



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE LITERATURA DRAMÁTICA Y TEATRO

“Teatro como asignatura en Secundaria, una
experiencia docente”

INFORME ACADÉMICO

POR ACTIVIDAD PROFESIONAL

Que para obtener el título de:

Licenciada en Literatura Dramática y Teatro

PRESENTA

CLAUDIA GABRIELA CASAS MEUGNIOT

ASESORA: MTRA. ESPERANZA YOALLI MALPICA LÓPEZ

México, D.F. 2012



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

A mi maestro, guía, gurú, autor, asesor personal, Francisco David Méndez Manzo por quien esto es posible.

A todos mis alumnos del Colegio Montessori quienes aun ya no siéndolo, me siguen enseñando.

A mi padre.

A mi madre.

A mis hermanos.

A mis hermanas.

A la Maestra Yoalli Malpica, mi asesora, por la amistad, paciencia y apoyo incondicional.

A David y a Miranda a quienes dedico este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
I. ANTECEDENTES Y DIAGNÓSTICOS	7
1.1 Antecedentes	7
1.2 Modelo de Escuela	8
1.3 Espacio de trabajo y recursos materiales	13
1.4 Alumnos	15
1.4.1 Adolescencia	15
1.4.2 Perfil socioeconómico	19
1.4.3 Antecedentes culturales	19
II. COMPARACIÓN DE PROGRAMAS	21
2.1 Programas personales	21
2.2 Programa indicativo (RIES 2006)	44
III. TRABAJO EN EL AULA	67
3.1 Programas personales	67
3.2 Programas RIES	73
IV. PRODUCTOS	79
4.1 Pastorelas	79
4.2 Jornadas Montessori	81
CONCLUSIONES	86
ANEXOS	
1. Programas Actividades Estéticas DGIRE	I
2. Figura 1 Número de horas-clase.	VII
3. Testimonios de alumnos	VII
BIBLIOGRAFÍA	102

INTRODUCCIÓN

El presente informe académico tiene como principal objetivo hacer un análisis crítico y reflexivo de mi actividad profesional en el área de la docencia como egresada del Colegio de Literatura dramática y Teatro.

A partir de ello me propongo revisar los instrumentos pedagógicos y didácticos que he utilizado a lo largo de mi labor como profesora de teatro en la secundaria del Colegio María Montessori. Identificaré esta institución con un modelo determinado de escuela y la compararé con otros modelos educativos.

Comentaré la forma en que el Estado lleva a cabo la tarea de brindar una educación en las áreas artísticas, en especial de teatro. Detallaré las propuestas de instrumentación didáctica, los documentos fundamentales y las acciones de las autoridades.

De especial importancia para este informe serán las anotaciones sobre la adolescencia, al explicar la importancia de los estudiantes como sujetos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Reflexionaré sobre los factores biológicos, sociales y culturales que inciden en el adolescente en la práctica escolar del teatro como asignatura.

Finalmente, me propongo dejar un testimonio razonado, crítico y reflexivo de mi experiencia como docente de teatro como asignatura en la educación secundaria, que pudiera generar posteriores reflexiones en estudiantes, egresados e investigadores interesados en las salidas profesionales de los egresados de nuestro Colegio.

Este informe está compuesto por cuatro capítulos, esta introducción, un apartado de conclusiones, así como por un anexo.

En el primer capítulo hago una exploración de los hechos que propiciaron mi llegada al colegio, analizando circunstancias que pueden ser muy similares a las que llevan a muchos egresados de nuestra carrera a optar por la docencia. Continúa el capítulo con un recuento de las situaciones en que inicié mi labor. Caracterizo el modelo de la escuela comparándola con otros modelos escolares, lo cual es especialmente importante debido a las confusiones que suele provocar el nombre de la escuela.

El capítulo sigue con la relación de las circunstancias físicas y materiales en las que se inició mi trabajo en la escuela. El espacio de trabajo se establece como un elemento que

incidirá en el desarrollo de los procesos educativos a lo largo del tiempo en que laboré en aquella institución.

