos, metodología, incluyendo el desarrollo del mismo por sesiones y la evaluación.

Las fuentes documentales que consulté comprenden estudios de didáctica teatral, de psicología, de psicomotricidad, de cultura contemporánea y de teoría teatral. Asimismo otros programas oficiales de teatro para la escuela secundaria. La variedad del material me permitió ampliar el panorama sobre la problemática que abordo y sobre lo que el teatro ofrece para detallar mi propuesta.

Espero que el presente trabajo pueda funcionar de manera práctica para el recién egresado de la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro que deba impartir un taller a nivel secundaria, como una guía estimulante para conformar su propia

propuesta programática que sirva a su tarea docente (pues es uno de los caminos que se presentan en la trayectoria profesional). Que funcione como una invitación a comenzar su trabajo planteándose la pregunta ¿por qué puede ser importante un taller de teatro en una escuela secundaria? Puede suceder que para nosotros, gente de teatro, pueda resultar una pregunta necia. Nos es tan evidente que el teatro nos enriquece tanto a nosotros, a los espectadores, a todos, creemos, que de pronto que alguien cuestione esto nos parece insultante. Sin embargo, no pocas veces, al intentar responder el cuestionamiento caemos en lugares comunes, respondemos cosas como que el taller de teatro le sirve a la gente para que pierda el miedo a enfrentarse al público y respuestas por el estilo. Es imprescindible que como hacedores de teatro estudiemos y argumentemos el lugar del teatro en la escuela, más aun en respuesta a los retos que nuestro contexto actual nos presenta.

Por otro lado busco con este trabajo que el egresado repare en que la experiencia educativa del taller tiene que llegar a ser una experiencia artística teatral, entendiendo como ésta no sólo la que se produce cuando uno presencia alguna obra de teatro, sino la que un realizador experimenta en su proceso de creación. De tal modo es necesario replantear el propio conocimiento en función de compartir la experiencia teatral con los otros, ya no como espectadores sino como realizadores. Es cierto que no se pretende que los alumnos se vuelvan hacedores de teatro profesionales, pero es indispensable llevar a los alumnos a poder usar el teatro como un medio de expresión y comunicación. Esto implica acercarlos en un nivel básico al

conocimiento del lenguaje teatral, y propiciar el uso creativo de sus recursos. Además como parte esencial del trabajo con el grupo es menester que se tome en cuenta no sólo el formar a los alumnos en la realización, sino también en la apreciación tanto del trabajo de sus compañeros como del de realizadores de teatro profesionales. Porque saber ver enriquece la realización y al individuo mismo. También porque el alumno experimentará no sólo el ser visto sino el ver a los demás. Finalmente porque con ello se completará la experiencia comunicativa y expresiva entre los alumnos y su entorno.

Para cerrar esta introducción sólo me basta decir que este trabajo busca incitar al profesor a asumir el reto de ofrecer a los alumnos la posibilidad de vivir durante el proceso del taller, así como en sus resultados, una experiencia artística teatral plena.

1. EL PROCESO DE RECONFIGURACIÓN DEL ADOLESCENTE EN LA ERA MEDIÁTICA

En este primer apartado me interesa abordar algunas características de nuestro contexto actual que están afectando negativamente el desarrollo individual y social de los adolescentes. Durante mi labor docente en la primaria del Centro Escolar ZAMÁ observé que los referentes de los alumnos para el trabajo en clase eran principalmente la televisión y el internet, que su corporalidad era introvertida o descontrolada, que les era difícil establecer acuerdos para trabajar en equipo, y disponerse para poner atención en las presentaciones de los compañeros.

Me di cuenta también que el trabajo que llevábamos a cabo con el taller de teatro, atendía precisamente, entre otras cuestiones, las problemáticas detectadas. De este modo pensé ahondar en esta situación para el taller de nivel secundaria.

En la conformación de un individuo (y de una sociedad) intervienen múltiples factores de distinta índole. Son procesos que se encuentran en movimiento continuo. Como Gregorio Hernández⁴ lo señala, aun cuando un sujeto toma en su infancia las bases para sus años posteriores, seguirá aceptando interpelaciones diferentes de su entorno hasta el final de sus días.

Una de las etapas donde la reconfiguración es más clara, por la brusquedad de los cambios físicos, biológicos y sociales, es la adolescencia. La etapa de la adolescencia oscila entre los 11 y los 18 años (aunque algunos teóricos mencionan que

⁴ Gregorio Hernández. Educador e investigador mexicano. Doctor en lengua y cultura escrita por la Universidad de Berkeley, EUA. Diseñador y coautor de los libros de texto gratuito de español que se usan en las escuelas públicas de México y otros países.

puede extenderse hasta pasados los 20). Se podría considerar al individuo adolescente como aquel que deja su estado de niño para afrontar nuevas situaciones y nuevos roles sociales. Una de las características principales es que cobra conciencia de su propia temporalidad, y al verla desligada de la de sus padres, cae en cuenta de que tiene que proyectarse a sí mismo. El adolescente entra en un estado de reconfiguración que generalmente vive con estrés. En esta reconfiguración de lo que es y por lo tanto de sus relaciones con todo y todos intervendrá, como Tessier⁵ lo explica, su propio pasado, la imagen que tiene de sí mismo, su ideal del yo (la capacidad de prever lo que querría ser) y las respuestas socioculturales que le aporta su entorno. Dice Tessier: “Si el yo consigue realizar estas transformaciones sin pasar por un sufrimiento demasiado duradero, movilizará una cierta creatividad”⁶. Para lograr restaurar su narcisismo el adolescente debe contar con experiencias exitosas, y “la mirada del otro puede contribuir a la revalorización de uno mismo.”⁷

Sin embargo, las características de nuestra sociedad obstaculizan situaciones de socialización y de movimiento corporal que le permiten al adolescente desarrollar su personalidad, su seguridad, el desenvolvimiento social, la capacidad de generar y llevar a cabo proyectos y enfrentar las problemáticas de su proceso de mutación de manera más segura y con menor incertidumbre. Algunos de estos obstáculos provienen del uso irreflexivo y excesivo de los medios de comunicación, especialmente la televisión e

⁵ Gisèle Tessier. Profesora de Ciencias de la Educación en la Universidad de Rennes donde imparte el curso “Psicología del desarrollo del niño adolescente”. Actualmente su investigación se orienta hacia la génesis de los proyectos personales y profesionales de los jóvenes.

⁶ Gisèle Tessier. *Comprender a los adolescentes*. Barcelona: Octaedro, 2004, p. 58.

⁷ *Ibidem*.

Internet. La tecnología ha traído beneficios, pero también perjuicios en tanto que sustituye el uso del cuerpo (el movimiento, el desplazamiento, la gestualidad) y la relación presencial, indispensables para el crecimiento personal y social. Si reparamos en que al modificarse la cotidianeidad de la gente, también se modifica el modo de concebir la realidad y de vivirla, lo que a su vez refuerza el uso de aquello que modificó la forma de vida, podremos pensar que la gravedad de la situación va en aumento.

Pensemos por ejemplo en el uso masivo de la TV. El verla en exceso desde que se es niño y sin selección de contenidos lleva al individuo al sedentarismo y lo afecta negativamente en sus relaciones interpersonales. Para Sartori⁸ la televisión ha provocado que el hombre pensante (*homo sapiens*) se vuelva un hombre vidente (*homo videns*), para el cual la imagen cuenta y pesa más que la palabra. Explica que, a diferencia de los otros medios de comunicación surgidos previamente, la TV ha provocado que nuestra comunicación lingüística se dañe. El individuo se limita a ver, a recibir impresiones. De modo que ya no genera explicaciones, se vuelve perezoso, no lee. Con todo ello merma su lenguaje abstracto y el pensamiento conceptual, por lo que Sartori incluso habla de un fuerte empobrecimiento de la capacidad de entender.

Eisner⁹ por otro lado, estima que la percepción visual es pensamiento visual.

⁸ Giovanni Sartori. Investigador italiano en el campo de la ciencia política, especializado en la política comparada. Sus trabajos se han aproximado al mundo de la comunicación cuando ha analizado el papel de los medios en la sociedad actual. Es premio Príncipe de Asturias de las Ciencias Sociales 2005.

⁹ Elliot Eisner se formó como pintor en la *School of the Art Institute of Chicago*, estudió Diseño y Educación Artística en el *Institute of Design del Illinois Institute of Technology*. Es doctor por la *Universidad de Chicago*. Su contribución al mundo de la enseñanza es muy extensa. Trabaja en tres campos: la educación artística, los estudios curriculares y los métodos de investigación cualitativa. Está especialmente interesado en promover el papel del arte en la educación en Estados Unidos y en utilizar el arte como modelo para mejorar las prácticas educativas en otros campos.

Además explica que el lenguaje verbal y el pensamiento no son inseparables. Puesto que si así fuera querría decir que los niños no pueden pensar hasta que saben hablar. Sin embargo expone que si sólo se cuenta con imágenes simples y reducidas, el pensamiento visual será igualmente pobre.

Partiendo de ambas ideas podemos decir que ver irreflexiva y excesivamente el televisor limita el lenguaje verbal, por tanto el pensamiento verbal, y limita también el lenguaje y el pensamiento visual, porque, en general, son imágenes simples, repetidas, y hasta manipuladas para a su vez lograr manipular. En consecuencia la comprensión del individuo queda limitada, porque al fin y al cabo el lenguaje, cualquier tipo de ellos, le sirve al individuo para explicarse así mismo la realidad. Así tenemos individuos pasivos, limitados y acríticos, que se quedan sólo con las imágenes que este aparato cómodamente ofrece sin necesidad de moverse mas que para apretar botones. El televidente acérrimo se conforma con lo que le dan, no busca otros referentes de la realidad. En consecuencia reduce su comprensión de la realidad a la imagen que obtuvo de la televisión. Por ejemplo, la comprensión del televidente sobre una guerra se limitará a las imágenes del noticiario sobre ésta. El daño no se da sólo en cuanto a la comprensión de un hecho en particular, sino que se extiende a la vida en general.

Además, podríamos pensar inclusive que la experiencia televisiva favorece el desorden de lenguaje que vive nuestra sociedad, que da lugar, como lo refiere

Jameson¹⁰ a la experiencia del tiempo discontinua. Explica que la experiencia de la temporalidad es un efecto del lenguaje pues éste se mueve en el tiempo y gracias a ello podemos tener la experiencia del tiempo vivido. De esta manera, se vive siempre en el presente, por lo que puede decirse que el individuo que vive en la discontinuidad temporal “no es nadie”, por no tener identidad personal, puesto que su “yo” no persiste a través del tiempo; y “no hace nada”, no tiene proyectos porque no es capaz de comprometerse con una continuidad temporal, por no concebir el futuro. Es así que se es capaz de experimentar con mayor intensidad el presente (lo que no necesariamente implica mayor capacidad de disfrute), pues se tiene dificultad para concebirlo como parte de algún proyecto futuro. Esto contribuye a la actitud de la indiferencia, al aturdimiento y la pérdida de realidad. Actitudes reconocibles en el televidente fanático.

Por otro lado tenemos que el fenómeno televisivo nos ha llevado a pasar de la participación en el espacio urbano a la teleparticipación. Resulta patética la imagen que, nos devuelve la televisión sobre nuestra sociedad. Habría que pensar por ejemplo en los programas televisivos donde se muestra cómo con tal de obtener dinero y más aun por fama (efímera desde luego), muchas personas son capaces de caer en las tareas más tontas e incluso soportar humillaciones.

Los programas donde los televidentes, supuestamente, tienen la “capacidad de

¹⁰ Fredric Jameson, crítico y teórico literario de ideología marxista, estudia las relaciones entre el desarrollo del capitalismo y la producción cultural como descriptora del paraguas simbólico, del imaginario colectivo que marca su evolución histórica.

decidir” qué concursante merece ganar nos hablan de lo que para nuestra sociedad es digno de ser reconocido. Hemos visto cómo la mayoría de las veces gana, no quien mejor haga la tarea encomendada, sino el que causa más morbo. García Hernández¹¹ identifica un testimonio de nuestra época: una fotografía tomada por David Eisenberg¹², para la revista de *Playboy*, a la popular argentina Sabrina¹³ “(...) cuya fama pública no proviene de algún hipotético talento artístico, si no de la voluminosa y desproporcionada artificialidad de sus senos. (...) ¿Cómo es una sociedad en la que alguien como Sabrina es vista como una triunfadora?”.¹⁴

En cuanto a Internet, ante el usuario de la televisión parecería que el de internet es “activo”. El televidente sólo se sienta a ver, mientras el internauta busca, platica, “baja” información, imágenes, etcétera, en una palabra “navega”. Pero todo ello lo hace de manera virtual. El problema es que esa actividad virtual, en lugar de practicarse en conjunto con una activación en la vida física, se practica “en lugar de” la vida física.

Una de las cuestiones más notorias es sustituir la relación presencial por la relación virtual. Las *redes sociales*, la mensajería instantánea, etcétera, producen el espejismo de “ser vistos”, de estar acompañados. Así, que como expresa Paul Virilio¹⁵,

¹¹ Arturo García Hernández. Periodista a cargo de la sección de Cultura del diario mexicano La Jornada.

¹² David Eisenberg. Fotógrafo retratista canadiense.

¹³ Sabrina Sabrok. Modelo y conductora argentina de televisión que se ha operado más de veinte veces los senos, hasta llegar a siete kilos en cada uno.

¹⁴ Arturo García Hernández. “Retratos Eisenberg. Instantáneas de época”, *Cuartoscuro*, México, Febrero-Marzo de 2006, Año XII, número 76, p. 13. Director: Pedro Valtierra

¹⁵ Paul Virilio. Arquitecto, urbanista, filósofo, su pensamiento describe una visión integral de lo urbano y de la urbanística dentro de un sistema tecnológico avanzado, donde la velocidad, la información y las redes juegan un papel determinante.

en vez de relacionarnos con el prójimo, aquel que está a un lado, preferimos relacionarnos con el *alejado*.

Dice Virilio

*(...) si mañana amamos únicamente al que está lejos sin ser conscientes de que odiamos a nuestro prójimo porque está presente, porque apesta, porque hace ruido, porque me molesta y porque me requiere, a diferencia del que está lejos – del que me puedo zafar- entonces, si mañana si nos empeñamos en preferir al que está lejos en detrimento del que está cerca, destruiremos la ciudad (...)*¹⁶

De nuevo observamos, como en el caso del uso de la televisión, que el espacio urbano se sustituye por otro, en este caso por el virtual.

Heim¹⁷ expone que el ciberespacio suplanta al espacio físico, y que “Sin encontrarnos físicamente con otros nuestra ética languidece. La comunicación cara a cara, el lazo carnal entre la gente, apoya un calor y una lealtad a largo plazo, un sentimiento de obligación que no ha sido determinado en las comunidades mediadas por computadora.”¹⁸ Y aunque también reconoce que la telecomunicación ofrece un contacto que puede reducir el aislamiento, señala que “Cada vez en mayor medida la tecnología elimina la interdependencia humana directa (.....) nuestras comunidades se vuelven frágiles, etéreas y efímeras, aun cuando nuestras conexiones se multiplican.”¹⁹

¹⁶ Paul Virilio. *El ciberespacio, la política de lo peor*. Madrid: Cátedra, 1997, p.44.

¹⁷ Michael Heim. Doctor en filosofía de la tecnología por la Universidad Estatal de Pensilvania entre otros grados académicos.

¹⁸ Michael Heim. *Ciberespacio: los primeros pasos*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, equipo Sirius Mexicana, 1991, p. 75.

¹⁹ Heim, *op. cit.*, p. 73.

El daño que se produce en la relación cuerpo-espacio y cuerpo-cuerpo no se queda sólo a nivel social, sino que afecta al mismo individuo en su conformación personal en tanto que necesita relacionarse con el Otro, pues es en esta relación donde aprende principalmente sobre sí mismo.

El individuo reducido "...a su mínima expresión: apretar botones..."²⁰, como refiere Muñiz-Huberman²¹, sufre la pérdida de su propio cuerpo. Estudiosos de la pedagogía y de la psicología contemporáneas han demostrado lo importante que resulta en la construcción del propio esquema corporal (que es la representación mental que cada uno tiene de su propio cuerpo) el diálogo corporal con el espacio y los objetos desde la infancia. Tejerina²² advierte que el resultado "(...) de un esquema corporal borroso es una deficiente relación sujeto-mundo externo, que se traduce en insuficiencias en el plano de la percepción, de la motricidad y [de vuelta] de las relaciones con los demás."²³ Es importante señalar que aún cuando en la infancia se hayan establecido las bases, la construcción de dicho esquema no se queda "fija". La relación del cuerpo con el entorno se reconfigura durante toda la vida del individuo, en especial en la adolescencia cuando los cambios biológicos y sociales son tan explícitos. Es cierto que si se propicia una relación favorable del niño con "lo demás", en su vida futura tendrá más posibilidades de mantenerla, empero una persona puede

²⁰ Angelina Muñiz-Huberman. *El siglo del desencanto*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002: 31).

²¹ Angelina Muñiz Huberman. Traductora, ensayista, narradora y poeta.

²² Isabel Tejerina Lobo. Licenciada en Filología Románica y Doctora en Ciencias de la Educación. Actualmente es catédrática de la Escuela Universitaria de magisterio de Santander. Interesada por el teatro y la pedagogía de la expresión dramática.

²³ Isabel Tejerina. *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. México D.F. y Madrid: Siglo XXI, 1994, p. 110-111.

volverse sedentaria con el paso del tiempo por diferentes motivos y con ello mermar dicha relación cuerpo-entorno.

Además nuestra sociedad se está acostumbrando a la instantaneidad, a no esforzarse ni física ni mentalmente para conseguir sus objetivos. Basta con apretar botones para conseguir satisfacer diversas necesidades, desde encontrar entretenimiento, contactar a alguien, buscar información, visitar lugares, etcétera.²⁴ Esto hace parecer que las posibilidades de los individuos en la realidad son reducidas en comparación a las que ofrece la realidad virtual, la cual se aprecia como manipulable, fácil, infinita. Sartori advierte que la imposibilidad de convertir estos sucesos en realidades produce por un lado “(...) un sentimiento de impotencia, alienado y frustrado (...)”²⁵ o por otro lado, gente evasiva e irresponsable.

El mapa mental del espacio físico también se ve reducido, por “llegar” instantáneamente al otro lado del mundo. Según Virilio, esto puede provocar una sensación de enclaustramiento, y según Heim hasta el desinterés por buscar y descubrir en la realidad física, puesto que el ciberespacio es visto como el lugar donde se alcanza una *hiperrealidad* supervivida. “En comparación, la experiencia ordinaria parece aburrida e irreal.”²⁶

Ahora bien, la enajenación a la TV y el internet no sólo es consecuencia en sí de

²⁴ Desde el 2003 existen sitios web donde uno puede crear un personaje, darle la apariencia deseada, escogerle un nombre, apellido, y hasta una profesión, trabajar virtualmente, ganar dinero virtual, comprar cosas virtuales, reunirse con otros personajes virtuales, en lugares virtuales por supuesto, etcétera. Incluso diversas empresas e instituciones físicas ofrecen objetos o servicios a los personajes de esta “segunda vida” (como se hace llamar una de estas páginas).

²⁵ Giovanni Sartori. *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus, 1998, p. 59.

²⁶ Heim, *op. cit.*, p. 63.

que éstos existan. Los “nuevos recursos tecnológicos no son neutrales, ni tampoco omnipotentes. Su simple innovación formal implica cambios culturales, pero el signo final depende de los usos que les asignan diversos actores (...)”²⁷ Este enajenamiento corresponde también a la desilusión de la realidad misma. Como dice Muñiz-Huberman: “*La realidad se trastoca cuando deja de funcionar y se traspasa a su virtualidad.*”²⁸ Las ideas que constituían los móviles con los que se vivía están en crisis. México ha tenido un proceso en el que se ha mezclado la premodernidad con algunos rasgos de modernidad. Sin embargo hay quienes dicen que en esta mezcla también se encuentran ciertas reacciones posmodernas. Las cuales se yuxtaponen a la misma multitemporalidad y multiculturalidad de la situación mexicana. De este modo se han dado tanto síntomas “positivos” (aunque en menor proporción), como “negativos”. Villoro²⁹ habla de dos actitudes, la del renuevo y de la del desencanto.

Entre estas reacciones negativas vemos cómo existe un retraimiento de los individuos en sí mismos. Canclini³⁰ dice que en el repliegue de los individuos ha influido la inseguridad y hasta la falta de confianza en los movimientos sociales. Lipovetsky³¹ explica cómo nuestra generación está siendo convertida en una sociedad antisocial, donde cada uno se concentra en la búsqueda insaciable de sí mismo. A este

²⁷ Nestor García Canclini. *Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo, México, 1990, p. 286.

²⁸ Muñiz-Huberman, *op. cit.*, p. 15.

²⁹ Luis Villoro. Filósofo, ensayista, maestro universitario, una de las figuras más destacadas en la vida intelectual de México.

³⁰ Néstor García Canclini. Antropólogo argentino contemporáneo, ha tratado la posmodernidad y la cultura desde la perspectiva latinoamericana.

³¹ Gilles Lipovetsky, filósofo y sociólogo francés, profesor agregado de Filosofía en la Universidad de Grenoble, aborda el estudio de los fenómenos masivos y efímeros, propios de la era contemporánea.

fenómeno se la ha denominado *narcisismo*.

*(...) la crisis económica, la escasez de las materias primas, la angustia nuclear, los desastres ecológicos han provocado una crisis de confianza hacia los líderes políticos, un clima de pesimismo y de catástrofe inminente que explican el desarrollo de las estrategias narcisistas de <<supervivencia>>, (...)*³²

A lo que habría que agregar, en el caso de México: la poca ética y el desinterés de muchos de los políticos y funcionarios por cumplir su trabajo, el narcotráfico avasallador, otras organizaciones delictivas, la entrada de productos que merman a los productores nacionales, etcétera.