Para terminar este capítulo, hago un análisis de los alumnos con los que trabajé en estos cursos. Ubico el momento de desarrollo en que se encuentran y me apoyo en diversos estudios sobre la adolescencia para tener un perfil de los estudiantes. También examino su situación socio-económica, para notar la influencia de ésta en su visión y desempeño en la escuela. Finalmente me refiero a los antecedentes culturales de los jóvenes, destacando la heterogeneidad de los grupos y el impacto que esto tiene en la forma de abordar la asignatura.

El segundo capítulo trata sobre la instrumentación de los cursos, analizando los diversos programas de trabajo indicativos que se proponían institucionalmente y comparándolos con los que yo elaboré para planear mis cursos. Así mismo, realizo una reflexión sobre la forma en que la realidad material ajusta, discrimina e incluso deshecha los elementos ideales de la planeación. Comienzo por relatar la inexistencia de programas oficiales en los primeros cursos y la manera en que adapté documentos de otras instituciones y niveles. Continúo con la crónica de la instrumentación de la Reforma Integral de la Educación Secundaria y el análisis de sus propuestas, para terminar con mis reflexiones sobre mi experiencia en la aplicación del enfoque por competencias, columna vertebral de esta Reforma.

A continuación, en el tercer capítulo hago una revisión sobre mi trabajo en el aula a lo largo de cinco años. En el ánimo de evitar un acercamiento meramente anecdótico, divido el trabajo en etapas determinadas por los planes de trabajo. Esta división me permite obviar detalles que son básicamente iguales curso tras curso para poder realizar un ejercicio de comparación entre los enfoques bajo los que se desarrollaron.

Durante cinco años se realizaron algunos trabajos que, más allá del trabajo diario en el aula, se encararon como proyectos especiales. En el último capítulo de este informe, hago una breve relación de los objetivos, las circunstancias, la elaboración y finalmente la presentación de estos productos. Mostraré cómo hice teatro en la escuela, a pesar de la propia escuela. Quedan como frutos visibles (además de todos los intangibles) las presentaciones de pastorelas, el desarrollo de los proyectos de la escuela llamados “Jornadas Montessori” y las obras de fin de curso.

Culmina el informe con las conclusiones a las que me lleva el mismo. Se anexan el programa de la DGIRE en el que me basé para realizar mis primeros programas; una figura que muestra el número de horas frente a grupo durante cinco años y una selección de testimonios de evaluación y autoevaluación de algunos de mis alumnos.

I. ANTECEDENTES Y DIAGNÓSTICOS

1.1 ANTECEDENTES

En mayo del año 2003, La Directora Técnica del Colegio María Montessori, sección Secundaria, Rosa María Ruiz Santana, me invitó a presentar un plan de estudios para la materia académica de Expresión y Apreciación Artística en la disciplina de Teatro para el ciclo escolar 2003-2004, con la posibilidad de que la Dirección General del Colegio lo aprobara y se solicitara a la Secretaría de Educación Pública el permiso de cambiar la disciplina de Música por la de Teatro.

En el Colegio, como en la mayoría de las secundarias, se daba por sentado que en Expresión y Apreciación Artística se debía impartir Música. Así mismo, por música se entendía tocar la llamada flauta dulce, que a casi nadie agrada ejecutar ni mucho menos escuchar. Los alumnos de la escuela aceptaban la materia con actitudes que iban de la resignación indiferente a la rabia contenida. Los maestros, no pudiendo cambiar estas actitudes, terminaban abandonando la escuela, algunos incluso antes de terminar el curso. En general nadie consideraba que la materia sirviera para algo.

La idea de aceptar realizar dicho programa resultó difícil, pues mi única experiencia con alumnos de secundaria, un año antes, impartiendo un *taller* de teatro en otra escuela, no había sido muy buena y la falsa idea de que todos los adolescentes son iguales casi me hace desistir.

Como la SEP, en ese entonces, no tenía ningún plan de estudios para dicha disciplina realicé uno pretendiendo abarcar todo lo que, suponía, necesitaban saber esos adolescentes desconocidos aún.

El plan fue aprobado y, tras una entrevista, yo también; sólo faltaba el permiso de la SEP, el cual no fue difícil de obtener. En la inspección de zona no tenían antecedentes de esta disciplina en la asignatura y optaron por facilitar a la escuela los trámites sin objetar nada, pues la idea les pareció buena y, a fin de cuentas, no contaban con una plataforma institucional para calificar, positiva o negativamente, el proyecto. El desconocimiento institucional es tal que cuando busqué datos oficiales acerca de otras experiencias de escuelas que hubieran impartido la disciplina de Teatro como asignatura académica no

encontré ningún registro ni hubo funcionario alguno que pudiera indicarme una fuente para cubrir tal información. Creo que debieron existir algunos casos anteriores, pero casi puedo asegurar que no existe ninguna evidencia oficial de ello, por lo menos hasta 2006, año en que se implementa la Reforma Integral para Educación Secundaria.

Así, para agosto de 2003, los alumnos del Colegio María Montessori estaban recibiendo clases de Teatro. Y nos estábamos conociendo.

1.2 MODELO DE ESCUELA

El nombre del Colegio nos podría remitir al sistema Montessori, pero en realidad el nombre de la escuela es un homenaje meramente incidental a la persona, no a su modelo educativo¹. Para caracterizar a este colegio en particular debemos remitirnos a una clasificación que establezca las diferencias entre las fórmulas escolares vigentes de manera que reconozcamos las particularidades del colegio al que había llegado. Me apego a la clasificación de Margarita Pansza (1988), pues plantea una visión completa de los modelos de escuela.

Una correcta lectura del modelo que emplea la escuela es importante para quien se adentra en la práctica docente, ya que una evaluación formativa debe incluir no sólo a los estudiantes y al profesor en el aula, sino que es necesario ampliar el concepto al nivel institucional, en donde la escuela es sujeto de evaluación constante. Esta idea en sí conlleva ya una visión específica del papel de la escuela, pues en los distintos modelos la definición de evaluación pasa por niveles ideológicos (esto es, de falsa conciencia) que enmascaran a veces una currícula oculta. De modo que al iniciar la evaluación formativa, lo haré con la propia escuela, no sólo en cuanto a sus espacios y demás condiciones materiales, es decir, didácticas, sino refiriéndome al modelo educativo que ofrece y a las condiciones pedagógicas que esto supone. Haré una breve revisión de las cuatro categorías, pues únicamente en un comparativo se pueden entender las particularidades de las determinantes de esta escuela.

¹ “...la capacidad de adquirir conocimiento absorbiendo con su vida síquica. Lo aprenden todo inconscientemente, pasando poco a poco del inconsciente a la conciencia, avanzando por un sendero en que todo es alegría”.

Margarita Pansza en *Fundamentación de la didáctica* (1988) identifica cuatro tipos de escuela: Tradicional, Nueva, Tecnocrática y Crítica.

Escuela Tradicional

- Su origen se remonta al siglo XVII.
- Coincide con la ruptura del orden feudal y el surgimiento de la burguesía.
- Sus rasgos distintivos son: verticalidad, autoritarismo, verbalismo e intelectualismo.

La escuela tradicional asume que el conocimiento es un valor positivo del maestro y de Los Maestros, cuya autoridad intelectual no es puesta en duda. El alumno es aquí un recipiente virgen en el que son vertidos los saberes magisteriales. Su principal misión es la conservación de contenidos culturales, falsos o verdaderos; científicos o ideológicos. Aun cuando es notoriamente anacrónica, subyace en algunos modelos vigentes, sobre todo en el modelo tecnocrático.

Escuela Nueva

- Surge a principios del siglo XX.
- Está ligada a una serie de transformaciones económicas y demográficas.
- Constituye una respuesta a la escuela tradicional.
- Sus principales consignas son: La atención al desarrollo de la personalidad, la liberación del individuo, la exaltación de la naturaleza, el desarrollo de la actividad creadora y el fortalecimiento de los canales de comunicación inter-aula.

En esta categoría podemos ubicar experiencias educativas como el sistema Montessori y la escuela Summerhill, como antecedentes, y las llamadas Escuelas Libres que surgieron en todo el mundo en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial. En general se les reprocha la falta de rigor científico en sus teorías y la subjetiva apreciación de sus logros. No obstante, representan un opción que fue y sigue siendo valiosa para muchos grupos, en específico para aquellos que presentan situaciones especiales, como comunidades marginadas o, en contra parte, para grupos privilegiados con un nivel económico y sociocultural superior a la media (Montessori).