Dichas estrategias narcisistas prometen la salud física y psicológica. “Cuando el futuro se presenta amenazador e incierto, queda la retirada sobre el presente, al que no cesamos de proteger, arreglar y reciclar en una juventud infinita.”³³ Pensemos cómo ha proliferado el entusiasmo por las técnicas de conocimiento y superación personal, así como las actividades que favorecen la imagen del cuerpo. Aunque la mayoría de las veces se abandonan a medio camino, pues lo que se busca son los remedios fáciles que no requieran de disciplina, esfuerzo y tiempo que invertir. Cualquier actividad que los implique se esquivará pretextando falta de dinero y tiempo. Por el contrario no se escatimarán recursos si la publicidad del producto (indudablemente anunciado por televisión) promete eficacia con rapidez y facilidad.

Ante estos acontecimientos surge la necesidad de cuestionar si queremos

³² Gilles Lipovetsky. *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. 3a ed. Barcelona: Anagrama, 2005, p. 50.

³³ Lipovetsky, *op. cit.*, p. 50.

seguir fomentando la irreflexión, la apatía, la insensibilidad, la poca voluntad, el sedentarismo, la deformación y desconexión de la realidad y del prójimo, la pérdida de sí mismos, la obsesión por la propia imagen, etcétera, o si queremos formar sujetos activos realmente, críticos, reflexivos, curiosos, sociales, que sean capaces de ver la vastedad del mundo, la vastedad en ellos mismos y en los otros y por lo tanto capaces de encontrar sentido a la vida, y así interesarse por su desarrollo, su bienestar, y además por el bienestar común, capaces de resolver problemáticas de todo tipo, de elegir el material del que quieran estar conformados y que puedan hacerse responsables de sus vidas.

A pesar de lo fuertes que son estos eventos y las problemáticas que conllevan, no podemos quedarnos cruzados de brazos. No se trata de ir en contra del desarrollo de la tecnología, ni de responsabilizarla de los conflictos. Ya hemos podido disfrutar de varios de sus beneficios, y más bien se necesitará explorar y extender otras posibilidades. No obstante a ésta búsqueda, también tenemos que plantearnos y asumir el tipo de gente que queremos ser y formar, y buscar diferentes opciones y situaciones para que en este caso el adolescente viva su proceso de reconfiguración de un modo agradable y enriquecedor.

Dichas posibilidades deberán no sólo mirar al adolescente en tanto proyecto de adulto, sino principalmente como individuo que necesita, como todos, desarrollarse plenamente en cada ámbito de su ser de la manera más feliz posible.

2. LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA TEATRAL ESCOLAR EN EL ALUMNO DE SECUNDARIA

En el apartado anterior expuse ciertas problemáticas de nuestro contexto, percibidas³⁴ a partir del trabajo realizado con los alumnos del Centro Escolar Zamá, que afectan el desarrollo individual y social del adolescente. Me refiero al uso excesivo e irreflexivo de los medios de comunicación, principalmente el televisor e Internet, a los que no sólo vemos como causa de las problemáticas sino a su vez como consecuencia de individuos antisociales que se repliegan en sí mismos por la propia crisis de la época en la que vivimos.

En este capítulo abordo las aportaciones que, en oposición a estos efectos, puede ofrecer la experiencia artística teatral en la escuela para el desarrollo pleno de los adolescentes. En tanto que su apreciación, como su realización abren diversas posibilidades para favorecer el proceso de reconfiguración que vive el adolescente.

En realidad la experiencia artística, en cualquiera de sus disciplinas, no solo es útil sino prácticamente imprescindible para la conformación del individuo y de la sociedad. El arte se presenta todo el tiempo en sus diferentes formas en la cotidianeidad, aunque no reparemos en ello. “El arte es, en todo caso, un aspecto central de la vida de los hombres, y ocupa un lugar en la experiencia pública que todos tenemos de nuestra propia cultura de referencia.”³⁵ Se podría entonces decir que, en cierto sentido, todos tenemos contacto con el arte. Sin embargo, las experiencias

³⁴ Algunas de éstas se detallarán en el capítulo 3.

³⁵ Terigi, *op.cit.*, p. 17

artísticas a las que tenemos acceso son variadas, dependen del bagaje cultural que tengamos, del contexto y hasta de la situación económica. En ello radica la importancia de la educación artística, para ampliar dichas oportunidades de acceso, y con ello, mayores posibilidades de enriquecimiento del individuo a nivel personal y social.

Las contribuciones que conlleva cada disciplina artística en la escuela se pueden conocer desde la función misma de dicha disciplina artística en la vida, como refiere Eisner. No es necesario ver el arte en la escuela en función de otros aprendizajes, ya que por sí mismo tiene consecuencias significativas. Cada disciplina artística afecta ciertas particularidades, por las diferentes sensibilidades a las que afecta, aunque también hay aspectos comunes en todas ellas.

El arte ejercita la capacidad de abstracción que a su vez implica la formación y ampliación de conceptos (razón por lo cual Eisner señala que el arte no sólo es útil sino imprescindible). Dice Eisner:

Todo conocimiento así llamado abstracto depende de la capacidad de relacionar lenguaje con imágenes, infinitud, bondad, masculinidad, envidia, son términos de carácter imaginista (...) De hecho, no tenemos palabras que puedan revelar de manera adecuada los significados a los que se refieren esos términos. En la medida en que nuestra imaginación se empobrezca, lo mismo ocurrirá con los significados de estos términos. La imaginación es alimentada por la percepción,

la percepción por la sensibilidad y la sensibilidad por el desarrollo artístico.”³⁶

Esto se debe a que el arte estimula al individuo a ir más allá del sólo hecho de mirar. Lo impulsa a ser sensible, a observar detallada y críticamente. Dice Eisner que las artes enseñan una lección distinta, celebran la imaginación, la diversidad de perspectivas y la importancia de la interpretación personal. En consecuencia el individuo que viva la experiencia artística podrá ver que las formas que generalmente se establecen no son las únicas que existen. Explica Eisner que cuando aprendemos “a asignar una forma –determinado árbol, digamos- a la categoría corriente en vez de explorar sus rasgos distintivos, se interrumpe la percepción...la exploración de su singularidad. (.....) Las artes, en cambio enseñan que el césped no es simplemente verde, tiene incontables variedades (...)³⁷ Por supuesto la sensibilidad desarrollada con el arte se da en diferentes ámbitos.

Las situaciones de vida con sus respectivas circunstancias, sus protagonistas, sus reacciones, comportamientos, movimientos, gestos, palabras, etcétera; son explorados desde el escenario en el caso del teatro. El lenguaje teatral permite esta posibilidad. El realizador se sirve de los diferentes recursos con los que se cuenta en la escena para codificar visual y sonoramente la información y comunicar así al espectador no sólo datos, sino sus propias reflexiones sobre algún acontecimiento o fenómeno social. Así, a través de algo concreto se puede generar o comunicar algo abstracto, como sentimientos, emociones o posturas intelectuales.

³⁶ W. Elliot Eisner, *La escuela que necesitamos: ensayos*. Buenos Aires: Amorrortu, 2002, p. 98.

³⁷ Eisner, *op. cit.*, p. 123-124.

El desarrollo de la capacidad de abstracción no sólo se da en el espectador al presenciar la obra de teatro, también se da para los realizadores durante la creación. Por ejemplo, una persona, después de haber detectado y analizado un fenómeno social, concibe una idea que quiere expresar para generar disertaciones en el espectador. Para ello escribe un texto dramático. Después, aquellos que quieran escenificarla pasarán del texto a ideas y reflexiones, es decir a entidades abstractas nuevamente. Las cuales buscarán, a su vez, exponer, expresar y comunicar a través de símbolos y signos que se relacionan entre sí, los cuales conforman un sistema estructurado, es decir el lenguaje teatral.

En esta codificación y decodificación se establece un juego entre los realizadores y el público al resignificar acciones, movimientos, gestos, corporalidades, sonidos, cosas, luces, etc., para dar a entender situaciones, lugares, cambio de tiempo, de lugar, de personajes, etc., que implica que ambas partes relacionen la imagen o el sonido con la entidad abstracta. Dando con esto mayores posibilidades de comprensión, reflexión y emoción sobre el fenómeno a tratar en la manifestación escénica.

Cabe mencionar que dichos símbolos y signos se utilizan también para referirse a entidades concretas. Cañas³⁸ invita a pensar en un niño que usa una silla como si fuese un caballo, explica que la silla será el equivalente al significado, y el caballo será el significante, y explica que: “el significante habrá contribuido esencialmente a

³⁸ José Cañas Torregrosa. Profesor Asesor de la Lengua y Literatura Castellana para la Enseñanza Secundaria por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Profesor de Expresión Dramática Infantil y Juvenil.

potenciar su imaginación, a ampliar y desenvolver actitudes, a reconocer cosas que tal vez sean nuevas, a configurar también otras que ya había previamente asimilado”³⁹

Explica Chapato⁴⁰ que en esto reside el carácter artístico del teatro:

*(...) los signos de la escena constituyen sustituciones simbólicas. Lo dicho simboliza determinados conflictos humanos, remite a lo no dicho, a otras situaciones, a otros contenidos, pero cuyo sentido coincide con las acciones vistas y oídas. Es precisamente este carácter metafórico el que pone de manifiesto su carácter artístico, al incluir componentes estéticos que van más allá de los intereses expresivos individuales y de las necesidades pragmáticas de la comunicación social corriente.*⁴¹

Con estos cambios de significado el realizador propone una ficción, en la que el espectador es el cómplice necesario para poder desarrollarla. Como dice Chapato en esta ficción ambos convienen que lo que ocurrirá en el escenario es transitoriamente verosímil. *“Este acuerdo de ficcionalidad ocurre en un espacio/tiempo común, que durará mientras dure el espectáculo, pero que tendrá repercusiones en el espectro cognoscitivo y emotivo de la audiencia.”*⁴² El lenguaje artístico tiene un alcance diferente al convencional. Puesto que como explica Chalmers: "El arte *objetiva*, en el sentido de que, a través de él, valores, emociones, ideas, creencias y supersticiones,

³⁹ José, Cañas. *Actuando guía didáctica para jugar contigo al teatro*, Barcelona: Octaedro, 2005, p. 34.

⁴⁰ María Elsa Chapato. Catedrática de la Escuela Superior de Teatro de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Participó como especialista en teatro en el Programa para la Transformación Curricular, Dirección General de Investigación y Desarrollo, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995/1996).

⁴¹ Chapato 1998, p. 138.

⁴² Chapato, *op. cit.*, p. 138.

pertencientes básicamente el mundo subjetivo, se vuelven más sensorialmente tangibles, hasta el punto de que pueden ser vistos y sentidos.”⁴³. Y esto lo hace a través de los códigos (el código es algo concreto, lo que se comunica no siempre lo es, sino que puede ser una entidad abstracta). Los lenguajes artísticos, las formas y los modos de representación tienen reglas más flexibles que las del lenguaje cotidiano. Es precisamente por esto, como indica Eisner, que permiten un alto grado de creatividad. Por lo que aunque se requiere una base de códigos comunes a realizadores y espectadores, se pueden crear todo el tiempo nuevos puentes entre ellos.

Aunque pudiera parecer paradójico para algunos, el conocer los códigos teatrales establecidos favorece que el individuo busque y encuentre sus propios recursos expresivos y comunicacionales. En consecuencia, puede extender sus posibilidades de acción y por lo tanto su imaginación y creatividad. Explica Cañas:

*(...) el niño tiene un estupendo aliado en su imaginación para poder jugar, pero el niño que no juega nada más que con la imaginación, que desconoce todo un mundo de signos y símbolos con los que manifestar sentimientos y sensaciones, puede quedarse pronto corto en sus recursos internos y el juego resultarle algo tan elemental e inútil que no merezca la pena realizar.*⁴⁴

El desarrollo de dichos recursos se refleja tanto en los contenidos de sus trabajos como en la forma de los mismos, que dicho sea de paso se implican

⁴³ Chalmers, F. Graeme. *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós, 2003, p. 77.

⁴⁴ Cañas, *op.cit.*, p. 17

mutuamente en las artes como lo afirma Chapato. Por otro lado la experiencia artística hace que aquel que la viva, en este caso el adolescente, se ponga “realmente”, y no virtualmente, activo. Con una participación real de su cuerpo, en contacto y “en movimiento” con personas (dependiendo del proyecto artístico), materiales, objetos y espacio reales. Lo cual favorece el desarrollo del esquema corporal, y según Tejerina, con ello también se afecta positivamente el desarrollo de la personalidad por la relación que establece el individuo con su cuerpo y su entorno. La interacción del individuo con las cosas afecta el desarrollo de la personalidad, y como Tejerina explica, esto no sólo ocurre en el niño, también en el adolescente y en sí en cualquier persona.⁴⁵

Hay que tomar en cuenta que en nuestro contexto citadino clase-mediero, el adolescente viene de una niñez expuesta al uso excesivo de la televisión y los videojuegos. Conforme el niño crece se introduce al uso de internet, además deja los juegos por que “ya está grande”, así reduce aún más sus posibilidades de movimiento y de juego grupal. Por si fuera poco, como Tejerina señala, en la pedagogía tradicional el cuerpo está considerado prácticamente un estorbo para el aprendizaje, como si sólo fueran las cabezas las que debieran educarse. Si a esto agregamos el confinamiento al que se tiende con el implemento de los cada vez más abundantes artefactos tecnológicos proveedores de comodidad e inmovilidad, podremos visualizar cómo es que se va perdiendo el cuerpo, cómo es que se vuelve cada vez más rígido e

⁴⁵ Este es el motivo por el cual para este trabajo, aunque se centre en el adolescente se retoman cuestiones del desarrollo que generalmente se enfatizan en el niño.

inexpresivo. Dice Herans⁴⁶ y Patiño⁴⁷ expuestos por Tejerina que el cuerpo se ha convertido en “una percha que no refleja ni transmite las vivencias del individuo, [donde] la emoción ya no encuentra salida orgánica en el gesto.”⁴⁸ De tal modo el cuerpo tiende a atrofiarse y a desvalorizarse como medio de comunicación, expresión, y percepción sensorial, etcétera y se ha reducido a verse sólo como un objeto de consumo.

Tejerina explica que es necesario desarrollar la consciencia de nosotros mismos en nuestra realidad física para, a su vez, desarrollar en el campo perceptivo la estructuración espacio-temporal y la agilidad motriz. Lo que beneficiará la capacidad para relacionarnos con el mundo externo. En el trabajo artístico, dependiendo de la disciplina que se trate, el realizador se enfrenta a manejar su cuerpo en diferentes intensidades y modos en un espacio. Además, se pone en contacto físico con objetos de todo tipo de tamaños, pesos y texturas, que manipula, mueve, moldea y hasta desplaza dentro de un mismo espacio. Esto ofrece la posibilidad al adolescente de continuar la ejercitación y exploración de su cuerpo. Lo cual le servirá para conseguir un mayor conocimiento de sus posibilidades en relación consigo mismo y con el entorno, al mismo tiempo, reconfigurar lo ya aprendido en el ámbito corporal y mental y con todo ello redescubrirse y revalorar su cuerpo como medio de

⁴⁶ Carlos Herans Diaz. Investigador, profesor y director español de teatro.

⁴⁷ Enrique Patiño. Investigador, profesor y director español de teatro. Asesor Pedagógico del Instituto Internacional de Teatro del Mediterráneo centrado dentro del programa "La llegada del otro al imaginario infantil y de la adolescencia".

⁴⁸ C. Herans y E. Patiño, Teatro y escuela, Barcelona, Laia, 1983, p.32. (Original no consultado, citado por Isabel Tejerina, *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. México D.F. y Madrid: Siglo XXI, 1994, p. 104.)

comunicación y de expresión.

El trabajo artístico, al desarrollar la psicomotricidad integra “las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y expresarse de la persona en un contexto psicosocial.”⁴⁹, como da cuenta Pérez Cameselle.⁵⁰ La práctica teatral, además trabaja con la imitación la cual permite conocer el cuerpo propio y el del otro. Dice Piaget⁵¹ al respecto de la imitación: “Baldwin having revealed in some depth the role it plays simultaneously in the conquest of other people and the discovery of one’s own body and the self to which the body is attached.”⁵² Agrego la traducción de Garrido: “de la que Baldwin ha mostrado a fondo el papel que juega simultáneamente en la conquista del otro y en el descubrimiento del propio cuerpo así como del yo que le está vinculado”⁵³

Además, con el trabajo corporal se puede hacer que se adquiera cierto control sobre el cuerpo, lo que no implica volverlo rígido. El alumno al cobrar conciencia de sus posibilidades expresivas, al jugar con diferentes corporalidades a través de sus personajes y situaciones, puede transformar su corporalidad cotidiana. Hecho que incluso puede provocar desplazamientos en cuestiones internas del individuo.

⁴⁹ Ricardo Pérez Cameselle. *Psicomotricidad desarrollo psicomotor en la infancia*. México: Editorial ideas propias, 2004, p. 2

⁵⁰ Ricardo Pérez Cameselle es Maestro especialista en educación Física por la Universidad de Vigo. Su formación complementaria como monitor y coordinador de diversas actividades deportivas, así como docente en Educación Primaria y Secundaria.

⁵¹ Jean William Fritz Piaget. Psicólogo experimental, filósofo, biólogo suizo creador de la epistemología genética y famoso por sus aportes en el campo de la psicología evolutiva, sus estudios sobre la infancia y su teoría del desarrollo cognitivo.

⁵² Jean Piaget, & Leslie Smith. *Sociological studies*; Routledge, London: 1995, p. 279.

⁵³ E. Garrido, G. Mugny y J. A. Pérez (Eds.). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Presentación Ed. Anthropos, 1988, p. 51.

Dice Tejerina:

Los estudiosos del comportamiento corporal insisten en la interrelación. Del mismo modo que las actitudes psicológicas afectan a la postura y al funcionamiento del cuerpo: preocupación y gesto señudo, agresividad y cabeza hacia delante,... es posible conseguir que las personas cambien al cambiar su lenguaje corporal. Parece probado que el cuerpo influye en el modo en que la persona siente, piensa y actúa, dado que la actividad corporal liberadora resulta eficaz para ayudar al tenso e inhibido a desbloquearse, suaviza los excesos de agresividad, proporciona confianza al tímido o auxilia a quienes están reprimidos.⁵⁴

Con esto podemos ver que la práctica teatral puede estimular al alumno a entablar una mejor relación consigo mismo.

(...) la relación afectiva con el cuerpo constituye una puesta a prueba de sí mismo. Lo que uno ha llegado a ser, lo que percibe ante el espejo, está indisolublemente ligado a lo que se es con respecto al prójimo. Basándose en los estereotipos de belleza difundidos por los medios de comunicación, y en la mirada del prójimo (admirativa, indiferente o hiriente), el adolescente elabora una relación consigo mismo alrededor de ese nuevo cuerpo que, según se supere la prueba o se fracase, pasa a ser fuente de gratificación o de odio.⁵⁵

En esta misma línea, además de favorecer la construcción del esquema

⁵⁴ Tejerina, *op. cit.*, p. 106.

⁵⁵ Tessier, *op. cit.*, p. 80.

corporal, la práctica artística contribuye al desarrollo de la orientación espacial. Pérez Cameselle expone que ésta influye, además de los conceptos relacionados con la lateralidad y la relación espacial, los conceptos temporales necesarios para desarrollar, "entre otras capacidades, el realizar una acción, o resolver algún problema abstracto que implique una secuencia, conocer el antes y el después de una acción y saber identificarlos."⁵⁶ De modo que el trabajo artístico favorece en el individuo la capacidad de visualizar el proceso que debe seguir para realizar sus proyectos, tanto artísticos, como aquellos pertenecientes a otras áreas de su vida.

Por otro lado, para la elaboración de su obra, el realizador se enfrenta a problemáticas de diferentes tipos: sociales, estéticos, abstractos, etc. Y en la resolución de los mismos rectifica que la realidad es más compleja y menos manipulable que aquella considerada como realidad virtual. Puesto que en oposición a la facilidad e instantaneidad al "bajar", "navegar", "deshacer", etcétera, la realidad física requiere invertir un esfuerzo mental y físico considerablemente mayor, por los diversos factores que intervienen, entre ellos el tiempo, el material y el o los espacios para la realización. Así como también el que en algunas ocasiones se enfrente a establecer acuerdos con diferentes personas. Todo lo cual no garantiza un resultado determinado (aun cuando se pueden prever ciertos resultados). Si, por ejemplo, uno utiliza un material de manera equivocada, existe la posibilidad de que ya no haya forma de remediarlo y que se necesite empezar de nuevo. Sin embargo,

⁵⁶ Pérez Cameselle, *op. cit.*, p. 24.

contrariamente a lo que se pueda pensar, estos “errores” en vez de provocar frustración, provocan aprendizaje, y estimulan al individuo a seguir practicando y aprendiendo más. De este modo también se fomenta una actitud activa y se evita la habituación a la instantaneidad y al mínimo esfuerzo (tanto físico como mental) acostumbrados. Pues deja ver que para llegar a un resultado “final” (el cual siempre podría seguir cambiando) se requiere efectuar un proceso de una o varias secuencias, las cuales no necesariamente serán lineales, además de que cada una le implicará diferentes tipos de esfuerzos. Así en la práctica teatral es necesario planear y analizar lo que se quiere llevar a cabo y el modo de realizarlo, hacer investigación de aquello que se vaya a abordar, probar ideas, ensayar para memorizar el texto, las acciones, los movimientos que se monten, entrenar el cuerpo y la voz para desarrollar la técnica y la expresividad, etc.

Si bien estos aspectos se trabajan más por parte del realizador, al espectador también le sirve de estímulo. Más aún si el espectador cuenta con un mayor bagaje artístico y cultural, pues podrá imaginar el modo en que se llevó a cabo, el trabajo que implicó y los móviles del autor.