Escuela Tecnocrática

- Surge a mediados del siglo XX.
- Relacionada con el pensamiento tecnocrático.
- El proceso se centra en lo que puede ser controlado.
- Se presenta con un carácter técnico, instrumental, aséptico, neutral, pero se fundamenta en el pensamiento pragmático de la psicología conductista, en el análisis de sistemas, en la formación de recursos humanos de corte empresarial.

Esta tendencia surge, paradójicamente, de dos caminos distintos a la pedagogía. En primer lugar de la administración de empresas que plantea una planeación por objetivos y en consecuencia una evaluación basada positivamente en el cumplimiento cuantitativo de los objetivos. Retoma algunos de los peores postulados de la escuela tradicional como el verticalismo y el autoritarismo pero incorpora una visión supuestamente científicista basada en los postulados conductistas. En segundo lugar institucionalmente reproduce los esquemas didácticos de los militares aliados en la Segunda Guerra Mundial. Con la necesidad de contar no sólo con soldados sino con personal de suministros y servicios altamente especializado se creó un sistema de formación en el que eliminando cualquier contenido no esencial a la labor destinada se lograba una capacitación eficiente para el desempeño de la labor.

Alimentada de estas dos tendencias, la escuela de la tecnología educativa pretende una rápida inserción en los mercados laborales mediante contenidos y planes de estudio que se transmiten verticalmente apoyados en la figura del profesor que actúa como administrador de los reforzamientos conductistas para poder evaluar cuantitativamente las respuestas esperadas a los estímulos que se ofrecen.

Escuela Crítica

- Surge a mediados del siglo XX.
- Cuestiona tanto los principios de la Escuela Nueva como los de la Escuela Tradicional y la Tecnología Educativa.
- Aplica una didáctica crítica.

- Propicia la reflexión colectiva entre maestros y alumnos, sobre los problemas que los atañen, como precedente para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico, lo cual implica criticar a la escuela, sus métodos y sus relaciones.

La escuela crítica es la única que se basa en lo que debiera ser obvio: la pedagogía como una ciencia. Esto indicaría un conjunto de conocimientos omnicontextuales a todos los conceptos psicológicos, epistemológicos, sociológicos y de otras esferas científicas para estudiar el fenómeno específico de la forma en que los hombres construimos, conservamos y difundimos nuestros contenidos culturales, buscando la conciencia profunda del *Logos* que mueve todos los fenómenos intentando alejarnos de ideologías e intereses.

El modelo constructivista es actualmente el que mejor responde a estos principios científicos. El conocimiento se concibe como una construcción dialéctica en el que la apropiación de la realidad deviene en la necesaria transformación de los elementos del proceso. La planeación se hace a partir de evaluaciones principalmente cualitativas de las condiciones institucionales, grupales e individuales del proceso. Los objetivos no se plantean cuantitativamente por lo que la evaluación no depende del cumplimiento en tiempo y forma de conductas visibles y medibles sino de una sistemática recogida de datos que sirven para la toma oportuna de decisiones más que para la calificación o descalificación de los sujetos.

Aunque al individuo se le reconocen y aprecian sus particularidades se entiende que la construcción humana del conocimiento es, siempre y en toda forma, social teniendo al grupo como célula fundamental en este proceso.

Más adelante profundizaremos, por necesidades de este informe académico, en el análisis de estos modelos, sobre todo del Tecnocrático y del Constructivismo.

Una vez expuestas las características de los modelos de escuela anteriores, podemos afirmar que el Colegio María Montessori encaja en la tercera categoría. Digamos también que de hecho la mayoría de las escuelas públicas o privadas de este país responden a este modelo. Esto aun cuando el Estado reconoce públicamente la necesidad de implementar un sistema constructivista y se ha comprometido a impulsar la educación crítica en todos los niveles, como lo recomiendan organismos mundiales como la UNESCO². Sin embargo, el

² Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI en www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

doble discurso es patente, pues mientras se promueven ideas constructivistas y se concientiza sobre la necesidad de transformaciones profundas del sistema educativo, por otro lado se dedican la mayoría de los esfuerzos y recursos al reforzamiento de las ideologías de la tecnología educativa, pretendiendo presentarla como modernidad.

En este sentido, la organización de la escuela responde a las exigencias de la SEP, que exige, sobre todo a escuelas particulares, una planeación por objetivos con todo el esquema empresarial del sistema fabril. Los programas de estudio, la calendarización y dosificación de los contenidos, los avances programáticos, la evaluación y acreditación, se controlan conforme a planos de ingeniería industrial, sin ningún tipo de criterio pedagógico.

La organización de la escuela es tan detallada en lo que se refiere a la programación de evaluaciones, que se planea incluso antes de entrar al siguiente ciclo escolar. Las fechas se organizan para tener cuatro exámenes bimestrales de ocho asignaturas, haciendo un corte parcial dentro del bimestre con su respectivo examen y un examen final; lo que para el alumno significa realizar un total de nueve exámenes por materia. Todo lo anterior para evaluar los cinco bimestres en que se divide el año escolar en la educación secundaria.

Ya en el aula, el modelo funciona caracterizando al profesor como un subgerente que administra los estímulos y refuerzos para obtener la conducta deseada; esto es, a través de tareas y actividades el docente se plantea la obtención de cierta acción observable, con un pretendido objetivismo. El docente dicta resúmenes de lo que **debe** ser aprendido por el alumno, quien ha de realizar un ejercicio, tarea o examen en donde debe repetir, más o menos exacto y más o menos razonado, lo que se le ha programado.

El grupo es un conjunto de individuos aislados entre sí que (casi) nunca interactúan. El maestro se dirige a ellos en masa, salvo en contadas ocasiones en las que los interpela individualmente para reforzar el estímulo. En ocasiones se trabaja por equipos, pretendiendo sustituir la dinámica de grupo. Acostumbrados a permanecer sentados y en silencio, ignorando a quien está a su lado salvo cuando lo caracterizan como rival, es de esperar que se encontrarán muchas resistencias a una dinámica de grupo como la que se requiere para la educación artística.

La evaluación es sólo cuantitativa en la que se recogen datos mesurables, observables y prácticos: tareas, ejercicios, participaciones y exámenes, a los que se les asigna una calificación numérica de acuerdo a los criterios previstos en el programa. El cumplimiento

de los objetivos (regidos por la indiscutida taxonomía de Bloom³) determina la acreditación.

Puesta así, la situación resulta sombría. Lo es, en realidad, pero también es cierto que es el mismo modelo bajo el cual estudiamos casi todos nosotros la educación básica, por lo menos. El Colegio María Montessori no difiere del modelo imperante en el país, ni se escapa de las incongruencias y contradicciones de nuestro sistema educativo, pero no es, de ninguna manera, de lo más perverso que se puede encontrar. Por lo contrario, se puede jactar con justicia de un respetable nivel académico para los estándares locales. Esto, sin sacrificar el confort de los alumnos, que en general se ven a gusto con el colegio. La diferencia con otras escuelas la hace, como suele suceder, el factor humano.

La planta docente es heterogénea, en la que distinguen con claridad a los profesores con formación universitaria de los de extracción normalista con especialidad. Dentro de las limitaciones del sistema mismo, ya no de la escuela, algunos maestros logran sobresalir esporádicamente de la mediocridad para dejar entrever alguna luz. Casi siempre encontramos estas excepciones entre los profesores universitarios.

1.3 ESPACIOS DE TRABAJO Y RECURSOS MATERIALES

Habiendo identificado el modelo educativo al que responde la escuela, analizaré las condiciones materiales que encontré al iniciar mi proyecto. El colegio forma parte de un complejo escolar que integra en tres planteles los niveles de preescolar hasta secundaria. En un local se encuentran las instalaciones de maternal, preescolar y primero de primaria. A pocas cuadras se localiza el edificio donde se cursa la primaria a partir del segundo año y que es la sede de la Dirección General del colegio.

Finalmente a medio camino entre ambos planteles, se encuentran las instalaciones de la secundaria. En un lote de aproximadamente doscientos metros cuadrados se reparten un pequeño patio con espacio apenas para una cancha pequeña de básquetbol y una construcción irregular de planta baja y dos pisos en donde se acomodan difícilmente las oficinas de la dirección y quince aulas; adaptadas para clases normales nueve de ellas, tres

³ Bloom, Benjamín Samuel, Taxonomía de los objetivos de la educación: La clasificación de las metas educacionales, manuales 1 y 2/ Benjamín S. Bloom; trad. Marcelo Pérez Rivas; Buenos Aires: México; El ateneo, 1977, 355p.

talleres, un laboratorio, un salón de usos múltiples (generalmente usado para proyección de videos), una sala de maestros y cuatro baños. Esta distribución ha variado conforme a la matrícula, que provoca que haya en ocasiones más grupos y con ello menos espacios.