Bajo esta misma preocupación por la pérdida del cuerpo propio, se encuentra la pérdida del cuerpo social, pues los individuos dejan de encontrarse físicamente. Es en este sentido que también vemos otra ventaja de la experiencia artística teatral. Ya que ofrece la posibilidad de relacionar a los individuos presencialmente. Establece por un lado, entre realizador-realizador, la relación de equipo de trabajo. Donde se tiene la

oportunidad de aprender y ejercitar el negociar con los demás y establecer acuerdos, buscar el modo de concentrar esfuerzos, o también dar y seguir instrucciones. En general, para lograr un resultado armonioso en el trabajo artístico debe lograrse previamente armonía en el proceso. Esto no implica necesariamente una relación de amistad entre los realizadores, pero sí el que cada uno de los integrantes del equipo comprenda y lleve a cabo la parte que le corresponde. También se requiere consensar los objetivos generales para enfocar sus esfuerzos en una misma dirección y en conjunto. Dice Read, citado por Terigi⁵⁷ que la educación estética es la única forma de “desarrollar, al mismo tiempo que la singularidad, la conciencia y reciprocidad sociales del individuo”⁵⁸. Tejerina explica que para desarrollar la capacidad de discernir entre lo que está bien y lo que está mal en la conducta humana, se necesita “la relación de unos individuos con otros, exige el reconocimiento de los límites de cada uno, la responsabilidad de los propios actos y el respeto al derecho de los demás.”⁵⁹

La autora nos explica el desarrollo de la moral en las diferentes edades, expone que a los 12 años más o menos el individuo cuenta con la capacidad necesaria para desenvolver la moral de autonomía, aunque todavía de modo relativo. La cual se refiere a la moral de respeto mutuo, donde se comprenden de modo más consciente las reglas y leyes de cooperación. El juego teatral favorece de manera importante que

⁵⁷ Flavia Terigi. Licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras y becaria de investigación en la UBA. Trabaja en temas de psicología educacional, currículum y formación docente.

⁵⁸ Read, Herbert: Educación por el arte, Barcelona, Paidós, 1986, p. 31 (Original no consultado, citado por TERIGI, Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En: Akoschky, Judith Y Otros. Artes y Escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1998, p. 14.)

⁵⁹ Tejerina, *op. cit.*, p. 84.

los alumnos noten por sí mismos la necesidad de acuerdos. Es entonces que el niño se limita en sus acciones para conseguir objetivos que le gratificarán más aún. Puesto que los deseos del alumno “empiezan a relacionarse con el papel asumido en el juego [teatral] y las pautas marcadas. La motivación y la presencia del grupo le ayuda mucho para cumplir eficazmente con su papel teatral.”⁶⁰ De este modo el alumno se esfuerza por cooperar y por limitar su egoísmo en favor del placer por el juego compartido.

Tejerina manifiesta que “...todas las oportunidades que se ofrecen en la vida de los niños y de los adultos para coordinar los puntos de vista propios con los de otras personas favorecen el desarrollo de la moral de la autonomía.”⁶¹ La cual implica reciprocidad, tomar en cuenta la opinión de los otros, y el tratar a los demás como a uno le gustaría ser tratado. Habría que pensar en qué medida se llega a desarrollar este aspecto en nuestra sociedad actual, aun en los adultos.

Sobre la relación de realizador-espectador, podemos decir que la experiencia artística teatral como acto expresivo da la oportunidad de comunicar a los individuos.

*Entendiendo por <<expresión>> toda manifestación interna que, apoyándose necesariamente en un intermediario (que puede ser corporal, gráfico, vocal o mixta entre estos elementos) se convierta no sólo en un acto creativo sino también en un proceso de receptividad y escucha, de aceptación de los demás y autoafirmación personal.*⁶²

⁶⁰ Tejerina, *op. cit.*, p. 86.

⁶¹ Tejerina, *op. cit.*, p. 88.

⁶² Cañas, *op.cit.*, p. 17

Cabe mencionar que entre los adolescentes este aspecto es un tanto peculiar en comparación con el del denominado teatro "adulto". Puesto que cuando se conjuntan adolescentes-realizadores con adolescentes-espectadores, es casi seguro que durante la presentación haya intervenciones de uno y otro lado, que no estaban planeadas. El teatro del niño y aun el del adolescente es cercano al <<teatro tosco>> del que habla Brook⁶³, el teatro de exceso, lleno de ruido, sudor, humor y acción continua. También cercano a la *commedia dell'arte*, al circo y la farándula. Esta forma de proceder de los adolescentes espectadores influye directamente sobre los adolescentes que actúan, pudiendo recomenzar o repetir. Dice J. Eines⁶⁴

*Así el espectador se convierte en un espejo que sirve de guía simultánea, a los que actúan y al profesor, para saber cómo se va desarrollando el juego y como se está recibiendo el contenido del mismo. Esto sería el feedback o la retroalimentación, es decir la información que indica al emisor como se desarrolla el mensaje en sus efectos hacia el receptor.*⁶⁵

En la presentación, el realizador se dispone a compartir su trabajo. Y por su parte el espectador se dispone a recibir, a observar y escuchar al otro. Así se da la oportunidad de conocer las ideas, preocupaciones y reflexiones del otro, con las que podrá enriquecerse a sí mismo y ampliar sus perspectivas. La importancia de observar

⁶³ Peter Brook. Director y teórico británico de teatro y director de cine. Fue director de la Royal Opera House. Actualmente dirige el Centro Internacional de Investigación Teatral que fundó en París en 1971. Fue distinguido en Oslo con el primer Premio Internacional Ibsen.

⁶⁴ J. Eines. Director argentino de Teatro. Teórico y catedrático de interpretación. Fundador y Director de Ensayo 100 Teatro. Director y Profesor en la Escuela de Interpretación "Jorge Eines". de la técnica interpretativa.

⁶⁵ J. Eines y A. Mantovani. *Didáctica de la dramatización*, Barcelona: Gedisa, 1997, p. 59.

el trabajo artístico de los demás contribuye a la comprensión y valoración del Otro. Puesto que al apreciar una manifestación artística se pueden conocer las reflexiones y temáticas que aborda el realizador y por tanto reflexionar a su vez sobre ello. Así al tener el acceso a mirar y comprender el trabajo artístico del Otro, podrá reconocer que no sólo lo que él mismo hace y dice es significativo, sino que también lo es aquello que proviene del Otro. Además podrá identificar sus diferencias con ese Otro, pero también sus semejanzas. Con lo que incluso puede verse reflejado y aprender con ello de sí mismo. Podrá entonces comprender que las reflexiones del Otro pueden enriquecer las suyas propias. Al entrar en contacto con las representaciones de otros se puede llegar a ampliar los propios conceptos ya que se relativizan los referentes, las reglas que lo delimitan a uno. Y esto sucede porque el teatro da la oportunidad al hombre de mirarse así mismo, de escudriñarse, puesto que le sirve como una especie de espejo. Dice Tijerina que

Al contemplar en él [el otro] determinadas conductas analizamos las propias por similitud, contraste o diferencia de manera nueva. Y en muchos casos motiva un cambio de perspectiva en nuestra visión, porque al vernos proyectados observamos la realidad desde otros ángulos. Personajes y situaciones del escenario nos describen nuestra propia realidad de forma no conocida o nos revelan la visión de los otros, cómo nos ven los demás.⁶⁶

Por otra parte, en cuanto a la relación espectador-espectador, es enriquecedor

⁶⁶ Tijerina, *op. cit.*, p. 4.

que los individuos participen presencialmente de una misma manifestación artística, por incitarlos a que intercambien reacciones y opiniones entre sí. En el caso de los adolescentes habría que pensar que si bien es indispensable que los alumnos tengan espacios de reunión física, hay que ofrecerles distintas opciones y no dejarlos “a la deriva” todo el tiempo (aunque esto también sea necesario en algunas otras ocasiones). El vivir experiencias artísticas comunes les permite vivir a los adolescentes un encuentro social en el que se generan reflexiones e intercambiar sus opiniones. Lo que les da la posibilidad de escuchar diferentes discursos sobre distintos temas de su interés y así extender su panorama. Tessier señala que el diálogo entre adolescentes es importante, pues en ellos se encuentran alternativas diferentes a las que vienen de familia, porque con ello se obtienen reflexiones, porque el joven encuentra con qué se identifica y con qué no, porque se eligen posturas y por lo tanto se refuerza el yo. Es así, como una de las ventajas de la experiencia artística teatral es la oportunidad de suscitar un diálogo procedente de compartir con sus pares la experiencia sensible. Se podría objetar, que en varios de esos encuentros pueden generarse roces por estar los adolescentes en desacuerdo. Sin embargo, este asunto también es importante para la misma conformación de los alumnos. Dice Tessier en cuanto al desarrollo del adolescente, que “En la confrontación con los otros se descubre lo que uno es (...)”⁶⁷ Asimismo tendríamos que tomar en cuenta lo que dice Vigotski⁶⁸ citado por Mugny:

⁶⁷ Tessier, *op. cit.*, p. 83.

⁶⁸ Lev Semiónovich Vigotsky, psicólogo ruso, teórico de la psicología del desarrollo, y precursor de la neuropsicología soviética. Su teoría se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto en el medio en el cual se desarrolla.

“Un proceso interpersonal se transforma en un proceso intrapersonal. Cada función aparece dos veces en el desarrollo cultural del niño: primero a nivel social y, a continuación, a nivel individual”⁶⁹.

Ahora bien, algo característico de las reflexiones que genera la práctica teatral es que parten de la investigación empírica, de vivir las experiencias que interesan a los alumnos, sin los riesgos de vivirlas de modo real.⁷⁰ Esto, tanto para los espectadores al identificarse con algún personaje o alguna situación parecida a la que vive como para los realizadores. La práctica teatral ofrece la oportunidad de probar diferentes roles, y por lo tanto diferentes realidades, personalidades, objetivos, posturas, reacciones, etc. El actor puede expresar lo que sabe del mundo, además de tiene la posibilidad de transformarse en otros y con ello aprender de sí mismo. En esta metamorfosis el individuo favorece su discernimiento. Dice Tijerina que el teatro provoca experimentar en cabeza ajena. Además el “encarnar distintos personajes, vivir nuestras otras posibilidades...permite luego afirmarse con más seguridad en el rol habitual...”⁷¹ Tejerina expresa que en el teatro se logra: “distanciarse o identificarse con los personajes del escenario dando cauce a sus pasiones y deseos o en el plano de la actuación propia para probar otras posibilidades, asombrarse con el ensayo de una

⁶⁹ Vygotsky, L. Interaction between Learning and Development. En *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University, 1978, p. 57. (Original no consultado, citado por E. Garrido, G. Mugny y J. A. Pérez (Eds.). Psicología social del desarrollo cognitivo. Presentación Ed. Anthropos, 1988, p. 56.)

⁷⁰ Podría alegarse que en el teatro, como en la realidad virtual, se evade la realidad, pero no, más bien se problematiza, se reflexiona. Por otro lado se tiene la conciencia de que es un juego, lo que no sucede con la realidad virtual, que se toma como sustituto de la vida real.

⁷¹ Tejerina, *op. cit.*, p. 5.

personalidad múltiple y afirmarse en su propio papel.”⁷²

Cañas expone que el teatro permite que los niños y adolescentes puedan *confrontar sus ideas y sus conceptos, relacionarlos, seleccionarlos, partir de ellos hacia otras concepciones que les lleven, más tarde, a otras distintas, poner en sus labios y en sus mentes expresiones que les llegarán desde todas las fuentes y que harán suyas a través del personaje que encarnen.*⁷³

En realidad la experiencia artística teatral ofrece estas posibilidades no sólo a niños y jóvenes. Augusto Boal⁷⁴ explica cómo él en su trabajo toma directamente problemas reales de aquellos con quien trabaja para representarlos. Y explica que esto produce que las personas se preparen “física e intelectualmente para un encuentro que, de otro modo, no hubieran podido encarar con tanta tranquilidad. Al discutir diferentes soluciones se aportaron mutuamente diversas respuestas.”⁷⁵, y agrega que éste es un medio más rico que por ejemplo una reunión donde se discutan los intereses de dichas gentes. Porque en el teatro se hacen las cosas, no sólo se dicen. Esta especie de imitación de la realidad servirá por tanto como una reflexión práctica.

La representación dramática es una declaración cognoscitiva, en tanto produce enunciados sobre la realidad vivida o imaginada. ...Es una forma de conocimiento no discursivo pero no ajena al análisis racional. (...) Lleva a

⁷² Tejerina, *op. cit.*, p. 14.

⁷³ Cañas, *op. cit.*, p. 20.

⁷⁴ Augusto Boal. Dramaturgo, teórico y director brasileño de teatro. Líder de los directores del Teatro Arena de Sao Paulo en la década de 1960. Fundador del Teatro de la metodología de oprimido, reconocido internacionalmente, que combina el teatro de acción social.

⁷⁵ Augusto Boal. *Teatro del Oprimido*, Vol. 2. Ejercicios para actores y no actores, México: Ed. Nueva Imagen, 1980, p. 231.

*descubrir los modos de actuar, hacer y decir de la gente, los aspectos ocultos o implícitos en las relaciones sociales, a desnudar intenciones, conflictos, emociones, y modos de resolverlos.*⁷⁶

En otro sentido, a partir de las cuestiones mencionadas, consideramos también que los adolescentes pueden a través de la experiencia artística retomar su vida con mayor interés y menor apatía. Puesto que pueden ver lo que son capaces de hacer tanto individualmente, como en colaboración con sus compañeros. Así, en la realización, pero también en la apreciación artística, se pueden reconocer cuantiosas posibilidades de acción y de creación con las que el ser humano cuenta. Lo cual puede auxiliar a contrarrestar el aletargamiento, la indolencia y la sensación de impotencia característicos de nuestra sociedad. Incluso propiciar un cierto tipo de trascendencia, tan necesaria de sentir para cualquier individuo. Además de propiciar que “los jóvenes participen activa y humanamente en el mundo.”⁷⁷, como lo apunta Green⁷⁸

Por último considero pertinente señalar, que en cada cuestión que estimula la práctica teatral se encuentra involucrado el desarrollo de la creatividad. Esta palabra tiene muchas acepciones. Terigi dice que además de tomarse en cuenta su sentido expresivo, se le tiene que ver “como pensamiento divergente, como pensamiento crítico, como posibilidad de resolver problemas de toda índole, como capacidad para ir

⁷⁶ Chapato, *op. cit.*, p. 139.

⁷⁷ Maxine Green. *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Gedisa, 1994, p. 103 (Original no consultado, citado por TERIGI, Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En: Akoschky, Judith Y Otros. *Artes y Escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1998, p. 23.)

⁷⁸ Maxine Green. Profesora estadounidense de la Universidad de Columbia donde imparte cursos sobre la filosofía educativa, teoría social y estética.

más allá de la información dada”⁷⁹

La autora hace ver que las artes desempeñan un papel importante en el desarrollo de sujetos creativos. Puesto que impulsa a resolver todo aquello no previsto, romper esquemas, transformar situaciones, etc. Eisner explica que incluso hay diferentes tipos de creatividad. Así menciona: la creatividad referente a la capacidad para agrandar los límites de un campo; la de invención, donde se emplea lo conocido para crear algo nuevo, o incluso que logra relacionar productivamente dos campos distintos; la que implica ruptura de límites, donde se revocan o problematizan ideas ya establecidas a partir del hallazgo de lagunas y limitaciones en ellas; y la concerniente a la organización estética, que denota coherencia y armonía, orden y unidad en los componentes, tanto en su selección como en la colocación. De este modo podemos ver que la experiencia artística teatral desarrolla también los distintos tipos de creatividad, al situar al adolescente en una experiencia que todo el tiempo lo está haciendo moverse (tanto física como mentalmente), explicarse, criticar, resolver problemas sociales, estéticos, etcétera; profundizar en el conocimiento de las técnicas, explorar materiales, innovar con respecto a lo que sabe, cuestionar lo que hace él u otros, organizar objetos, imágenes o personas en un espacio, etcétera.

En estos tiempos en los que se requiere tomar medidas urgentes para propiciar la relación presencial y reflexiva, en las cuales surjan discernimientos acerca de lo que se vive, en las que se fomente el desarrollo de proyectos en conjunto, en la que se

⁷⁹ Terigi, *op. cit.*, p. 23.

parta de la experiencia sensible, en las que el cuerpo se recobre como medio de expresión y comunicación, y se valore por tanto al otro y a uno mismo; el taller de teatro en la escuela secundaria constituye, definitivamente, una valiosa oportunidad para que el alumno de secundaria se desarrolle de múltiples formas y en diferentes ámbitos de su ser.

3. PROPUESTA PROGRAMÁTICA

En el capítulo previo expuse las ventajas que ofrece un taller de teatro en la escuela secundaria, en oposición al aislamiento físico e inmovilidad característicos de nuestra época, para el desarrollo personal y social del adolescente.

En este capítulo abordaré la propuesta programática resultante del trabajo llevado a cabo en la secundaria del Centro Escolar Zamá, en conjunto con el presente trabajo. Además de exponer el programa profundizaré en cada una de sus partes. Comenzaré por las consideraciones previas al trabajo práctico en la escuela secundaria para mostrar mi punto de partida.

3.1 Experiencia previa en el Club de Primaria⁸⁰ del Centro Escolar ZAMÁ

Entré al grupo ya comenzado el año escolar, por lo que el taller se fue estructurando sobre la marcha. Me acerqué a trabajos como el de Tejerina, donde se expone detalladamente cómo es que funciona la dramatización infantil y sus repercusiones en el niño. Más tarde encontré propuestas, como la de Eines y Montivaini y la de Cañas, de cómo llevar la experiencia teatral a la educación básica. De tal forma, experimentaba junto con los alumnos algunos puntos de las propuestas, conjuntándolos con ejercicios que conocí previamente y con otros que generaba a

⁸⁰ El Club de primaria del Centro Escolar ZAMÁ es un taller extracurricular al que tienen opción los alumnos de todos los grados. Esto provocó por una parte que hubiera niños de todas las edades, incluyendo adolescentes de doce años. Cabe mencionar que el primer semestre del año escolar el Club estuvo conformado en su mayoría por niños de siete a nueve años, y en la segunda parte del año sucedió que varios niños pequeños se salieron del taller y entraron en cambio niños de once y doce años.

partir de lo que me parecía importante desarrollar. Al mismo tiempo iba conociendo las características de la población con la que trabajaba, los efectos de la experiencia artística teatral en ellos y los aspectos que debíamos trabajar para que dicha experiencia, aun cuando fuera breve, se lograra de manera plena. Todo lo cual fue muy útil para abordar posteriormente el planteamiento del programa con los alumnos de secundaria.

En dicho proceso me percaté de que era necesario proporcionar a los estudiantes ciertos “límites” para llevar a cabo el trabajo. Puesto que el convocarlos a elegir libremente qué representar los hacía sentirse perdidos en algunos casos o en otros recurrir a los mismos juegos sin contemplar otras posibilidades. Comprendí que dichos límites no necesariamente coartan la creatividad del alumno, como mencionan algunos estudiosos de la pedagogía teatral. Sino que por el contrario sirven para estimularla en cuanto a que proporcionan al alumno una base de donde partir, un “problema” concreto que resolver y en él mismo las guías para obtener sus propios caminos para resolver dicho problema. De este modo resultó favorecedor su uso, y no estorbaron para que los alumnos abordaran sus propios intereses, como sus temáticas por ejemplo, ni tampoco para desarrollar sus propias ideas.

A este respecto fue para mí importante incluir, en el trabajo con los alumnos, algunos textos no sólo dramáticos, sino también narrativos y hasta líricos, los cuales mencionaré más tarde. Dicho material sirvió para que los niños descubrieran otras situaciones a las que podían jugar, e incluso para darles a conocer diferentes

estructuras de juego. Además de los textos, también integré otro tipo de “límites”, me refiero a las instrucciones para realizar los juegos y ciertos elementos de vestuario con los que yo contaba: telas de diferentes tipos y colores, sombreros, vestidos, sacos, faldas, etc. Todo esto fue, por una parte reduciendo las posibilidades de juego y al mismo tiempo ampliándolas. Los “límites” hicieron que el niño tuviera claro a qué jugaríamos, el modo en el que lo haríamos y el material con el que contábamos. A partir de esto ellos propusieron muchísimos detalles que denotaron creatividad: líneas de acción, textos e incluso más juegos, además de múltiples formas de acomodar y utilizar cada elemento de vestuario e incluso del mobiliario del salón, también aportaron otros materiales y objetos. Por otro lado la dinámica que sostuvimos dio la posibilidad de que el resultado fuera más legible para el público al que se presentó. Por lo que no sólo fue divertido para los realizadores sino también para los espectadores, lo que a su vez sirvió como un estímulo más para los realizadores. Así pues tanto niños- actores/directores/escenógrafos como el público en general se dieron la oportunidad de compartir los juegos que se habían practicado en las sesiones y con ello la experiencia artística teatral. El resultado fue una función en la que se pudo sentir una muy buena respuesta del público. La gente ponía atención a lo que sucedía en escena, se reían y participaban echando porras a los niños-actores cuando la situación lo ameritaba. Al final se recibieron felicitaciones de parte de maestros, padres de familia y otros niños. Al siguiente año tuvimos que hacer una selección de niños porque se rebasaba el cupo del grupo. La selección pretendía solamente buscar

que el grupo fuera más homogéneo en cuanto las edades de los niños. Sin embargo, los niños tomaron la selección como si fuera un casting, muy al estilo de la televisión. Los niños más grandes llegaron con números musicales preparados para “audicionar”. Inclusive los adolescentes del Club de Teatro de Primaria del año anterior, que entonces pasaban a secundaria, propusieron montar el musical juvenil de moda ya fuera en el Taller de Teatro de secundaria, el obligatorio, o en el Club de Teatro de Secundaria que al igual que el de Primaria era extracurricular.

El montaje que causó estas reacciones fue el último trabajo del año, partió de improvisaciones de los niños en torno a (los textos de los que hablé atrás) fragmentos del poema de “La luna”⁸¹ de Jaime Sabines⁸². Al ver que sus propuestas se referían a comerciales y programas televisivos decidí trabajar con el texto dramático de Patricia Suárez⁸³ de “El *talkshow* de la hormiga y la cigarra”⁸⁴, en el cual el personaje de Esopo es un niño mirando la televisión. Este texto se prestaba para meter las improvisaciones de los niños como si fueran comerciales del programa o como otros programas televisivos, cuando Esopo le cambiaba a la TV.

Entre todos hicimos el montaje de las escenas. El proceso de los alumnos y la función fueron muy favorables debido a que pudieron realizarse en un ambiente de juego-trabajo. Se logró una combinación de libertad y límites que enriqueció la

⁸¹ Consejo estatal para las culturas y las artes de Chiapas unidad de informática. Bibliografía, Otros Poemas Suelos. (2008). Disponible en: <http://www.jaimesabines.org/>

⁸² Jaime Sabines. Poeta y escritor mexicano.

⁸³ Patricia Suárez. Dramaturga, narradora y periodista argentina.

⁸⁴ Patricia Suárez en Sormani, Nora Lía. El teatro para niños: del texto al escenario Santa Fe, Homo Sapiens: 2004, p. 104-120.

dinámica y el resultado. Es por ello que para el trabajo con los alumnos de secundaria decidí retomar el establecer límites, aunque no del mismo modo, para aumentar la complejidad de los ejercicios. Asimismo pensé en realizar presentaciones ante el grupo y después ante toda la escuela, además de procurar también en este taller un clima de juego-trabajo para compartir con el espectador.

Cabe señalar que pocos niños habían tenido la oportunidad de ver teatro fuera de aquel que retoma personajes de la televisión y el cine⁸⁵. También fue evidente que las improvisaciones de los alumnos partían, en su mayoría, de los programas televisivos. Así pude presenciar representaciones de comerciales, de *Talkshows* (entre los cuales hubo hasta un debate político), de caricaturas, lucha libre por televisión, historias “telenovelescas” y películas de moda. En este aspecto fue también importante ofrecerles más material para sus juegos con los textos mencionados. No obstante también se aprovecharon sus intereses y referentes. E incluso, como ya mencioné atrás, se pudieron combinar con el texto que llevé. Con este precedente preví con los alumnos de secundaria una situación similar en la que incluiría sus intereses, además de acercarles otras opciones.

Me encontré también con que, en general, les resultaba complicado el uso de su cuerpo como medio de comunicación y expresión. Algunos niños estaban rígidos, algunos otros, desguanzados. No pocas ocasiones recurrían sólo al lenguaje verbal, que a veces era apenas audible y otras estruendoso. Por momentos se apoyaban en el

⁸⁵ En un grupo de veinte niños sólo una había visto una obra de teatro no comercial.

manoteo. Contrariamente, había alumnos que en la pasión de utilizar su cuerpo llegaban a chocar con sus compañeros o a propinar uno que otro manotazo. De modo que tuvimos que hacer ejercicios que los hicieran concientizarse de sus cuerpos, de sus movimientos y desplazamientos; también del espacio en el que se movían y del cuerpo de los otros. Con ello busqué que integraran su cuerpo al juego, pero también que se evitaran accidentes. Este aspecto también lo tomé en cuenta para trabajarlo con los alumnos de secundaria. Aunque con los alumnos de secundaria, las actividades las pensé enfocadas a su montaje en particular y no hacia el entrenamiento del cuerpo en general como con los niños de primaria.

Consideré probable que los alumnos llegaran a la secundaria menos activos que los niños de primaria, puesto que por una parte se empiezan a acostumbrar a la inactividad, además de estar en mayor contacto con internet, y también porque se encuentran destanteados ante su fuerte proceso de cambio desde el físico hasta el emocional pasando por el social.

Me encontré con que el teatro hecho y visto por niños no es “callado” como el de los adultos sino ruidoso y efusivo puesto que interactúa espontáneamente sin mayor problema, esto sucede tanto al planear como al realizar, presentar y observar. En no pocas ocasiones los alumnos hacían comentarios en voz alta e incluso gritaban o se reían sin parar. Esto era fantástico en algunos casos porque vivificaba el trabajo, pero perturbador en otros pues se llegaban a “encimarse” con sus exclamaciones y comentarios, lo que dificultaba la comunicación y comprensión entre ellos. Esto último

sucedió sobre todo al principio del curso. La mayoría de las interrupciones se daban a manera de complicidad y empatía, pero también hubo casos donde se daba la burla. Tuve que poner énfasis en que aun con que eran válidas sus expresiones debían cuidar no ser ofensivos con nadie, además de permitir que el proceso fluyera, lo cual devendría en resultados aún más divertidos e interesantes. Poco a poco, los alumnos fueron demostrando más respeto e interés por lo que los otros estaban haciendo y diciendo en las distintas partes del juego teatral (planeación, realización, presentación, e incluso a la hora de hacer comentarios), ya fuera como realizadores o como espectadores. Las intervenciones se redujeron al grado de no estorbar el seguimiento de la representación, sin llegar a eliminarse claro está, puesto que ese no era el propósito. Así los realizadores pudieron seguir gozando de la retroalimentación de los espectadores. En cuanto a los alumnos de secundaria pensé que del mismo modo, sería necesario generar respeto entre el grupo, sobre todo por la susceptibilidad a la que se enfrentan los adolescentes.

Por otra parte, durante el proceso de preparación hubo momentos en que los niños se desesperaban por querer jugar un juego tras otro. No entendían porqué parábamos, platicábamos y comenzábamos de nuevo. Poco a poco pudieron notar que el juego resultaba más divertido cuanto más detallado y complejo se volvía, lo que procedía de ponerse atención entre sí e integrar las propuestas emergentes, propias o de los compañeros; también de reflexionar sobre si dichas propuestas funcionaban. Se daban cuenta de que con todo esto surgían más ideas interesantes y divertidas para

implementar en las repeticiones. Lo mismo pasaba cuando debíamos utilizar tiempo de la clase para elaborar algún objeto de utilería o escenografía. Si al principio no parecía tan divertido dejar de jugar por hacer las flamas del infierno para la pastorela, por ejemplo, después era más gratificante actuar en un infierno “flameante”, lo que se notó cuando los diablos dispusieron como una de las acciones emerger de las llama o intentar chamuscar con ellas a otros personajes. Incluso se resolvieron conflictos de carácter social, puesto que si al principio no se entendía por qué se debía jugar con “aquel que no-me-cae-bien”, después descubrían que era más divertido jugar entre muchos, y aprovechar que de todos salían buenas ideas. Con el trabajo pudieron entender que el esfuerzo que estaban haciendo les llevaría a tener mayor satisfacción en su juego.

Además noté que los niños a través de las reflexiones que hacíamos en medio o al final del juego desarrollaron su capacidad de análisis y creatividad en el uso de diversos recursos tales como el uso de su voz, de sus gestos, sus acciones, con los cuales podían distinguir por ejemplo un personaje de otro; aunque también el uso de objetos, del espacio, etc. Hubo incluso quien al final del año llegó a jugar con la musicalización de su trabajo. De tal manera ya no sólo se trataba de poner un objeto cualquiera, o usar tal cosa como otra nada más porque sí, sino buscar con más paciencia y dedicación el objeto o la acción que les servía mejor, con las características necesarias de acuerdo al uso que le darían; así también buscar el lugar donde sería utilizado, etc. En fin todo aquello que pudiera ayudar a comunicar su historia. Aun

cuando lo que más les importaba era jugarla. Los significados que daban a sus acciones, objetos y espacios hablaban de una mayor capacidad de creatividad y abstracción, por ende de imaginación, percepción y sensibilidad. Al mismo tiempo mostraban mayor capacidad de estructuración y argumentación, que además de evidenciarse en los ejercicios, se notaban a la hora de hacer comentarios sobre las presentaciones, las propias y las de los compañeros. Sus críticas ya no se limitaban a un “no me gustó” o “sí me gustó”, sino que eran capaces de identificar y explicar, de manera sencilla pero clara, qué aspectos eran los que habían sido de su agrado y cuáles no y porqué.

Me pareció acertado pretender trabajar de un modo similar con los jóvenes, pero integrando mayor complejidad tanto en los aspectos teóricos, técnicos y prácticos. No obstante esperaba que al principio fueran más renuentes a participar en el juego teatral. Puesto que principalmente ya habrían estado más expuestos a prejuicios sociales contra el juego y el teatro. Me interesaba por el mismo motivo favorecer la comprensión del teatro como una vasta posibilidad de contemplación, de comunicación y expresión. Asimismo que pudiera entenderse que para vivir una experiencia artística teatral enriquecedora se requieren, mínimamente, ciertos conocimientos, habilidades y actitudes. Y lo mismo para poder apreciarlo. En consecuencia me interesé no sólo por estimularlos a hacer sino también a reflexionar sobre dicho hacer, tocando en dichas reflexiones puntos específicos sobre teoría y técnica, para luego abordarlos de manera más profunda. Estas reflexiones partirían de

observar el trabajo de los demás y analizarlo, igualmente de escuchar los comentarios generados a partir de sus propios trabajos. Con ello se lograría que los alumnos incrementaran sus habilidades y conocimientos, además de favorecer una actitud abierta y su capacidad analítica y argumentativa. Inclusive, con este proceder también el desarrollo de la creatividad se vería estimulada puesto que los alumnos tendrían más “material” del cual echar mano para atreverse a probarlo en sus trabajos.

Por otra parte pude observar en esta experiencia ciertos prejuicios hacia el arte, y más directamente hacia la práctica teatral. Estos afectan negativamente la acción del arte en la escuela, obstaculizan que la experiencia artística se viva de manera plena. El apoyo que se brinda a la práctica teatral, tanto por parte de los padres como de los directivos, es ambiguo. Los padres de familia no entienden bien a bien de qué les sirve un taller así “si se la pasan jugando”. Aún cuando ellos mismos en las funciones forman parte del juego-trabajo y es evidente que lo disfrutan. El problema parte desde que el disfrute no es visto como algo provechoso.

Tejerina explica cómo nuestra sociedad tiene prejuicios contra cualquier tipo de juego, pues se le ve como mero entretenimiento y hasta como pérdida de tiempo. Además se interpreta como símbolo de inmadurez. Cuando en realidad el juego es indispensable para el desarrollo de las capacidades necesarias para la subsistencia: el desarrollo personal y la relación con el mundo externo.

En cuanto al juego teatral en la escuela es común que los directivos desaprobaban el “desorden” al escuchar más ruido o ver más movimiento de lo

deseado en las clases.

En realidad el juego teatral se da de manera natural en la cotidianidad del niño, a través primero del juego simbólico⁸⁶ y luego del juego dramático o de roles⁸⁷. Conforme el niño crece se va reprimiendo. Para los adultos resulta molesto por implicar el movimiento del niño, la exploración por tanto de su corporalidad y el movimiento de objetos y hasta de muebles. Se ve como caótico y peligroso. En su lugar se promueven los juegos de video, por ejemplo, y la televisión, aquello que los haga estar quietos. Del mismo modo en la escuela tradicional, que actúa como si la pretensión fuera la de educar “sólo cabezas”, el juego teatral se vuelve perturbador. Razón por lo que no se le promueve. Con estas acciones el niño va perdiendo dicha capacidad de juego lo que repercutirá considerablemente en su desarrollo personal.

En México, aún con que se han tenido logros fundamentales como que la misma Secretaría de Educación Pública contemple en sus programas de educación primaria y secundaria las actividades artísticas dentro de las cuales se considera el teatro, la realidad es que por ignorancia y apatía hacia lo desconocido, hacia el juego, hacia el movimiento y el ruido de los alumnos las prácticas teatrales se reducen o se llevan a cabo de manera chata. Por lo general se trata de llegar a un espectáculo concebido en su totalidad por el profesor. Así que los alumnos parten de un texto preconcebido, con personajes prediseñados; el cual debe ser aprendido de memoria

⁸⁶ El juego simbólico es cuando se representa una acción de la vida cotidiana pero jugando. Por ejemplo cuando se juega a que un palito es una cuchara y se juega a comer con ella comida que no existe en realidad.

⁸⁷ El juego dramático es cuando se juega a representar el rol de otra persona como el de los padres, los maestros, etcétera.

sin un análisis previo. Además las pocas acciones y movimientos del montaje las planea y las dirige el profesor (de nuevo sin un análisis previo). Por lo general dichas acciones y movimientos son prácticamente nulas, pues se piensa que lo importante es que se digan los textos y se ignoran casi por completo las posibilidades corporales. En cuanto a la escenografía también la dispone el profesor, casi siempre se recurre al uso de telones pintados (que por supuesto tampoco son diseñados, ni pintados por los niños), lo cual no es desdeñable, pero sí limitante en tanto que no se buscan otras opciones; el vestuario por su parte es comprado o elaborado por las mamás. Al final, lo que “Se busca [es] un resultado para exhibir...”⁸⁸ Para muestra basta un botón. El director de la escuela en la que laboré manifestó que la prioridad del taller era el proceso más que el resultado final, sin embargo criticó desalentadoramente las primeras presentaciones de los niños por ser tan básicas. Aún más, el año siguiente (cuando la escuela inauguró su secundaria) se dejó impresionar y aceptó el proyecto de una maestra de inglés de una obra de teatro donde la propuesta corría absolutamente a cargo de ella y la creatividad de los niños quedó relegada. ¡Incluso se hizo playback! Lo importante para ella fue hacer un espectáculo lleno de luces, brillos, coreografías, 1500 espectadores y una pantalla gigante. Eines y Mantovani cuestionan que de éste tipo de experiencias en las que se prioriza el espectáculo pueda haber beneficios pedagógicos.

Existe además, en la práctica teatral escolar, el otro lado de la moneda. Donde

⁸⁸ Tejerina, *op. cit.*, p. 8.

los profesores incitan al alumno a que cree libremente y no le ofrecen ningún límite por no coartarlo. Este tipo de práctica impide que el alumno aumente sus posibilidades de juego teatral, por no darle a conocer, a experimentar y a practicar las herramientas teatrales. En consecuencia la experiencia teatral queda también trunca.

Al advertir los prejuicios mencionados, consideré hacerles frente en el trabajo con los alumnos de secundaria provocándolos a reflexionar sobre las posibilidades expresivas y comunicativas que permite el saber usar el lenguaje teatral como realizador y como espectador también. Así mismo consideré necesario platicar con directivos y padres de familia. Me interesaba que se comprendiera que la experiencia artística teatral no era necesariamente un espectáculo, sino un medio de comunicación y expresión que permite el movimiento corporal, la exploración de los objetos, del espacio a través del propio cuerpo, la socialización, la sensibilización, la reflexión, la confrontación con uno mismo, el cambio de perspectivas, entre muchas otras cuestiones que al final devienen en beneficios personales y sociales.

3.2 Consideraciones de la propia escuela

En el curso propedéutico del Centro Escolar se nos explicó a los profesores el proyecto de la escuela. Las autoridades recalcaron su interés por generar en los niños la inclinación hacia la investigación científica. También se hizo hincapié en promover una formación integral, aunque evidentemente la predominancia la tenía el carácter

científico. Se instó a los profesores de cada una de las materias a plantear nuestro programa en torno al desarrollo de habilidades que beneficiaran dicho proyecto y por lo tanto el perfil científico del alumno Zamá. Se habló de que el crecimiento científico es el elemento clave para que el país salga del atraso y la pobreza en los que se halla. Asimismo se hizo hincapié en que lo que se esperaba de la clase de teatro era favorecer la desinhibición de los alumnos para que fueran capaces de desenvolverse frente a un auditorio; y en este sentido se insistió en priorizar el proceso sobre las presentaciones. Con este discurso podemos caer en cuenta del desconocimiento acerca de lo que el taller de teatro podía ofrecer, al reducir sus posibilidades a la mera capacidad de presentarse frente al público.

3.3 Otras propuestas

Revisé el programa: *Nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria, Versión preliminar, Artes, Teatro* y el programa de: *Expresión y Apreciación Artística 3, Educación*. De estos planes compartí el interés primordial por que el adolescente pudiera encontrar en el teatro un medio por el cual expresarse y comunicarse y obtener conocimiento sobre sí mismo, su cultura y la ajena. Sin embargo diferí en cuanto a varios de los contenidos propuestos. Por un lado pensé que se pretendían dar a conocer a los alumnos demasiados aspectos de la realización teatral, y que a pesar de ello no se lograba abordarlos de manera integral. Lo cual podría propiciar una práctica reduccionista, que se agudizaría por el poco tiempo con el que contaba para

impartir el taller: cien minutos por semana. Por si esto fuera poco, ambos programas incluyen apartados sobre historia del teatro mexicano y del “universal”. Esto me parecía demasiado pretencioso e insustancial. Pensé que mi plan de trabajo debía buscar que el acercamiento que tuvieran los alumnos al teatro se concentrara en la realización y la apreciación. Aun así, por la amplitud de este trabajo podría extenderse mucho. Por ello debía elegir sólo los contenidos básicos que intervinieran en dichas acciones, y procurar abordarlos de manera integrada con el fin de que los alumnos pudieran entender la relación entre cada uno de ellos y de este modo complejizar su experiencia teatral.

Además de observar estos dos planes me volví a la propuesta de Eines y Montivanni, y seguí considerando importante lo que había encontrado en Tejerina y Cañas. Estos especialistas estudian principalmente el juego teatral en el niño y no en el adolescente, sin embargo consideré que, aún cuando cambia en su forma y contenido para las diferentes personas de acuerdo a las etapas de vida en las que se encuentran, el trabajo teatral afecta esencialmente en el mismo sentido. Como un lugar en el que uno puede observarse a sí mismo, y también al otro; así como vivir la metamorfosis al jugar a ser otro, al tener otras circunstancias de vida, a ensayar posibles sucesos, o incluso los imposibles; a jugar a que los objetos son otros objetos, los lugares otros lugares y el tiempo otros tiempos, y con ello vivir cualquier tipo de situaciones. Todo lo cual lleva a que el individuo reflexione en su propia vida. Aun cuando dichas reflexiones no sean tan conscientes.

Cabe señalar que en dichos estudios se parte del cuerpo como una base fundamental en el trabajo del niño, de la relación del individuo con su entorno: espacio, objetos y personas, y por lo tanto consigo mismo a través de su cuerpo. Este aspecto se pierde en otras propuestas de teatro en la escuela a otros niveles. Como si el dejar de ser niño implicara dejar de promover el desarrollo de las relaciones entre el individuo y su entorno a través del cuerpo, y se fuera sólo a la razón, por el hecho de comenzar el uso de las operaciones formales.

Procurando evitar esta situación me propuse que la dinámica del trabajo comprendiera, en conjunto con la reflexión, la experimentación lúdica a través del movimiento, del manejo del cuerpo y del juego con los objetos. Un ejemplo de ello, es que en la planeación de las presentaciones, el primer análisis se daría en el juego mismo, sin ser explícito, al tiempo de moverse, de relacionar unos personajes con otros, de manipular objetos para vestirse o plantear espacios, etc. Después de presentarse sucedería la reflexión sobre dicha experiencia, extrayendo puntos fundamentales de la práctica teatral, que podrían ejercitarse con otros juegos, para luego volver a la práctica.

Por esto último, el planteamiento de Eines para llevar a cabo el juego dramático, lo utilizaría para comenzar el proceso de montaje. En su propuesta, los niños proponen “temas” (por ejemplo “la ciudad”, “la playa”, “la casa del horror”, etc), escogen el orden en que los jugarán, hacen un análisis sencillo de aquel que se jugará la próxima clase, a la que llevan elementos de producción: vestuario, utilería e incluso

escenografía (lo cual no necesariamente implica muebles, sino objetos con los que puedan sugerir diferentes lugares por medio del uso que se les dé). En fin, todo aquello que crean útil para su juego. Basándome en esta dinámica, propondría con los adolescentes algo similar. Sólo que con los alumnos de secundaria dicho juego dramático se convertiría en una “improvisación planeada”. A partir de un título que yo seleccionaría ellos deberían planear por equipos una historia para presentar. Después de cada presentación se harían comentarios grupales de la misma. Para la siguiente clase, los alumnos deberían aportar elementos de producción que pensarían podrían servirles y los probarían en un ensayo con su equipo. Después se presentarían de nuevo ante el grupo. Ésta presentación seguramente variaría de la primera, debido al análisis grupal realizado la clase anterior y al hecho de agregar los elementos de producción mencionados. Después de esto se volvería a analizar la presentación y tal vez se agregarían detalles o modificaciones tanto en la representación en sí, como en los elementos que habrían llevado y su utilización. Muy parecido sería el proceso de montaje que partiera de un texto dramático, aunque sería mayor su complejidad.

El texto dramático en general ofrece muchas más pistas a tomar en cuenta por los realizadores para el montaje. Éstas “indican” por donde debe orientarse la puesta, proporcionan, insistimos, “límites” pero al mismo tiempo estímulos definidos.

Por otra parte cabe mencionar, que la lectura que hice de Cañas me llevó a reflexionar sobre mi papel como profesora de teatro.

Cañas refiere que el maestro de teatro tiene la tarea de estimular a los alumnos

a la socialización, a la creatividad, a todo aquello que nuestra sociedad actual está llevando al atrofio. Esto reafirmó mi interés en llevar a cabo una práctica teatral que favoreciera la actividad mental y física, la reflexión sobre sí mismos, sobre los otros, la exploración de las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo, el juego, la socialización, etc. Pretendía ser, simultáneamente, una guía y una estimuladora en cuanto a las bases teóricas teatrales, las técnicas y su uso reflexivo, lúdico, expresivo y creativo.

También de Cañas adapté algunos juegos que pensé me servirían para apoyar el abordaje de ciertos temas. Luego ideé otros para abordar el resto de los temas que me parecían imprescindibles de tocar, y adecué algunos aprendidos en la universidad. Me interesó propiciar un clima lúdico y confiable para explorar los distintos puntos del análisis de un texto, así como los elementos para la puesta en escena. Con otros juegos busqué el acercamiento a la representación y a la dramatización.

3.4 Sobre la adolescencia

En cuanto al trato con adolescentes, cabe señalar que tomé como referentes a los alumnos de sexto que tuve en el Club de Teatro de primaria. Claro está que eran de diferentes personalidades, algunos eran muy herméticos, rígidos corporalmente, algunos expresaban timidez y uno que otro hasta apatía. Otros en cambio eran participativos, emprendedores y apasionados. Sin embargo pude ver que cada uno de ellos, de acuerdo a sus singularidades, iba atreviéndose a “jugar” más, y en esa medida a hacer todo tipo de propuestas. Desde proponer algo a nivel personal, por ejemplo a

moverse y vestirse de una manera, hasta proponer situaciones, acciones, disposiciones espaciales y demás a sus compañeros de equipo.

Para conocer mejor esta etapa me acerqué a dos autores principalmente, Tessier y Mugny. Lo que me llamó principalmente la atención es que dichos autores explican que en el proceso de reconfiguración que viven los alumnos, interviene de manera fundamental la relación que el individuo establece consigo mismo, con su propio cuerpo y con su entorno, por supuesto también a través de las capacidades que ha desarrollado con su cuerpo. Esta relación comprende el reconocimiento de lo que sabe, de lo que sabe hacer, de lo que es; así como de los modos en los que puede expresar y comunicar todo ello a los otros. Así el individuo aprende sobre sí mismo y sobre los demás, y con todo ello se reafirma. Me pareció significativo todo ello, pues varias de las experiencias que los autores explican que necesita vivir el adolescente para reconfigurar su propia identidad, están restringiéndose en nuestra sociedad ciudadana. Puesto que en vez de apoyarnos en la tecnología para ampliar nuestras posibilidades, muchas veces se le utiliza para sustituir prácticas que conllevan la posibilidad de socialización presencial, movilidad corporal, y con ello todo lo que esto implica. En consecuencia al cancelar dichas prácticas el individuo pierde posibilidades para su desenvolvimiento.

En este sentido pude advertir durante los ejercicios que realizaban en el taller, que en general los niños del Club de teatro veían mucho tiempo la televisión. Y que

entre mayores eran usaban más el Internet y los celulares. Éstos últimos, de hecho, tuvieron que prohibirse en la escuela por varias situaciones que se presentaron. Principalmente por haber encontrado en algunos de ellos violentos videos bajados de la red, e incluso algunos grabados por ellos mismos.

Por otro lado observé, en las improvisaciones realizadas, que en los alumnos de sexto se sobreponía su expresión verbal a la corporal, aun cuando se tratara de alumnos extrovertidos. No obstante, cuando se percataban de la forma en la que podían involucrar sus cuerpos en movimientos y acciones, lo que incluso sucedía al ver a sus compañeros de grados menores, se atrevían a probar muchas ideas de manera muy efectiva y precisa. También fueron haciéndose más detallistas en la lógica de los acontecimientos que planteaban en sus improvisaciones. Y sus reflexiones sobre las mismas iban aumentando en complejidad.

Estos aspectos me permitieron vislumbrar el trabajo que podría realizar con los adolescentes al reconocer sus necesidades, sus intereses, sus características y las posibilidades que les ofrecía el taller de teatro con respecto a estas mismas.

3.5 Propuesta de programa del taller de teatro de la escuela secundaria de ZAMÁ

En este apartado hago la exposición y el análisis de cada componente del programa que elaboré para el taller de teatro de la escuela secundaria del Centro Escolar Zamá.

3.5.1 Objetivos

General

Que los alumnos

-Identifiquen y utilicen al teatro como medio individual y social de exploración, conocimiento, expresión, sensibilización, comunicación y aprendizaje sobre ideas y vivencias propias y ajenas.

Particulares

-Identifiquen y utilicen de manera básica e integral los recursos del lenguaje teatral.

-Extiendan su capacidad para comprender y analizar textos dramáticos sencillos.

-Conozcan, exploren y desarrollen su expresión corporal, gestual y verbal como parte fundamental de la expresión teatral.

-Conozcan, exploren y desarrollen su conciencia sobre la utilización de otros elementos de la expresión teatral.

-Desarrollen su creatividad en la utilización del lenguaje teatral.

-Preparen un montaje de forma colectiva, en el que experimenten diferentes roles.

-Aprecien y valoren distintas manifestaciones teatrales, dentro y fuera del aula.

-Opinen de manera argumentada y respetuosa sobre las manifestaciones teatrales ajenas y las propias, reconociendo aciertos y observando cuestiones que puedan ser mejoradas.

El objetivo principal de este taller es inherente a lo que el teatro mismo como experiencia artística ofrece al realizador y al espectador, por lo que no pretende estar en función de otro aprendizaje, más que del teatro mismo.

En este sentido se puede comprender que los objetivos expuestos, evidencien que lo que se pretende en general es acercar al alumno de la manera más real, o mejor dicho, verdadera posible a una práctica teatral profesional. Es evidente que no intento que los estudiantes se dediquen al teatro profesionalmente. A lo que me refiero con que sea verdadera es que es indispensable que el niño experimente lo que se siente hacer teatro, que lo disfrute, que lo juegue, que lo utilice, y no que lo aprenda de una manera simplista, chata, que devenga en el desinterés, en la apatía por hacer cosas impuestas por los profesores, por usar ridículos disfraces, por repetir diálogos sin sentido alguno, etcétera.

Si el adolescente tiene la oportunidad de vivir una experiencia teatral plena podrá aprovechar de mejor manera lo que el teatro le ofrece. Podrá por lo tanto contar con un espacio donde poder trabajar de manera empírica y no sólo de manera teórica, las nuevas incertidumbres que le embargan bajo la protección que le brinda la ficción. Además vivirá su trabajo con sus compañeros. El generar este tipo de comunicación entre ellos será una experiencia enriquecedora, tanto al representar sus trabajos, como al presenciar los de los compañeros, puesto que *“En la confrontación con los otros se descubre lo que uno es”*⁸⁹

⁸⁹ Tessier, *op. cit.*, p. 83.

El logro de los objetivos será gradual, y en general no será lineal. Esto quiere decir no se pretende pasar de un tema a otro y así sucesivamente, de manera inconexa. Más bien se apuesta por un proceso en forma de espiral, en cada parte del programa, lo que quiere decir que durante todo el taller el trabajo se realizará esencialmente de la misma manera pero que la complejidad irá en aumento. El modelo en espiral permite ver que el proceso nunca tiene fin. Los alumnos lograrán realizar y apreciar teatro cada vez de manera más compleja, creativa, analítica y expresiva. Y además reconocer sus avances, y los de los compañeros. Lo cual contribuirá inclusive a fortalecer su autoestima.

Para ello por supuesto deberán conocer y explorar los recursos de los que dispone en su proceso de realizador, aunque también en el de espectador, “La competencia del lector o espectador con respecto a la mayor parte de los códigos (...) permite disfrutar mejor de los procedimientos, las técnicas dramáticas y teatrales, valorar la originalidad y habilidad técnica del autor y destacar la significación del mensaje (...)”⁹⁰ como expone Juan Villegas⁹¹. El desplazamiento que tenga en uno de los roles, ya sea como realizador o como espectador, lo afectará también en el otro. Esto también se aplica en cuanto a la teoría y a la práctica. La pretensión, en consecuencia, es que el alumno vaya creciendo en cada aspecto simultáneamente.

⁹⁰ Juan Villegas. *Para la interpretación del teatro como construcción visual*. Irvine: California: Ediciones de GESTOS, 2000, p. 95.

⁹¹ Juan Villegas. Profesor en la Universidad de California, Irvine, y en la Escuela de Teatro de la Universidad de Chile. Es fundador de GESTOS. Revista de Teoría y Práctica del Teatro Hispánico. Por sus investigaciones sobre teoría del teatro y teatro latinoamericano, Villegas ha recibido diversos premios.

En el programa enfatizo el trabajo actoral, pero no para que se vuelva un taller de actuación, sino para que éste quede como eje del trabajo. Es importante que el alumno entienda que la actuación no comprende sólo decir “bien” los textos, sino que incluye el trabajo del cuerpo: movimientos, posturas, acciones, reacciones, etcétera, como partes fundamentales. Este aprendizaje también abarcará la apreciación del trabajo actoral de los compañeros.

Es primordial, sin embargo, que el estudiante cobre conciencia de cómo su trabajo actoral puede enriquecerse al jugar e integrar los distintos recursos con los que cuenta en la escena. En esa medida descubrirá otras posibilidades de acción. Por lo general en el teatro escolar tradicional sólo se acude de manera pobre a la expresión verbal y no se toman en cuenta las posibilidades que ofrecen los distintos elementos de la expresión teatral. Es por ello que este programa incluye la introducción del juego con los otros elementos que comprende el la escena. Se pretende estimular al alumno a encontrar diversos modos para modificar el espacio real, para ambientarlo y aludir al espacio ficticio, a representarlo sin la necesidad de “ilustrarlo”. Será lo mismo con la utilería y el vestuario. Se busca incitar al joven a que, de manera similar a como hacen los niños, juegue con la transformación simbólica de los objetos, combinando objetos, cambiándolos de posición, delimitando los lugares de algún modo sugerente, resignificando los objetos con sus acciones, explorando más allá de los telones pintados. Así para vestir a su personaje, sólo serán necesarios algunos elementos significativos y no el atuendo completo, o incluso, se puede jugar con su propio

uniforme, sin causarle estropicios. No abordo la exploración con la iluminación pues para trabajarla se necesitan condiciones más específicas en los espacios de trabajo de las escuelas. En cuanto a la sonorización también se pretende que el alumno conozca algunas técnicas y explore sus posibilidades para que pueda tener más herramientas para su juego teatral.

Como puede verse persigo, además del conocimiento de los elementos, su exploración y estimulación hacia el uso creativo. Puede pensarse que la realización teatral ya de por sí implica un desarrollo de la misma y en parte es cierto. Sin embargo ésta puede quedarse limitada si no existe algo que la estimule, si no se sabe cómo estimularse en la escena. De este modo se necesita incitar a los alumnos a utilizar los recursos teatrales de manera innovadora, a resolver una puesta en escena de manera estética, poco convencional, con una amplia utilización de los recursos, etc. No es imprescindible que sean totalmente originales con respecto a los demás, sino con respecto a sí mismos. Dice Vervalin⁹² citado por Tejerina que la creatividad “es el resultado de una combinación de procesos o atributos que son nuevos para el creador”⁹³, a lo que Tejerina agrega que, por lo tanto, algo se considerará creativo sólo con el hecho de ser original para quien lo realiza. Por supuesto, se pretenderá promover en el alumno que las propuestas creativas sean congruentes con lo que se

⁹² Charles H. Vervalin. Investigador en torno a la imaginación creadora y la creatividad.

⁹³ C.H. Vervalin, *¿Qué es la creatividad?* En G.A. DAVIS & J.A. SCOTT (Eds.) Estrategias para la creatividad. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1975, p. 19. (Original no consultado, citado por TEJERINA. *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. México D.F. y Madrid: Siglo XXI, 1994, p. 217.)

quiere representar, que argumente cada elección y no sea producto de una mera ocurrencia. Eso fomentará que pueda ser crítico con su propio trabajo.

Con todo lo anterior se puede ver que se trata de que el alumno viva una experiencia teatral básica pero no por ello menos rica que la profesional, con la que pueda descubrir un panorama extenso de las posibilidades con las que cuenta al hacer teatro, que incluso pueda verificar que éstas se van ampliando con el trabajo y la reflexión sobre los resultados que va obteniendo.

3.5.2 Contenidos

1. Teatro como medio de expresión, comunicación, aprendizaje y conocimiento sobre las culturas
2. Análisis de texto o de la situación ("LO QUE SE SABE")
 - 2.1 Título
 - 2.2 Autor y su contexto
 - 2.3 Argumento
 - 2.4 Lugar donde ocurre la obra
 - 2.5 Tiempo
 - 2.4.1 Época
 - 2.4.2 Tiempos en que transcurre (horas, años, etc.)
 - 2.6 Personajes
 - 2.5.1 características (físicas, sociales y psicológicas)
 - 2.5.2 vestuario

2.5.3 línea dramática del personaje

2.7 Tema

3. La puesta en escena.

3.1 “LO QUE SE VE”

-La expresión del actor a través de su cuerpo

-La iluminación⁹⁴

-La escenografía

-La utilería

3.2 “LO QUE SE OYE”

-La expresión verbal de los actores

-La música

-Los sonidos

El presente programa pretende abordar los contenidos mínimos necesarios para poder vivir la experiencia artística teatral de una manera integral. Con ellos busco el acercamiento básico al proceso artístico, a su vez compuesto por otros procesos artísticos que se relacionan entre sí.

Para la selección tuve que plantearme qué aspectos de la práctica artística teatral eran enseñables, en cuanto que como disciplina artística implica la disyuntiva de si se puede enseñar o no.

⁹⁴ Sólo se trabajará con la luz del espacio en el que se lleve a cabo el taller.

Dice Yves Michaud⁹⁵

Si el arte es tan sólo una práctica repetitiva que pone en juego habilidades y savoir-faire, es evidente que se puede enseñar, de la misma manera que se enseñan todas las técnicas codificadas. Si el arte consiste en una creación que se renueva sin cesar, por el contrario, no nos queda muy claro cómo podía enseñarse, con la excepción de que, en cierta medida, la creatividad se puede enseñar y de que por lo menos, se pueden producir condiciones que les son favorables. Finalmente, si el arte necesita conocimientos y un cierto sentido de reflexión, éstos también se pueden enseñar: la información se puede comunicar y es posible enseñar a manejar las herramientas críticas.”⁹⁶

En este sentido, considero que lo enseñable en el teatro son las cuestiones técnicas, conjuntos de prácticas de cada proceso, las teorías. Decidí no abarcar, por falta de tiempo, más que cuestiones básicas del lenguaje teatral.

Además contemplé que en esta tarea de aprehender los conocimientos y las prácticas, o sea el saber y el saber-hacer, es favorable trabajar simultáneamente aquellas otras partes del proceso artístico teatral. Es decir: la creatividad, la expresividad, la sensibilidad, la crítica, etc. Dice Michaud “el savoir-faire no puede separarse de las formas de expresión. De hecho se engendra de éstas mismas...”⁹⁷

⁹⁵ Yves Michaud. Profesor en las universidades de Montpellier, Rouen, Sorbonne. También cuenta con varios cargos de profesor visitante en la Universidad de Berkeley, las universidades de Túnez, Sao Paulo, Edimburgo. Sus estudios se centran en el desarrollo de las artes y la cultura contemporánea.

⁹⁶ Yves Michaud, *¿Enseñar arte? Análisis y reflexiones sobre las escuelas de arte*. Ibiza. 1993, p. 22. Transcrito del ejemplar inédito, digitalizado por Raúl Ariel González y Emmanuel Baldazo. [disponible en Biblioteca de las Artes del Centro Nacional de las Artes]

⁹⁷ Michaud, *op. cit.*, p. 24.

Como se puede ver contemplo como contenido la función social del teatro. Puesto que es necesario que el alumno se haga *a priori* una idea del modo en se utiliza el teatro en la sociedad, para que se pueda reflexionar en qué aspectos puede funcionarles a ellos.

El análisis del texto dramático o de la situación propuesta por ellos, es el siguiente tema. El alumno puede ser introducido a dicho análisis invitándolo a descubrir “lo que se sabe” de la situación a través del texto dramático. Se pretende entonces que el alumno descubra las pistas que arroja el texto, habrá algunas muy evidentes, explícitas, otras necesitarán ser buscadas minuciosamente. Se trata de familiarizar a los alumnos a observar y desmenuzar la vastedad de información que proporciona el texto dramático, para hacerlos ver que muchas veces puede tratarse de pistas falsas. Por lo que se tiene que aprender a leer entre líneas, a confrontar los diálogos con las acciones, etcétera.

El último tema siguiendo con la dinámica del punto anterior, es incitar al alumno a cobrar conciencia de que todo aquello de lo que se enteró analizando el texto no podrá comunicarlo al público más que a través de “lo que se ve y oye” en el escenario durante la representación. Por lo cual tiene que traducir toda esa información a signos visuales y auditivos usando el lenguaje escénico. En este sentido se aborda la expresión corporal y verbal del actor, la caracterización del mismo, la escenografía y utilería, y la musicalización y sonorización. Con este tema se amplía la comprensión del tema anterior, el del análisis del texto dramático, lo que a su vez

afectará, de vuelta, la comprensión sobre el proceso de montaje.

3.5.3 Metodología

- Actividades lúdicas, juegos dramáticos, juegos de representación teatral.
- Trabajo individual y por equipos.
- Reflexión individual y grupal del trabajo propio y del ajeno.
- Argumentación de críticas y decisiones tomadas.
- Exposición, por parte del profesor, de los temas a partir de las reflexiones y críticas sobre ejercicios.
- Reflexión grupal sobre dichos temas.
- Acercamiento a diferentes tipos de manifestaciones teatrales.

La manera de trabajar los contenidos de este programa implica tener presente que se trata de un proceso compuesto a su vez por varios procesos, esto por un lado. Por el otro es necesario que se visualice a cada uno de estos en forma de espiral. Puesto que cada uno de los contenidos se trabajarán en repetidas ocasiones, pero su complejidad irá en aumento. Un ejemplo es que aun cuando ya se haya revisado el tema del “Análisis de texto” y toque el turno al tema de la “Sonorización”, el alumno cobrará conciencia de que tiene que regresar a revisar su texto para poder planear los sonidos y la música que usará en su montaje. Lo mismo sucederá con cada uno de los temas. Otro ejemplo: si ya se ha ensayado algún movimiento para el personaje en

determinado momento de la obra y resulta que al plantear su sonorización, el alumno observa que su propuesta actoral no es congruente con ésta, deberá tomar una decisión de acuerdo (otra vez) al análisis de su texto, y modificar en parte su propuesta actoral o la de sonorización. Esto permite a los alumnos trabajar con cada elemento varias ocasiones dentro de un mismo proyecto, lo cual, como expresa Eisner, es importante para desarrollar el conocimiento del mismo, la práctica y su exploración de posibilidades de uso creativo. Al revisar cada tema, los anteriores temas se volverán a ver ahora en conjunto con cada elemento nuevo. Así es que con esta revisión el alumno podrá ir entendiendo su trabajo como una unidad en la que todos los elementos escénicos que utilice se relacionan.

Otro aspecto de la metodología de este taller es que la teoría se alternará con la práctica por la retroalimentación que se da entre una y otra. Así también se alternará todo el tiempo el rol de realizador y el de espectador. Además se podrá experimentar el trabajo actoral, de dirección, de producción, etc.

La reflexión continua será otro punto a considerar, ya sea en el abordaje del tema, sobre los textos dramáticos, pero sobre todo sobre la práctica, tanto en los montajes propios como en el de los compañeros. Para que sus reflexiones sean más aprehensibles, tanto para el profesor como para ellos mismos, se les incitará a externarlas de manera verbal y por escrito también (en un cuaderno que servirá para que en casa escriban cómo se sintieron con el trabajo en clase). La reflexión sobre la práctica dará la oportunidad al alumno de valorar su trabajo, al mismo tiempo de

desarrollar su capacidad crítica, cobrar conciencia de lo que sí o lo que no le funcionó de su trabajo. Entenderá que al fin y al cabo nada está bien o mal, sino que todo dependerá de lo que se esperaba comunicar o expresar al espectador. Después de ello podrá hacer las modificaciones pertinentes de acuerdo a sus reflexiones y análisis y volver a presentarlo. Incluso podrá decidir si no quiere hacer modificaciones siempre y cuando argumente sus decisiones.

Además el alumno podrá valorar el trabajo del “otro”, desde su compañero de clases hasta el dramaturgo o realizador de teatro profesional. El ser analítico y crítico con el trabajo de los demás le permitirá reconocer qué fue lo que les gustó y porqué, así como argumentar lo que no le gustó, y no descalificar el trabajo. Incluso, podrá comprender que aun cuando tengan opiniones encontradas sobre algún tema, o con respecto al modo de realizar un montaje no significará que alguno de ellos esté equivocado. Con esto quiero señalar el respeto como otro de los puntos esenciales del presente programa. Propiciando la argumentación de sus opiniones, entendiendo que su trabajo puede ser diferente al del otro y no por ello menos valioso o incorrecto, se fomentará en el grupo el respeto de una manera práctica.

Las actividades planteadas para el programa son de carácter lúdico, van acercando al alumno al juego dramático y a la representación teatral. Los juegos favorecerán la exploración del alumno de cada uno de los contenidos para que puedan conocerlos y desarrollar su uso creativo, extendiendo con ello la conciencia sobre las posibilidades con las que cuenta en la creación. El binomio entre juego-reflexión debe

ir de la mano todo el tiempo. El juego los llevará a la reflexión no verbalizada, para luego acudir precisamente a hablar sobre lo que ocurrió en el juego mismo, posteriormente se les llevará de nuevo a jugar, integrando sus reflexiones en su expresión teatral.

En cada juego es importante subrayar el modo en el que se jugará y los parámetros en los que se realizará el juego. No es buena idea dejarlos jugar o representar “lo que ellos quieran”. Es necesario que aquello que se trabaje tenga sus límites en las instrucciones y las reglas del juego. Este aspecto es primordial, puesto que en éstos “límites” está el estímulo claro del cual partir. El indicarles hacer una presentación cualquiera y del modo que quieran es dejarlos en la nada, puede llevarlos a recurrir sólo a lo ya conocido (recordemos que su referente principal es la televisión), o a encontrar sus propios descubrimientos de manera mucho más lenta.

Otro aspecto en la manera de abordar el presente programa es alternar el trabajo individual con el trabajo por equipos. El trabajo en equipo afronta al alumno a escuchar y ser escuchado por los otros, a establecer acuerdos e integrar ideas para lograr un fin común. El trabajo individual favorece el análisis de lo propio, de sí mismo, favorece la autonomía.

Un punto más, es la presentación de avances de los montajes, en la que se exponen las diferentes partes del proceso, y la presentación de los resultados, individuales o grupales. Esto es importante porque, como hemos mencionado, favorece el ser visto y escuchado así como ver y escuchar al otro también. Además

exponer el trabajo poco a poco, da la oportunidad a los alumnos de corregir, de ajustar, de fijar, de sentirse más seguros con su trabajo final.

Las actividades están contempladas para poner al grupo en contacto con el material (los recursos de la puesta en escena y el texto dramático) de trabajo y por supuesto ponerlos a practicar con él. Así, el alumno puede conocer dicho material y desarrollar las habilidades necesarias para controlarlo.

Eisner habla de que en la educación artística los objetivos pueden dividirse en educativos y expresivos. Dice que los objetivos educativos se abordan con ejercicios “para que el estudiante conozca las características de un material y para que pueda desarrollar las habilidades necesarias para controlarlo.”⁹⁸ En cambio los objetivos expresivos “animan a que los niños amplíen y exploren sus ideas, imágenes y sentimientos recurriendo al repertorio de habilidades.”⁹⁹ Este taller implica ambos objetivos, pero no de manera lineal, sino en forma de espiral, como ya lo mencioné atrás.

En cuanto al uso creativo de dicho material, se estimula, a partir de los mismos ejercicios por su carácter lúdico. Aun cuando no se les pida explícitamente buscar ser creativos las ideas creativas surgirán de ver y reflexionar sobre el trabajo de los demás, aunque también de la reflexión sobre el propio trabajo.

En una improvisación sobre un juego de fútbol americano, las “porristas” del equipo se hicieron coletas, se arremangaron el *pans* de la escuela, usaron sus

⁹⁸ Eisner, *op. cit.*, p. 143.

⁹⁹ *Ibidem.*

chamarras como faldas e intercambiaron un tenis con sus compañeras. En este caso, no se les había pedido vestuario, ni mucho menos darle un uso creativo de su uniforme. Después de la presentación les hice ver que de manera inconsciente habían realizado una parte del análisis del personaje, también habían utilizado creativamente los recursos que tenían y con ello logrado un mayor impacto visual. Esta experiencia favoreció en ellos mismos y en otros, el seguir experimentando con el vestuario y con otros elementos.

Se trata pues, de hacerlos descubrir el material, las técnicas de su utilización, así como de las posibilidades más elementales para que practiquen, experimenten, reflexionen y hallen otras posibilidades.

Eisner explica que el profesor debe valorar en qué momento de dicha experimentación el alumno obtiene el control necesario del material para poder intentar que lo use de manera imaginativa. Pero como expuse en el principio de este punto, éste programa se mueve en un proceso no lineal, sino en espiral, es decir que en esencia se repite el trabajo pero va aumentando su complejidad, así que la creatividad se desarrolla de la misma manera, exigiendo cada vez más capacidad de resolución creativa del alumno, y desde el principio del proceso.

3.5.3.1 Actividades

Consideraciones previas: El espacio ideal para desarrollar el taller es un salón con piso de duela que permita que los alumnos puedan sentarse o acostarse en el suelo sin enfriarse o ensuciarse demasiado. Se requiere contar con algunos muebles resistentes

y fáciles de mover, para ser manipulados libremente por los alumnos sin el riesgo de deteriorarlos o sin lastimarse a sí mismos o a sus compañeros. Las dinámicas pueden adaptarse no obstante, a múltiples espacios, incluso a salones de clases tradicionales (esta fue la situación del Centro Escolar Zamá). En caso de que así sea se debe considerar tiempo para acomodar las bancas al principio y al final de cada clase, e integrar esta actividad al trabajo cotidiano para que no se pierda demasiado tiempo en ello. Tal vez hasta se puede hacer en una de las primeras clase un simulacro de cómo deben acomodarse las sillas en cada clase, y jugar a hacerlo cada vez más rápido, y sin el menor aspaviento posible para que a partir de ese momento los alumnos tengan con toda claridad cómo debe quedar el salón y las próximas veces lo hagan en cinco minutos.

En cuanto a la ropa de trabajo, es preferible que los alumnos usen el pants de la escuela. Por otro lado, al principio del curso el profesor debe establecer un diálogo con los directivos de la escuela para estudiar la posibilidad de trabajar con elementos de producción incluyendo vestuarios, utilería y escenografía. Igualmente es necesario que el profesor explique a los padres de familia el modo en el que se trabajará con estos objetos.

Se sugiere que el maestro al acercarse las fechas de las clases en las que será necesario portar la producción envíe por escrito un aviso a la dirección, y a los padres de familia que deberán firmar para autorizar por escrito que los alumnos lleven a la escuela cada objeto que vayan a utilizar.

Con respecto al vestuario es necesario contar con el permiso de la escuela y de los padres de que al principio de algunas clases, en las que se requiera, los alumnos puedan ir al baño antes de empezar la clase para poder cambiarse algunas prendas de ropa o accesorios que utilizarán como vestuario de sus personajes. Si la escuela no lo permite, se puede pedir permiso de que exclusivamente para la clase de teatro, los alumnos modifiquen la forma de usar el uniforme, como en el caso de las porristas que mencionamos atrás.

En cuanto a los objetos de utilería y escenografía, es menester que los padres de familia apoyen a sus hijos en la selección de objetos para evitar que se porten cosas valiosas que pueda lamentarse su deterioro, o cosas peligrosas.

Es deseable contar con un lugar donde se puedan almacenar vestuarios, utilería e incluso mobiliario que los alumnos aporten durante el taller, se evitará así trasladar toda su producción de la casa a la escuela y viceversa cada que tengan que utilizarla. En caso de que no lo haya se tendrán que limitar la cantidad y el tamaño de los elementos.

Sería ideal que los grupos fueran reducidos, pero este taller puede funcionar con un grupo de treinta niños como máximo, como fue el caso del trabajo con uno de los grupos en los que impartí el taller en el ZAMÁ.

En cuanto al tiempo de clase se proponen dos clases a la semana de 50 minutos, aunque sería ideal contar con dos clases semanales de 90 minutos. De la duración del taller, tomando en cuenta los pormenores que puede haber en un año

escolar que devengan en la interrupción de las clases de teatro contemplo el taller para 50 sesiones. Se podrán ajustar si el profesor observa que cuenta con más tiempo. En realidad el profesor no debe preocuparse por acabar antes, será muy afortunado si puede contar con más tiempo para destinarle a los ensayos de los montajes, para que éstos queden mejor.

Sesión 1			
Actividad	Descripción	Material	Tiempo
Lluvia de ideas.	Se pregunta a los alumnos qué es el teatro y para qué sirve.	Pizarrón Plumón	15 min
	Se pide a los alumnos indicar las semejanzas y las diferencias del teatro con el cine y la televisión.	Borrador (grupál)	
Dibujo de una estatuilla.	El profesor coloca al centro del salón una estatuilla. Se pide a los alumnos dibujarla desde donde se encuentren situados.	Estatuilla (grupál) Cuaderno	15 min
	Se pide a los alumnos comparar sus dibujos entre ellos.	Lápiz (individual)	5 min
	Se obtienen conclusiones.		10 min

Los alumnos podrán reflexionar sobre lo que es el teatro y su función dentro de la sociedad como medio de expresión y comunicación. Además podrán reconocer que

cada persona tiene su perspectiva de las cosas y su manera de representarlas y que todas las opiniones y manifestaciones pueden ser válidas. Esta última parte busca introducir de manera empírica a la actitud de respeto que se busca desarrollar durante todo el taller.

Sesión 2			
Actividad	Descripción	Material	Tiempo
Ejercicios de expresión corporal.	Se pide a los alumnos pensar y ensayar individualmente y en su lugar, una acción para representarla frente al grupo. La acción debe corresponder al título de “Lo que hago cuando salgo de la escuela.”		5 min
	Se hacen las presentaciones individuales ante el grupo. Los alumnos-espectadores deben adivinar la acción que representa el alumno-actor.		35 min
	Se obtienen conclusiones.		10 min
Sesión 3			
Ejercicios de expresión	Se pide a los alumnos elegir y ensayar individualmente y en su lugar, una acción para representarla frente al grupo. La acción debe		5 min

corporal.	corresponder al título de “Lo que me encanta hacer” o de “Lo que aborrezco hacer”.		
	Se realizan las presentaciones individuales ante el grupo. Los alumnos-espectadores deben adivinar la acción que representa el alumno-actor, y si es algo que disfrute o deteste hacer.		35 min
	Se obtienen las conclusiones.		10 min

Se favorecerá la introducción de los alumnos a la riqueza de la expresión corporal, pero también a una actitud de juego. No se busca en sí un entrenamiento actoral como tal pues éste requiere de un arduo trabajo para ejercitar al cuerpo y a la mente. No obstante con estas actividades el alumno podrá cobrar conciencia, aunque sea en un nivel primario, del cuerpo como vehículo de información, emociones y pensamientos. Además el proporcionarles un título para la improvisación les ofrece una guía en su trabajo.

Sesión 4			
Actividad	Descripción	Material	Tiempo
Expresión corporal en equipo.	Acomodo del salón para el trabajo.	Espacio libre.	5 min
	Se pide que en equipos de cinco personas, formen un círculo. Un integrante debe		10min

	proponer un movimiento, el de su derecha tiene que repetirlo y añadir un segundo movimiento. Así sucesivamente hasta que todos hayan participado.		
	Ensayan la secuencia de movimientos.		5 min
	Se llevan a cabo las presentaciones.		10 min
	Se invita a los alumnos a hablar de la dinámica de su equipo, de cómo se sintieron, y de lo que observaron en el trabajo de los demás.		10 min
	Reacomodo del salón.		5 min

De nuevo se trabajará la expresión corporal, pero esta vez se trabajará en equipo. El alumno observará que el lenguaje verbal no es indispensable para ponerse de acuerdo con sus compañeros, también que la secuencia de movimientos adquirirá un sentido sin que se planee previamente de manera oral.

Sesión 5			
Actividad	Descripción	Material	Tiempo
Ejercicio de improvisación por equipos.	Acomodo del salón para el trabajo.		5 min
	Los alumnos deben planean, en equipos de cinco personas, una historia que comprenda inicio, conflicto y final, en la que todos actúen,		7 min

	para improvisarla frente al grupo. Se parte del título “Tengo ganas de llorar”.		
	Se llevan a cabo las presentaciones.		23 min
	Se obtienen conclusiones.		10 min
	Reacomodo del salón.		5 min

De nuevo el título de la improvisación proporciona una directriz que en sí misma aporta diversas posibilidades. Con éste y la instrucción de que la historia a representar contemple el inicio, el conflicto y el final, se invita a que los alumnos planteen una situación en la cual por lo menos uno de los personajes sea alterado por algo al grado de querer llorar, para luego darle un final a la historia. Esto será una manera de acercar a los alumnos a la estructura dramática y a su análisis. Posteriormente a los elementos teatrales. Además servirá como referente común para explicar diversas cuestiones de los temas del taller. Asimismo se practicará el ponerse de acuerdo con sus compañeros, la expresividad corporal y verbal y el análisis de la situación que plantearon.

En cuanto al trabajo actoral se pedirá que identifiquen las características de los personajes que intervienen en el desarrollo de la historia. Y se propondrá reflexionar cómo poder evidenciar en la representación dichas características a través de su corporalidad, su gestualidad, sus acciones, su caracterización y su voz.

También se impulsará a observar los cambios de tiempo, de espacio, de relación entre personajes y demás.

Igualmente, se alentará a todo el grupo a buscar soluciones a cada una de las “problemáticas” que observen en cada improvisación. Además de cuestiones actorales, se identificarán problemas del uso del espacio y de coherencia entre los sucesos de la historia. Cada cuestión se aprovechará para revisar los temas.

Con esta reflexión los equipos podrán contar con material suficiente para poder re-trabajar su improvisación.

Sesión 6			
Actividad	Descripción	Material	Tiempo
Análisis de la improvisación por equipos.	Partiendo de la improvisación anterior, cada equipo debe escribir: título, lugar donde ocurre la obra, época, tiempos en que transcurre (horas, años, etc.), personajes, características físicas, sociales y psicológicas, vestuario, situación en la que se encuentran, relación con los demás personajes.	Cuaderno Lápiz (individual)	7 min
	Los alumnos leen ante el grupo la información. Después de cada lectura, se		30 min

	<p>incita al resto del grupo a comparar lo que vio, escuchó, sintió y comprendió al presenciar la improvisación con respecto a los datos que exponga cada equipo, y a comentar sus observaciones con todo el grupo.</p>		
	<p>El profesor explica a los alumnos que las improvisaciones se trabajarán de nuevo a partir de los comentarios realizados la próxima clase. También que podrán portar cosas¹⁰⁰ que les sirvan para sugerir el espacio donde ocurren sus historias, el vestuario de sus personajes, la utilería. El profesor habla de la utilización de dichos elementos e invita a los alumnos a dar ejemplos.</p>		10 min

Con este trabajo quedará más claro para el alumno hacia dónde va su montaje y lo que requiere para poder llevarlo a cabo. Como se puede ver es una aproximación al análisis de texto y a los elementos del teatro.

¹⁰⁰ Con previa autorización por escrito de la escuela y de los padres de familia.

Sesión 7			
Actividad	Descripción	Material	Tiempo
Improvisación - planeada.	Acomodo del salón para el trabajo.	Espacio	5 min
	Los equipos re-trabajan su “improvisación”. Deben modificar lo que consideren pertinente e integrar los objetos de producción que hayan portado a la clase.	libre. Elementos de	8 min
	Presentaciones.	producción	25 min
	Reacomodo del salón.	.	5 min
	Se invita al grupo a comentar las modificaciones hechas a las presentaciones. El profesor debe avisar que la próxima clase se volverá a trabajar la “improvisación” con las cosas de producción. Advertirá además que aquellos objetos que no funcionaron pueden cambiarse.		7 min

Los comentarios que surjan deberán orientarse a incluir la crítica a los elementos de producción que hayan utilizado.

Sesión 8			
Actividad	Descripción	Material	Tiempo
Improvisación -planeada.	Acomodo del salón para el trabajo.	Espacio libre.	5 min
	Los equipos deben trabajar de nuevo su “improvisación” buscando detallarla.		7 min
	Presentaciones.	Elementos de producción	25 min
	Reacomodo del salón.		5 min
	Comentarios grupales de las presentaciones.		7 min

Este ejercicio retomará el acercamiento al Análisis del texto dramático y su relación con los Elementos teatrales. En esta etapa, la aproximación a dichos temas se realizará sólo con respecto al ejercicio realizado.

Esta última presentación les servirá para comprender de modo más contundente el proceso de acción-reflexión-acción... También les dará la oportunidad de hacer correcciones de la producción y detallar el montaje integrando sus reflexiones.

Al final se volverán a hacer comentarios grupalmente acerca de los trabajos, para después cerrar la actividad con conclusiones generales.

Sesión 9			
Actividad	Descripción	Material	Tiempo
Análisis del texto	Revisión grupal del Apunte 1, es decir de los puntos del Análisis del texto.	Copias para cada alumno del Apunte 1. Cuaderno, lápiz.	10 min
			35 min

Más adelante expongo detalladamente los Apuntes, y en los anexos se pueden encontrar los mismos.

Sesiones 10, 11 y 12			
Actividad	Descripción	Material	Tiempo
Lectura en voz alta y análisis grupal de un texto dramático (“Un hogar sólido” de Elena Garro).	El profesor lee para el grupo, en voz alta un texto dramático, y turna el texto a los alumnos. De la lectura grupal se obtienen los datos que se piden en el Análisis del texto dramático, y se ordenan en el pizarrón. Después de la lectura de cada acto el profesor pide al grupo que entre todos hagan un breve resumen de lo que ha sucedido en la obra.	Copias del texto dramático (para alumnos y profesor). Cuaderno y lápices.	40 min cada sesión

Será favorable que el profesor haga una lectura ágil que se acerque a la interpretación de los personajes. En esa medida será más fácil retener la atención de los alumnos e incluso propiciará en algunos atreverse a leer intentando interpretar también. De este modo los alumnos también jugarán con su expresión verbal.

Sugiero además que el profesor invite a que sean los alumnos quienes encuentren los datos para el análisis, cual si fuesen pistas, que incluso pueden hallar leyendo entrelíneas.

El resumen de cada acto servirá para completar el análisis, y rescatar a quien se haya perdido en la lectura.

Sesión 13			
Actividad	Descripción	Material	Tiempo
Dibujo sobre el texto dramático ("Un hogar sólido" de Elena Garro).	Se invita a los alumnos a dibujar del texto lo que más haya llamado su atención, o alguna imagen que les haya evocado.	Cuadernos. Lápices y lápices de colores.	25 min
	Se circulan los cuadernos para que todos puedan ver los dibujos de los otros.		10 min
	El profesor incita al grupo a hablar sobre el texto leído, sus impresiones generales, lo que les haya provocado, lo que imaginaron, sus ideas para resolverlo escénicamente, si les		15 min

	gustó o no, etcétera. Se pide que argumenten sus opiniones. Se invita a relacionar sus dibujos con todo esto.		
--	---	--	--

Antes de afrontar a los alumnos a expresar verbalmente sus opiniones, pensamientos, sentimientos e imágenes sobre el texto dramático es pertinente que lo hagan a través del dibujo.

*Un hogar sólido*¹⁰¹ de Elena Garro¹⁰² dura aproximadamente una hora, pero se prevé que al detenerse la lectura para extraer la información, se lea en tres sesiones.

Lo elegí por que aborda una situación “fantástica”, es importante que los alumnos descubran que existen todo tipo de posibilidades en el teatro, para ver que lo fantástico no es exclusivo del cine o del teatro infantil. La obra trata sobre una familia muerta dentro de un mausoleo que recibe a una pariente más. Esta obra dramática es atractiva visualmente, lo que resulta muy llamativo para los alumnos, también es muy poética y lleva a que el espectador, en este caso el lector elabore extravagantes, divertidas y misteriosas imágenes. Además la información requerida para el análisis es muy explícita, y por la situación que plantea Garro el trabajo de análisis resulta curioso y divertido. La relación entre los personajes es muy peculiar. Una niña y una anciana por ejemplo son hermanas, ésta última murió muchos años antes que la primera. Al

¹⁰¹ Elena Garro. *Un hogar sólido, y otras piezas en un acto*. Xalapa: Universidad Veracruzana, 1958.

¹⁰²Elena Garro. Periodista, dramaturga, novelista, cuentista, guionista y memorialista mexicana. Estilísticamente se le ha ubicado dentro del realismo mágico y de la literatura fantástica.

encontrarse en la tumba la diferencia de años es enorme y sin embargo se relacionan como dos hermanitas. Cada dato que arroja la obra resulta interesante de examinar por los estudiantes: el lugar, las condiciones del mismo, la iluminación; la época, el tiempo transcurrido; las características físicas, psicológicas, y sociales de los personajes, los vestuarios que portan, la diferencia de épocas entre uno y otro, el estado en que se encuentran, los colores; los ruidos, la intensidad de éstos, su duración, la proveniencia; la situación de los personajes en vida, la situación en la que se hayan ahora de muertos, sus acciones, sus pensamientos, lo que querían en vida, lo que quieren de muertos, y demás.

El realizar el análisis en conjunto favorecerá la comprensión de cada parte del tema a revisar.

Sesión 14			
Actividad	Descripción	Material	Tiempo
Lectura y análisis de obra a montar (textos de “La calle de la gran ocasión”	Por parejas y en voz alta, los alumnos deben leer el texto dramático que les asigne el profesor. Cada alumno leerá un personaje.	Textos dramáticos para cada alumno.	15 min
	Se indica al alumno escribir por parejas un primer análisis del texto, partiendo del Apunte 1.	Cuaderno, lápices.	20 min
	El profesor debe explicar un ejercicio para la	Copias del	5 min

de Luisa	memorización de los textos dramáticos.	Apunte 1	
Josefina Hernández)	El profesor debe explicar la tarea para la próxima clase: -Memorizar un fragmento del texto (1/6) del personaje que le tocó interpretar. -Leer Apunte 2 y contestar las preguntas de la actividad propuesta.		5 min

Es importante que los textos sean breves, con una duración máxima de 10 minutos de lectura. Es imprescindible que sean textos ya probados en escena, que tengan una estructura sencilla e impecable, para que no provoque complicaciones extras a los alumnos al realizar la puesta en escena; se sugieren obras de dos o tres personajes, todos los alumnos deben tener personaje a representar; cada integrante del equipo se encargará, además de actuar, de planear y realizar cada parte del montaje.

Propongo se utilicen algunos textos que comprende “La calle de la gran ocasión”¹⁰³ de Luisa Josefina Hernández¹⁰⁴. Son textos escritos para adolescentes. Aun cuando ya tienen cerca de tres décadas, siguen siendo vigentes los temas que se abordan en ellos, y en esta medida, interesantes para los adolescentes actuales. Estos textos son ideales, para alumnos que se inician en el teatro, por su sencillez y calidad

¹⁰³ Luisa Josefina Hernández. La calle de la gran ocasión. México: Editores. Mexicanos Unidos, 1985.

¹⁰⁴ Luisa Josefina Hernández. Dramaturga, novelista y traductora mexicana. Sus obras se estructuran de manera realista, pero un trasfondo de irrealidad transforma la vida en una mera representación teatral.

en la estructura dramática, por su brevedad y por manejar dos personajes. Debido a estas características las obras resultan accesibles y prácticas. Los más recomendables son: Delia y la loca, Viejo 1 y Viejo 2, Martha y el Dragón, el Poeta y Filomena, Florinda y Don Gonzalo, Reina y Filiberta, Señora I y Señora II, Policía y Ella, Perla y Efraín, Alcántara y Ruiz, Enriquez y Rebolledo, Mariana y madre, Claudio y Clementina.

Podría ser favorable que los alumnos se reúnan después de la escuela para trabajar y ensayar, pero este aspecto debe consultarlo el profesor con el cuerpo directivo de la escuela, antes de que inicie el ciclo escolar. También debe platicarse en una junta preliminar con los padres de familia, para saber si están de acuerdo, si se van a hacer responsables de esto y acordar las medidas necesarias para que la actividad resulte exitosa. En caso de no aceptarse, la actividad tendrá que limitarse a la hora de clase.

El que ambos integrantes del equipo se hagan cargo de todos los ámbitos de su puesta en escena hará que los alumnos se prueben en diversas tareas, que conozcan sus preferencias y habilidades en las mismas, y que cobren conciencia de la relación que se genera entre cada proceso componente del proceso mayor de montaje.

El trabajo con el montaje irá a la par de los ejercicios de los apuntes, porque están relacionados con las diferentes etapas del montaje.

Por otra parte, es importante atender la parte de la memorización del texto desde el principio para que la hagan progresivamente y no la dejen para el final. Entre más rápido logren memorizarlo completo será mejor. Tendrán mayor libertad de

creación corporal por permitir más movilidad y fluidez, por no tener que estar con papel en mano, y no tendrán que detenerse a cada rato para recurrir a saber qué diálogo sigue.

Es necesario además que conforme se presenten los avances de la puesta, el profesor esté atento también en la expresión verbal de los alumnos, que les haga observaciones sobre la misma para que puedan ir cobrando conciencia de cómo la están empleando. Al igual que con los otros elementos para la escenificación lo que pretendemos es hacer que el alumno se dé cuenta de que en la voz tiene otro elemento con qué jugar para su expresión teatral.

Sesión 15			
Actividad	Descripción	Material	Tiempo
Montaje de obra breve (textos de “La calle de la gran ocasión” de Luisa Josefina Hernández).	Acomodo del salón para el trabajo.	Espacio libre.	5 min
	Los alumnos deben planear a manera de improvisación, un fragmento de la obra a representar.	Textos dramáticos.	5 min
	Cada pareja representa lo planeado. Después de cada participación el profesor debe incitar al grupo a comentar sobre lo visto, él también debe hacer observaciones sobre el trabajo.		30 min
	Reacomodo del salón.		5min

	<p>El profesor debe explicar la tarea para la próxima clase:</p> <p>-Leer Apunte 3 y 4. Realizar las actividades.</p> <p>-Repasar lo que llevan memorizado del texto.</p>		5 min
--	---	--	-------

Sesión 16			
Actividad	Descripción	Material	Tiempo
Montaje de obra breve (textos de “La calle de la gran ocasión” de Luisa Josefina Hernández).	Acomodo del salón para el trabajo.	Espacio libre.	5 min
	De acuerdo a lo encontrado en las Actividades del Apunte 4, se pedirá a los equipos preparen una secuencia de de los movimientos identificados en toda su obra, sin decir los diálogos.	Textos dramáticos.	10 min
	Presentaciones.	Apunte 4.	20 min
	Reacomodo del salón.		5 min
	Comentarios del trabajo.		5 min
	El profesor debe explicar la tarea:		5 min
	-Avanzar en la memorización del texto (2/6).		
	-Tomando en cuenta los elementos más representativos de su vestuario y escenografía		

	seleccionados en los dibujos del Apunte 3, traer a clase una lista de objetos, que tengan en casa o que puedan realizar con materiales de re-uso, para utilizar en su obra, firmada por sus padres de autorizada.		
--	---	--	--

Sesión 17			
Actividad	Descripción	Material	Tiempo
Montaje de obra breve (textos de “La calle de la gran ocasión” de Luisa Josefina Hernández).	Acomodo del salón para el trabajo.	Espacio libre.	5 min
	Los alumnos deben planear lo que van a representar, agregando la nueva parte del texto que memorizaron.	Textos dramáticos.	7 min
	El profesor debe escoger las parejas que representarán lo planeado. Después de cada participación el profesor debe incitar al grupo a comentar sobre lo visto El profesor también debe hacer observaciones.		25 min
	Reacomodo del salón.		5 min
	El profesor debe explicar la tarea: -Avanzar en la memorización del texto (3/6).		5 min

Sesión 18			
Actividad	Descripción	Material	Tiempo
Montaje de obra breve (textos de “La calle de la gran ocasión” de Luisa Josefina Hernández).	Acomodo del salón para el trabajo.	Espacio libre. Textos dramáticos.	5 min
	Los alumnos deben planear lo que van a representar, agregando la nueva parte del texto que memorizaron.		7 min
	El profesor debe escoger las parejas que representarán lo planeado. Después de cada participación el profesor incitará al grupo a hacer comentarios. El profesor también debe hacer observaciones.		25 min
	Reacomodo del salón.		5 min
	-El profesor devolverá, con sus comentarios escritos, la lista de objetos propuestos para el vestuario, la utilería y la escenografía. El profesor debe explicar la tarea: -Traer los elementos propuestos tomando en cuenta los comentarios escritos en la lista. -Pedir a los padres que lean los comentarios del profesor en la lista, y que la firmen nuevamente autorizando que sus hijos		8 min

	<p>pueden llevar los objetos de producción la próxima clase.</p> <p>-Repasar lo que llevan memorizado del texto.</p>		
--	--	--	--

Sesión 19			
Actividad	Descripción	Material	Tiempo
Montaje de obra breve (textos de “La calle de la gran ocasión” de Luisa Josefina Hernández)	Acomodo del salón para el trabajo.	Espacio libre.	5 min
	Los alumnos practican lo planeado la clase anterior. Se indicará integrar el uso de sus elementos de producción.	Textos dramáticos.	12 min
	El profesor escoge las parejas que presenten esta vez. Después de cada participación el profesor incita al grupo a hacer comentarios sobre la integración de la producción, él puede añadir otros.	Elementos de producción.	25 min
	Reacomodo del salón.		5 min
	<p>El profesor debe explicar la tarea:</p> <p>-Avanzar en la memorización del texto (4/6).</p> <p>-Se pueden modificar elementos de la producción solamente trayendo otra lista autorizada y firmada por los padres de familia.</p>		3 min

Sesión 20			
Actividad	Descripción	Material	Tiempo
Montaje de obra breve (textos de “La calle de la gran ocasión” de Luisa Josefina Hernández)	Acomodo del salón para el trabajo.	Espacio libre.	5 min
	Los alumnos deben practicar lo planeado la clase anterior donde integraron sus elementos de producción.	Textos dramáticos.	10 min
	El profesor escoge las parejas que presentarán.	Elementos de producción.	25 min
	Después de cada participación el profesor incita al grupo a hacer comentarios sobre la integración de la producción, él puede añadir otros.		
	Reacomodo del salón.		5 min
	El profesor debe explicar la tarea: -Avanzar en la memorización del texto (5/6). -Se pueden modificar elementos de la producción solamente llevando a la clase previamente otra lista autorizada y firmada por los padres de familia.		5 min

Sesión 21			
Actividad	Descripción	Material	Tiempo
Musicalización y sonorización	-Se revisa el Apunte 5 en clase. El profesor muestra fragmentos de videos para ejemplificar cada técnica de musicalización. Los alumnos pueden dar otros ejemplos.	DVD con fragmentos de films. Reproductor de DVDs.	20 min
Sonorización	Realizar las actividades del Apunte 5:	Televisión.	10 min
Expresión verbal	-Indicar los sonidos y música que pueden escucharse durante la obra. Identificar el momento en que se escuchan y cuando dejan de escucharse.	(Copias del DVD para los alumnos.)	15 min
	-“Pasar” su obra por equipos, sólo a través de imitar con la voz los sonidos que se escuchan durante la obra, excepto los diálogos de los personajes. El resto del grupo debe escuchar atento y con los ojos cerrados.		
	El profesor debe explicar la tarea: -Buscar la música y sonidos que usarán. -Llevarlos grabados en un CD regrabable. -Escoger el o los momentos donde se quiera usarlos y quitarlos.		5 min

El ejercicio de “pasar” sólo los sonidos de las obras no sólo hará que trabajen en relación a la sonorización de su montaje, sino que también se trabajará la creatividad en su expresión verbal. Es importante que a la hora de hacer los comentarios el profesor comente este aspecto con los alumnos para que ellos cobren conciencia del trabajo realizado y por lo tanto de las posibilidades con las que se cuentan en su manejo. Así se darán cuenta que la voz además de emitir los diálogos de los personajes, puede ser otra opción para ambientar sonoramente su montaje.

Sesiones 22, 23 y 24			
Actividad	Descripción	Material	Tiempo
Montaje de obra breve (textos de “La calle de la gran ocasión” de Luisa Josefina Hernández).	Acomodo del salón para el trabajo.	Espacio libre.	5 min
	Los alumnos planean lo que van a representar, probando la integración de los sonidos y la música.	Textos dramáticos.	7 min
	El profesor debe escoger las parejas que representarán lo planeado. Después de cada participación el profesor incita al grupo a hacer comentarios. El profesor también puede hacer observaciones.	Elementos de producción.	28 min
	Reacomodo del salón.		5 min
	Comentarios	Reproductor	5 min

	<p>El profesor debe explicar la tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Completar la memorización del texto. -Hacer las modificaciones necesarias a la musicalización y a la producción. 	<p>de discos compactos.</p> <p>CDs con sonidos y música.</p>	
--	---	--	--

Sesión 25, 26 y 27			
Actividad	Descripción	Material	Tiempo
Montaje de obra breve (textos de “La calle de la gran ocasión” de Luisa Josefina Hernández).	Acomodo del salón para el trabajo.	Espacio libre.	5 min
	Los alumnos trabajan lo que vayan a representar agregando la nueva parte del texto que memorizaron.	Textos dramáticos.	10 min
	El profesor debe escoger las parejas que representarán lo planeado. Después de cada participación el profesor debe incitar al grupo a hacer comentarios. El profesor también debe hacer observaciones.	Elementos de producción.	30 min
	Reacomodo del salón.	Reproductor	5 min
	El profesor debe explicar la tarea:		
	-Repasar todo el texto.		

	-Revisar detalles del montaje.	de discos compactos. CD's con sonidos y música.	
--	--------------------------------	--	--

Sesión 28-46			
Actividad	Descripción	Material	Tiempo
Montaje de obra breve (textos de “La calle de la gran ocasión” de Luisa Josefina Hernández).	Acomodo del salón para el trabajo.	Espacio libre.	5 min
	Calentamiento corporal y vocal		10 min
	Los alumnos ensayan sus montajes.	Textos dramáticos.	10 min
	El profesor elegirá los equipos que pasarán a representar su montaje completo. Al terminar el profesor invitará a los alumnos a hacer comentarios.		20 min
	Reacomodo del salón.		5 min

Se recomienda que mientras se da el tiempo de ensayo, el maestro pase con cada equipo, para observar y en caso de ser necesario hacer algún comentario.

Una actividad extra puede ser el manejo de una bitácora de trabajo en la que escriban sobre cómo se sintieron durante la presentación, qué aspectos creen que

deben mantenerse, cuáles modificar, etc. Pueden ser de mucha utilidad para dar a conocer al profesor cómo se están sintiendo los alumnos con respecto a su trabajo, y cómo aprecian sus avances.

Al concluir de montar las obras, las clases se dedicarán por completo a los ensayos, presentaciones y observaciones de los montajes. Al final del ciclo se sugiere hacer una muestra abierta de los trabajos.

Apuntes

Los apuntes se entregarán en la clase a la que correspondan. Casi todos incluyen ejercicios que les servirán a los alumnos para continuar el trabajo en las clases subsecuentes. Sugiero que el profesor comente las tareas escritas, también por escrito, más que con juicios que indiquen si lo que el alumno escribió está bien o mal, las observaciones del profesor deben servirle al alumno para reflexionar, para profundizar en su trabajo y entonces sí hacer las modificaciones que considere necesarias. Además el que el profesor personalice el diálogo con el alumno a través de estos comentarios puede favorecer la confianza del alumno en sus propuestas.

Apunte 1

Aborda los puntos del análisis de un texto dramático. Este apunte se revisará después del trabajo de “improvisación planeada”, lo que permitirá al alumno acceder al tema con mayor desenvoltura. Además se trabajará primero de manera grupal con el texto largo, y después se volverá a trabajar en el análisis de su texto dramático breve a montar.

Apunte 2

Busca la reflexión acerca del paso del análisis de texto a la puesta en escena a través del lenguaje visual y auditivo. Para ello la tarea consiste en describir una situación real cotidiana: por ejemplo el hacer tarea en casa. El alumno deberá describir el lugar, las cosas, los sonidos, la ropa que lleva puesta, indicar el tiempo, hablar de las personas que se encuentran con él, la manera en la que se relaciona con ellas, etc. Se incita a recapacitar de qué modo cambiarían los elementos descritos en caso de ser otras las circunstancias. Con ello se espera aproximar al alumno a una experiencia perceptiva consciente, para que después, el juego con los elementos en la ficción pueda ser más vasto.

Apunte 3

Profundiza en “lo que se ve” en el escenario: el espacio real, el representado, la disposición espacial como marco de acción, la luz, el movimiento del espacio, el del actor, desde sus gestos hasta sus desplazamientos, su caracterización, etc. También se aborda “lo que se oye durante la escenificación”. Para trabajar estos aspectos se propone que el alumno dibuje detalladamente al personaje que representará, el espacio en el que se desarrolla su historia y las cosas que utiliza su personaje. En la siguiente actividad se pide al alumno señale los tres elementos más representativos de los dibujos del personaje y del espacio. Los dibujos favorecerán al alumno a tener mayor claridad en su elección de elementos.

Apunte 4

Se aborda la manera en la que el alumno puede encontrar o imaginar a partir del texto los movimientos de su personaje: sus gestos, acciones o desplazamientos. La actividad propuesta es identificar en su texto los momentos donde encuentren movimientos de sus personajes. Después de esto, deben dibujar toda la historia de su texto en “cuadritos”, tal como un comic donde se puedan apreciar los movimientos que detecten o imaginan. Esto les ayudará a imaginar y concretar cada movimiento, acción o desplazamientos de su obra, para que al actuar no se queden estáticos. Para poder lograr este trabajo tendrá que tomar en cuenta el espacio donde se desarrollará su historia y los cambios que pueden darse en éste. Este trabajo también contribuirá a que al alumno profundice en los cambios que tiene su personaje, no sólo físicos sino también emocionales y mentales. Será un medio para pasar de la abstracción a la concreción.

Apunte 5

Habla de “lo que se oye”: la sonorización y la musicalización de una obra. Se abordan varias técnicas de musicalización. Es recomendable que el profesor exponga este apunte mostrando a los alumnos fragmentos de películas que le ayuden a ejemplificar lo explicado. En las actividades a realizar en clase se propone al alumno identificar o imaginar qué sonidos o melodías se escuchan en su obra y en qué momento suenan. Posteriormente el equipo debe “pasar” su obra sólo con la secuencia de los sonidos, mientras los demás cierran los ojos. Se pide como tarea llevar a la clase propuestas de

canciones y sonidos, para musicalizar y sonorizar su obra. También deben planear en qué momento “entrarán” y en qué momento “saldrán” éstos.

3.5.4 Evaluación

Inicial

-Experiencias, conocimientos, habilidades y actitudes previas al taller, con respecto al teatro, por medio de ejercicios de improvisación y de debates.

Continua

-Posibilidades expresivas corporales, verbales, gestuales, y de interacción con los objetos y el espacio.

-Análisis de texto y de personajes.

- Elección y organización de los elementos, en el montaje escénico.

- Presentación del montaje.

-Reflexiones orales sobre el propio proceso.

-Reflexiones escritas del propio proceso.

-Opinión respetuosa y argumentada sobre el trabajo del compañero.

-Justificación de las decisiones tomadas para la realización de su montaje final

- Comparación con el “estado inicial”.

En cuanto a la evaluación, cada actividad arrojará resultados que deberán tomarse en cuenta para poder reconocer los “desplazamientos” de los alumnos con respecto a los objetivos pretendidos en comparación con su estado inicial. Y hablo de

desplazamientos porque no sólo habrá aprendizaje, sino que habrá cambios en sus actitudes hacia el teatro.

Para ello, a modo de diagnóstico, se les cuestionará sobre sus experiencias teatrales anteriores. Se podrá así saber si los alumnos han presenciado o participado en algún montaje escénico. También podrá detectarse la actitud de los alumnos hacia el teatro, en general, y el taller, en particular. En la comparación del teatro con la tv y el cine se podrá observar aquello que conozcan los alumnos sobre el lenguaje teatral.

Por otra parte, los primeros ejercicios de actuación podrán dar a información sobre el estado inicial de los alumnos en cuanto a su expresión corporal, la verbal, su capacidad para trabajar en equipo, la de exponerse frente al grupo, el acomodo y la utilización del espacio y los recursos de producción, como la utilería, el vestuario y la escenografía. Asimismo podrá observar el modo en el que construirán su historia, lo que hablará de su capacidad de análisis de la situación y de los personajes.

La anterior se podrá complementar con los comentarios orales y por escrito que se harán de las actividades, sobre los trabajos propios como los de los compañeros.

En realidad, la evaluación tiene un proceso muy similar a la metodología de trabajo en cuanto a que se repiten los mecanismos pero de manera, cada vez, más compleja.

Eisner da cuenta de cómo distintos aspectos pueden ofrecer información apropiado de los procesos de los estudiantes. Señala incluso, que atender los comentarios entre los estudiantes, o con los padres de familia, acerca del taller, puede

ser útil para conocer la situación de los alumnos con respecto al mismo. Así que se debe procurar poner atención a este tipo de evidencias.

Ahora bien, cabe señalar que las actividades no tendrán un resultado que pueda juzgarse como correcto o incorrecto. Los resultados no están previstos. Tampoco se pretende que los alumnos lleguen a los mismos resultados o incluso no debería condenarse la imitación entre unos y otros. En cierto sentido los resultados podrán considerarse “libres”. No obstante, hay ciertos puntos, o límites, que deben, necesariamente, tomarse en cuenta, con lo que las actividades y los resultados ya no son tan “libres”. Se ha insistido en este trabajo que dichos límites, además de, valga la redundancia, delimitar el trabajo de los estudiantes, contribuyen como agente estimulante. Además dichos límites servirán, a la hora de evaluar, como parámetros que deberán cumplirse. En este sentido, cabe señalar que aun con que se buscara la expresividad, la creatividad, etcétera, se buscará identificarlas a través de cuestiones concretas en el ejercicio de los elementos con los que cuenta. Ahí radicará también la importancia del límite, que al ser una cuestión “obligatoria” a resolver, no se deja como un acto de voluntad o de creatividad y talento. De este modo el “problema” se planteará a todos, y todos deberán buscar soluciones, utilizando las herramientas descritas y experimentadas en la revisión del tema. Con lo cual se verán en la necesidad de ejercer su creatividad para proponer diferentes opciones. Este proceder se trabajará de manera similar en cada tema. Así, por ejemplo, no se buscará evaluar el “talento” del alumno para representar a un personaje, sino que se observará el

análisis hecho acerca de sus características, su situación, así como el juego que el alumno emprenderá en cuanto a la corporalidad, los elementos de vestuario que eligiera, etc.

Con los parámetros o límites mencionados, incluso se podrá manejar una lista de aspectos que deban cumplirse para asignar una calificación. La cual prevé como difícil de obtener. Pretendo hacer este proceso de modo objetivo al valorar el trabajo de cada actividad por separado. Para así detectar el desarrollo del alumno en cada una y no tomar los resultados de un trabajo final de manera global, en el que podrán intervenir diversos factores y no tener resultados afortunados. Así mismo, podrá reconocerse si algún alumno se queda “atorado” en alguna parte del trabajo y apoyarlo para continuar. Para ello tiene un registro breve de cada actividad, de lo más trascendente del proceso de cada alumno. Lo que me permitiría apreciar de manera más clara sus cambios a lo largo de dicho proceso, para poder hacer una evaluación al final en comparación con el principio.

CONCLUSIONES

El egresado de la Licenciatura de Literatura Dramática y Teatro, al enfrentarse a la experiencia docente, encuentra que es capaz de reorganizar sus conocimientos y adecuarlos para poder hacer accesible y enriquecedora para sus alumnos la experiencia teatral dentro de la escuela.

Es importante que el novel profesor cobre conciencia de que su práctica docente denotará sus acepciones en torno a la experiencia educativa artística en sí, y más específicamente ante la educación del arte teatral y particularmente en el contexto en el que se encuentre situada la escuela donde vaya a llevar a cabo su labor como docente. De esta manera su trabajo como educador de arte teatral implicará su postura ante la posibilidad de la educación artística en general, la específicamente teatral por supuesto, y la educación artística teatral dentro de una escuela; las razones por las cuales esto es importante, necesario o válido y la manera de lograrlo. Las implicaciones del trabajo docente conllevan además las posturas y reflexiones del profesor sobre el teatro fuera de la escuela: en la vida, su razón de ser y sus alcances así como lo que necesita saber, saber hacer y ser el realizador de teatro.

Impartir un taller de teatro, por tanto, es una gran oportunidad para el egresado para cuestionar su práctica teatral en general, su trabajo dentro de la escuela y su influjo con la comunidad con la que trabajará. Por lo que será favorable reflexionar sobre todos estos aspectos, para tener más claridad de la dirección que se quiera tomar. Esto favorecerá que el trabajo y los resultados se potencien.

Es menester que el profesor de teatro lleve al ámbito escolar las oportunidades que proporciona el teatro por sí mismo en la vida, es decir fuera de la escuela. Aún cuando puede ser válido que otras disciplinas aprovechen sus bondades con objetivos diferentes al de la misma experiencia teatral, nuestro objetivo principal como profesionistas de teatro debe ser precisamente ese: compartirlo con los alumnos (y por consiguiente con la comunidad escolar) por lo que el teatro por sí mismo proporciona al ser humano. Esto último supone claro, un panorama extenso de posibilidades. En este trabajo abordé una de ellas que atiende un contexto que apunta cada vez más al retraimiento del ser humano, evitando el contacto presencial con “el otro”. En el que además se limita la utilización del cuerpo en la reducción de sus desplazamientos y movimientos, condenándolo a sólo apretar botones. Todo ello con sus consecuentes implicaciones en el desarrollo individual y social del ser humano, tales como el retraimiento en sí mismo, la apatía hacia su entorno y la sensación de impotencia ante el mismo entorno.

Las posibilidades que proporciona el taller teatro al alumno de secundaria se vuelven fundamentales en este contexto. La experiencia teatral le proporciona la oportunidad de abrirse a conocer, explorar y desarrollar las relaciones consigo mismo, y con su entorno: el espacio, los objetos, tanto física, como mental y emocionalmente. La exploración de dichas relaciones sucede en un ambiente de juego y trabajo simultáneo, que va desde el análisis del texto dramático, hasta el montaje y la presentación ante los espectadores. No sólo el realizador experimenta esta

exploración, también el espectador lo vive identificándose con los personajes y situaciones que observa durante la representación.

Esta propuesta se aproxima a la experiencia teatral a través del conocimiento y exploración de los diversos elementos de su lenguaje, su integración y su uso creativo.

Da la posibilidad de que el alumno intercale su rol como realizador y como espectador durante el proceso de montaje de las obras que se trabajen por equipos dentro del grupo. El alumnado no sólo presencia el resultado final, sino las distintas etapas del proceso de sus compañeros, del que incluso es participe al retroalimentar a sus compañeros con comentarios sobre los avances del trabajo. Que el adolescente de secundaria se involucre con su entorno, que participe de él y en él a través de la expresión teatral lo llevará a activarse también en su propia conformación, haciéndola más consciente y plena.

BIBLIOGRAFÍA

AKOSCHKY, Judith et al., *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

BENEDIKT, Michael, *Ciberespacio: los primeros pasos*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, equipo Sirius Mexicana, 1991.

BOAL, Augusto. *Teatro del Oprimido*, Vol. 2. Ejercicios para actores y no actores, México: Ed. Nueva Imagen, 1980.

BROOK, Peter. *El espacio vacío*. México: Ediciones El Milagro, 1998.

CAÑAS, José, *Actuando guía didáctica para jugar contigo al teatro*, Barcelona: Octaedro Ediciones, 2005.

CHALMERS, F. Graeme. *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós, 2003.

EINES, J., y MANTOVANI, A., *Didáctica de la dramatización*, Barcelona: Gedisa, 1997.

EISNER, W. Elliot, *La escuela que necesitamos: ensayos*. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.

GARCÍA, Canclini, Nestor. *Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo, México, 1990.

GARCÍA, I., y CADENA, E., *Expresión y Apreciación Artísticas 1*, Castillo, México, 2004.

GARRIDO, E., Mugny, G., y Pérez, J. A. (Eds.). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Presentación Ed. Anthropos, 1988

GARRO, Elena. *Un hogar sólido, y otras piezas en un acto*. Xalapa: Universidad Veracruzana, 1958.

HERNANDEZ, Luisa Josefina. *La calle de la gran ocasión*. México: Editores. Mexicanos Unidos, 1985.

HERNÁNDEZ, Z., Gregorio, "Identidad y educación". En: *Más turbados que nunca el consumo cultural de los jóvenes de Neza*. (Tesis de maestría) México: DIE-CINVESTAV, 1997.

JAMESON, Frederic. La posmodernidad o el capitalismo tardío,

LIPOVETSKY, Gilles. *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. 3a ed. Barcelona: Anagrama, 2005.

MICHAUD, Yves. *¿Enseñar arte? Análisis y reflexiones sobre las escuelas de arte*. Ibiza. 1993. Transcrito del ejemplar inédito, digitalizado por Raúl Ariel González y Emmanuel Baldazo. [disponible en Biblioteca de las Artes del Centro Nacional de las Artes]

MUÑIZ-HUBERMAN, Angelina. *El siglo del desencanto*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

PIAGET, Jean, & Smith, Leslie. *Sociological studies*; Routledge, London: 1995.

PÉREZ, Ricardo Pérez Cameselle. *Psicomotricidad desarrollo psicomotor en la infancia*. Vigo: Editorial ideas propias, 2004.

SARTORI, Giovanni. *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus, 1998.

SORMANI, Nora Lía. *El teatro para niños: del texto al escenario* Santa Fe, Homo Sapiens: 2004

TEJERINA, Isabel. *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. México D.F. y Madrid: Siglo XXI, 1994.

TESSIER, Gisèle. *Comprender a los adolescentes*. Barcelona: Octaedro, 2004.

VILLEGAS, Juan. *Para la interpretación del teatro como construcción visual*. Irvine: California: Ediciones de GESTOS, 2000.

VIRILIO, Paul. *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Cátedra, 1997.

VILLORO, Luis, *El pensamiento moderno filosofía del Renacimiento*. Fondo de Cultura Económica, México 1994, p.101.

HEMEROGRAFÍA

García Hernández. "Artículo", *Cuartoscuro*, México, Tomo, volumen, 2005, Número de páginas en las que se encuentra el artículo

SITIOS WEB

CONSEJO ESTATAL PARA LAS CULTURAS Y LAS ARTES DE CHIAPAS UNIDAD DE INFORMÁTICA. Bibliografía, Otros Poemas Suelos. (2008). Disponible en: <http://www.jaimesabines.org/>

ANEXOS

APUNTE 1. EL ANÁLISIS DEL TEXTO DRAMÁTICO

En clases pasadas realizamos el análisis de la situación que propusiste con tus compañeros en tu ejercicio de improvisación. En este apunte retomaremos esos puntos y abordaremos otros para poder realizar más detalladamente un análisis de un texto dramático y con ello descubrir diversos aspectos que nos llevarán a comprender e imaginar mejor una obra.

Título de la obra: Nombre de la composición.

Autor: Datos biográficos más sobresalientes del escritor del texto dramático, así como del contexto en el que vive.

Argumento: Resumen de la dramatización. En el que se explican las circunstancias del inicio (¿quién?, ¿qué hace?, ¿dónde?, ¿cuándo?), el conflicto o la alteración de dichas circunstancias, y el final donde se expone cómo se resuelve el conflicto y las modificaciones de las circunstancias iniciales.

Espacio: Lugar o lugares representados.

Tiempo: Tiempo representado. El o los momentos en los que sucede la historia, pueden encontrarse en orden o en desorden.

Personajes: Los seres creados por el autor que participan en las acciones. En el análisis de los personajes se obtienen las características físicas (edad, vestimenta, aspecto,

complexión, etc.), psicológicas (carácter, gustos, manías, etc.) y sociales (clase social, ocupación, forma de vida familiar, etc.).

Línea dramática del personaje: Son los cambios que va viviendo el personaje, es necesario preguntarse ¿cómo inicia?, ¿cómo va cambiando?, ¿en qué momentos? y ¿cómo acaba?

Tema: Es la idea que aborda la obra. Sobre lo que el autor reflexionó y quiere hacernos pensar. Por ejemplo puede hablar de la soledad. Al trabajar con la obra reflexionamos sobre el tema, revisamos los puntos de vista del autor y sacamos nuestras propias conclusiones. Por lo general escogeremos una obra con la que estemos de acuerdo.

APUNTE 2. ¿QUE SE VE?, ¿QUÉ SE OYE?

Vimos en el Apunte 1 que durante el análisis del texto dramático se detectan diversos aspectos que nos llevan a entender e imaginar mejor una obra. Sin embargo, cuando presenciamos una obra de teatro, nuestro medio de comunicación para entender la obra no es el texto dramático sino lo que vemos y escuchamos en el escenario.

Actividad: Responde las siguientes preguntas. Sé específico y detallista.

1. ¿Dónde estás en este momento?
2. ¿Qué cosas ves en este lugar que no verías en un restaurante?
3. ¿Qué cosas verías en un restaurante que no ves en este lugar?
4. ¿Qué cosas ves en este lugar que sí podrías encontrar en un restaurante?, ¿en qué serían iguales y en qué diferentes?

5. ¿Qué ruidos escuchas en este lugar?, ¿qué ruidos escucharías en un restaurante?
6. ¿Qué hora es?, ¿Cómo sabrías, sin ver el reloj, qué hora es?
7. ¿Cómo estás vestido?, ¿estarías vestido igual si fueras a una fiesta con tus mejores amigos?, ¿qué ropa elegirías?, ¿de qué color sería?
8. Ahora piensa en un compañero de tu salón que sea muy diferente a ti en su forma de ser, ¿se vestiría igual que tú si fuera a una fiesta con sus mejores amigos?, ¿por qué?, ¿qué ropa crees que elegiría él o ella? ¿de qué color?
9. ¿Tu forma de caminar es la misma al despertar por la mañana, que cuando pasas enfrente del “niño” o de la “niña” que te gusta?, ¿qué diferencias hay?
10. ¿Hablas igual con tu mejor amigo que con tu mamá?, ¿cuál es la diferencia?
11. Describe qué haces desde que te levantas hasta que sales de tu casa en un día de clases, y describe lo mismo de un día de descanso.

Como seguramente te diste cuenta, todo lo que haces, la manera en que lo haces, lo que dices, el modo en el que hablas, tu ropa, los muebles, los ruidos, la música, etcétera, todo cambia dependiendo de la situación, el tiempo, el espacio, la personalidad de las gentes, la relación que haya entre ellas, etc.

Al hacer una representación tienes que tomar en cuenta lo que analizaste de la obra para saber si escoges vestir a tu personaje con *short* o con abrigo, de color rosa pastel o de negro; si pones un catre o una cama con velo en el escenario para representar su recámara; si usas música clásica o el último éxito de tu cantante

favorito; si pones muchísima luz u oscureces el escenario para ambientar la escena; si tu personaje habla rápido, lento o tartamudeando, o si camina jorobado o muy derecho, si mientras dice sus parlamentos se pone a brincar, se acuesta, se muerde el cabello, se truena los dedos, o se prepara un té, etc. Cada cosa, movimiento o sonido que elijas y la forma en la que sea usado comunicará algo al espectador. Como el espectador no tiene el texto, sólo podrá saber lo que le muestres en escena a través de lo que vea y oiga. Es importante señalar que eso el público ve y oye en escena, además de proporcionarle información sobre la situación de la obra, genera en él distintas sensaciones y emociones.

APUNTE 3. LO QUE SE VE Y LO QUE SE OYE

En el Apunte 2 hablamos de que el espectador entiende la obra a partir de lo que ve y oye en escena. Vamos ahora a desglosar a qué nos referimos con esto.

“LO QUE SE VE”	“LO QUE SE OYE”
<p>-La expresión del actor a través de su cuerpo, sus posturas, movimientos, desplazamientos, las acciones que realiza, además de los gestos de su cara.</p> <p>-La caracterización de los personajes, a través de sus vestuarios, peinados, maquillaje. Los colores que tienen, la</p>	<p>-La expresión verbal de los actores, es decir su voz, su volumen, la tonalidad, la textura (o grosor) y el ritmo.</p> <p>-La música, su género y época, su volumen, ritmo, tono, etc.</p> <p>-Los sonidos del movimiento de los actores o de los objetos y los efectos</p>

<p>época a la pertenecen y su estilo.</p> <p>-La iluminación del espacio, de los actores, de los objetos. El color de las luces, la intensidad, la dirección de donde proviene (desde arriba, desde abajo, de un lado, etc.), el área que abarca.</p> <p>-La escenografía con la que se viste el espacio para representar uno o más lugares donde sucede la historia de la obra. Los colores que se usan en ella, la forma, el tamaño, la distribución por el espacio, incluso puede tener movimiento en algún momento de la representación.</p> <p>-La utilería: las cosas que usa el actor durante la representación. Se puede ver el color que tienen, la época a la que pertenecen, el estilo, etc.</p>	<p>sonoros.</p>
---	-----------------

Actividades:

-De acuerdo al análisis de tu texto realiza y colorea detalladamente tres dibujos: 1. Tu personaje: su peinado, vestuario y maquillaje, 2. El espacio donde se realiza la acción, y 3. Las cosas que utiliza el personaje a lo largo de la obra.

-Señala en el dibujo 1 los tres elementos, de la caracterización de tu personaje, que consideres más representativos, aquellos que hagan identificar quién y cómo es este personaje. Por ejemplo si es un *punk*, dos de los elementos más representativos serán el peinado y el maquillaje, o si es una bailarina de ballet lo serán sus zapatillas o su tutú, etc.

-Haz lo mismo con el dibujo 2 eligiendo los tres elementos más representativos del espacio que dibujaste, aquello que te ayude a identificar fácilmente el lugar representado. Por ejemplo si es un cine lo más característico pueden ser las butacas, si es una calle podría ser el semáforo o una señal de tránsito.

APUNTE 4. A PROPÓSITO DE “LO QUE SE VE”: EXPRESIÓN CORPORAL

En el Apunte 3 abordamos diversos elementos a través de los cuales el espectador aprecia una puesta en escena. Las actividades, además, te hicieron reparar en cómo vas a caracterizar a tu personaje y en los objetos que utilizarás para tu utilería y para tu escenografía. Ahora atenderemos la cuestión de la expresión corporal del actor.

Para poder planear los gestos, las posturas, acciones, movimientos y desplazamientos que realizará tu personaje, al igual que con cada uno de los elementos mencionados, tienes que partir del análisis que hiciste, y profundizar más en él para poder “mover” a tu personaje. Algunas veces encontrarás indicaciones muy claras del autor del texto con respecto al movimiento de los actores en las

acotaciones. Pero en general es en los propios diálogos de los personajes donde tienes que buscar pistas.

Por ejemplo, en el texto de Filomena y el poeta tenemos el siguiente diálogo:

POETA.- No sabes lo extraordinario que es ser poeta. Hay una doble vista que hace accesible la realidad desde diversos ángulos y que luego busca expresión en frases de ecos universales.

FILOMENA.- Ahora levante usted el otro pie para que yo pueda acabar de trapear.

¿Qué movimientos encuentras en este fragmento del texto? Nosotros encontramos:

- Filomena está trapeando muy cerca del Poeta, él le estorba para continuar.
- El Poeta puede estar sentado o parado, esto no lo podemos saber en este fragmento del texto.
 - o puede encontrarse parado en un solo pie y ante el diálogo de Filomena (“Ahora levante usted el otro pie...”), cambia de pie.
 - o puede estar sentado con un pie arriba y cuando Filomena le dice su diálogo, él hace el cambio de pie.
 - o puede estar sentado con un pie arriba y cuando Filomena le dice su diálogo, él queda con los dos pies levantados.

Sin embargo, al continuar con la lectura encontramos que ella le dice: “Baje los dos pies que se va cansar.”, con lo que podemos saber que El Poeta empieza la obra con un pie al aire (parado o sentado) y con el diálogo de Filomena, sube el otro, así que

necesita quedar sentado para poder alzar ambos pies y dejarlos levantados. Como puedes ver es necesario revisar todo el texto.

Otro ejemplo. En el texto de Marta y el Dragón tenemos el siguiente diálogo:

MARTA.- Devórame.

DRAGÓN.- No tengo prisa. Esos cabellos rubios tan largos son... ¿son suaves?

MARTA.- Tócalos.

DRAGÓN.- Te quemaría. Mi fuego azul consume todo lo que toca.

¿Qué movimientos encontraste? Nosotros escribimos en cursivas y entre paréntesis los que encontramos o inclusive los que imaginamos:

MARTA.- Devórame. *(Marta da un paso acercándose al Dragón para que la devore.)*

DRAGÓN.- No tengas prisa. *(El Dragón la observa.)* Esos cabellos rubios tan largos son... ¿son suaves? *(El Dragón mira los cabellos de Marta, sin caminar, acerca su cara a los cabellos de Marta.)*

MARTA.- Tócalos. *(Marta toma un mechón de su cabello y lo acerca al Dragón.)*

DRAGÓN.- Te quemaría. *(El Dragón se aleja de Marta.)* Mi fuego azul consume todo lo que toca.

Como puedes observar en este ejemplo nosotros escribimos algunos movimientos que no vienen indicados ni por acotaciones, ni por los textos de los personajes, pero que nosotros imaginamos a partir de los diálogos. No son pues propuestos arbitrariamente. No podríamos plantear por ejemplo que el Dragón toque a Marta

porque el Dragón mismo en su texto dice que si la toca la destruye y la historia sería otra. Así tú puedes imaginar las acciones de tu personaje, puedes proponer acciones que no vengan indicadas, siempre y cuando no vayan en contra de la historia.

Actividades:

- Señala en tu texto, las acciones a realizar por tu personaje, según lo indique el texto o de acuerdo a lo que tú imagines.
- A partir de las acciones encontradas en la actividad 5, realiza un *Comic* de la obra, en el que se muestren las acciones de los personajes.

APUNTE 5. A PROPÓSITO DE LO QUE SE OYE: MUSICALIZACIÓN

En el Apunte 3 mencionamos que no sólo “lo que se ve” en escena da información y ambientación a un montaje teatral, sino también “lo que se oye”. En este apartado veremos algunas de las técnicas que se ocupan para musicalizar una obra de teatro. Éstas técnicas de musicalización, no son propias del teatro, también se utilizan en el cine y otras artes visuales y escénicas.

Leit-motiv. Este recurso consiste en asignar una melodía a cada personaje o situación.

Ejemplo: “Pedro y el lobo” de Prokofiev. En este cuento para narrador y orquesta, cada personaje tiene asignado un instrumento y una melodía en especial que va teniendo variaciones de acuerdo a la situación de la historia.

Ilustrativa. Música que pretende ilustrar la acción. Puede ser:

- a) Sincrónica. Esto es que la música es “igual” que la acción de la obra, por ejemplo si la situación en la historia es triste, la música también es triste, si lo que está sucediendo es alegre, la música también es alegre. Del mismo modo si la acción es rápida, la música es rápida, y viceversa si la acción es lenta, la música también lo es. Ejemplo: En las telenovelas se utiliza mucho, música romántica para una situación romántica, música de suspenso para una situación similar.
- b) Asincrónica. Por el contrario, aquí la música y la situación se oponen. Si la situación es trágica, la música es alegre, etc. Ejemplo: La escena de la película de “Titanic” dirigida por James Cameron, donde toda la gente esta perturbada por el inminente hundimiento del barco. La música que toca la orquesta del barco es muy alegre.

Cliché. Utilización incansable de un reducido número de fragmentos musicales. Ejemplo: Es muy común que se utilice la “Tocata y Fuga en Re menor”, música de órgano, de Johann Sebastian Bach en las escenas de vampiros o de monstruos. Otro ejemplo: “Claro de Luna” de Beethoven para las escenas románticas.

Música decorativa: Es la música que ayuda a formar el ambiente del lugar, pero no quiere expresar nada, es más bien neutra. Por ejemplo la música que ponen en algunos restaurantes como fondo.

Utilería sonora y musical. Todo lo que se prenda o se haga funcionar en escena. Por ejemplo: Teléfonos, radios, puertas, máquinas de escribir, etc.

Música como un personaje más. Un personaje que en lugar de hablar se hace sentir a través de la música y que puede mostrar sus distintos estados de ánimo a lo largo de la obra por medio de sonidos. Ejemplos: En la película de “Psicosis” y en la de “Vértigo” de Alfred Hitchcock. Los personajes sin hablar expresan por medio de la música su ira o su miedo.

Para planear la música y sonidos que integrarás a tu montaje, tienes que partir nuevamente de tu análisis de texto.

En la musicalización, como en el caso de las acciones de los personajes, el autor de la obra a veces apunta en las acotaciones si se escucha un ruido en particular o una melodía. Los diálogos de los personajes así mismo pueden darnoslos a conocer. Sin embargo también tú puedes imaginar qué ruidos o melodías pueden integrarse aun cuando no vengan indicados.

En el texto de Viejo 1 y Viejo 2 encontramos el siguiente parlamento:

Viejo 1.- De ninguna manera. Hagámonos fuertes y vamos a pedir otro ron, yo invito.

Con este diálogo podemos saber que están en algún lugar público donde venden ron, podría ser una cantina, tal vez una de esas que se muestran en las películas de Pedro Infante. Si son un par de viejos es poco probable que vayan a un lugar donde se escuche música moderna, seguramente van a ese lugar porque ahí escuchan la música que les gusta desde que eran jóvenes. Tal vez sea música ranchera, o de tríos y boleros de antaño. Además podrían integrarse sonidos de tintineo de copas.

Retomando el texto de “Filomena y el Poeta”, ¿crees que Filomena está escuchando música mientras trabaja?, si es así ¿qué tipo de música supones que escucha?

Nosotros creemos que Filomena está escuchando música salsa a un volumen medio. Seguramente si estuviera su patrón no tendría música. Y si tuviera la música a volumen muy alto el Poeta no podría platicar con ella. Podría ser, sin embargo, que al principio tenga la música a un volumen alto, que el Poeta le hable muy fuerte para que ella le haga caso y que ella le baje el volumen cuando se dispone a hablar con él.

Como puedes ver en la musicalización también hay muchas posibilidades, lo importante es que lo que decidas usar ayude a contar tu historia.

Actividades:

En clase:

- Por equipos, indicar en el texto los sonidos o música que se escuchan en su obra.

Identificar también el momento en el que se deben oír. Frente al grupo representar su obra sólo con sonidos, mientras los demás cierran los ojos.

En casa:

- Individualmente, buscar la música y sonidos para usar (pueden buscar en internet) en su obra. Llevarlos grabados en un CD regrabable.

- Escoger el o los momentos donde se quiera usarlos.