Las medidas de los salones pueden variar de doce hasta veinte metros cuadrados, albergando de treinta a treinta y nueve alumnos cada uno. Cada grupo tiene un salón permanente y se desplazan sólo para las materias de taller y computación. La asignatura de teatro se imparte en las aulas normales, sin oportunidad de mover bancas pues se perdería valioso tiempo de la clase de cincuenta minutos. Además de los mesa-bancos individuales, el salón cuenta con un escritorio para el profesor y un espacio entre las sillas y el pizarrón de acrílico.

En ocasiones especiales se puede utilizar para teatro el reducido patio, aunque esto provoca inconvenientes por el ruido y la distracción que se filtra a los salones. Además el patio está ocupado casi siempre por la clase de educación física.

En las aulas se puede contar con el mencionado pizarrón y nada más. Existen en la escuela algunos aparatos portátiles de sonido, pero están destinados a las clases de inglés. Proyectores y aparatos de video deben solicitarse con anticipación. Algunos se comparten con los otros planteles.

En la sala de maestros, que funciona como zona de detención de alumnos, gabinete de asesoría psicopedagógica y biblioteca, encontramos, entre los aproximadamente mil volúmenes sin catalogar, un par de libros con obras de teatro y tres libros de texto para la asignatura. Existen diccionarios y enciclopedias. Para otras asignaturas hay algunos materiales de apoyo, como mapas y láminas, pero no para teatro (aunque podemos valernos de algunos esquemas anatómicos).

En resumen, no encontré ni los espacios ni los recursos materiales suficientes para hacer una clase. Con todo se espera que el programa sea teórico- práctico. Y de alguna manera se ha de lograr.

Así que inicié este proyecto sin antecedentes, sin programas indicativos, sin espacios y sin materiales. Contábamos, pues, con una profesora y alumnos. ¿Qué alumnos eran estos?

El diagnóstico sobre el mayor capital de cualquier escuela (el único en mi caso) merece un análisis mayor. En el siguiente apartado de este informe haré el estudio de los alumnos con los que empecé este proyecto. Definiré las concepciones de adolescencia que nos marcaron

y las enfrentaré a las nociones, arbitrarias e inexactas, con que se suele caracterizar a esta etapa de la vida. Haré notar también las particularidades socioeconómicas de los alumnos del Colegio María Montessori, así como sus antecedentes académicos y su traspatio cultural.

1.4 LOS ALUMNOS

1.4.1 Adolescencia

Para poder hacer un diagnóstico útil sobre la situación en que encontré a los que serían mis alumnos en el Colegio María Montessori, es necesario que defina primero dos conceptos que caracterizan la etapa de desarrollo en la que se hallan. La adolescencia es una idea que nos formamos comúnmente a partir de ciertos tópicos que en su momento nos fueron aplicados. En términos generales ubicamos al adolescente entre una edad aproximada de doce a trece años y el momento en que se incorpora de lleno al mundo de las obligaciones adultas. Los cambios físicos y psicológicos que se suceden en estos años hacen que se caracterice esta etapa como un continuo proceso de crisis y problemas. Sin embargo, como en toda generalización, estos lugares comunes están llenos de imprecisiones que pudieran costarnos si emprendemos un proceso de enseñanza aprendizaje (o *enseñaje*, como dice Bléger⁴) basándonos en ellos.

Comenzaré por establecer que no es posible definir adolescencia sin localizar el concepto en su contexto histórico y social. En la psicología es una noción relativamente nueva que procede de la industrialización capitalista que exigía de la joven burguesía una mayor capacitación y con ello se extendían los años de preparación escolar, dilatando su incursión en el mundo laboral, que significaba adulto. Antes de la última parte del siglo XIX los niños ingresaban al mercado de las responsabilidades productivas en algún momento entre los siete años y la pubertad. En modelos sociales distintos al occidental, los jóvenes parecen sobrellevar los cambios físicos y psicológicos de la etapa sin presentar las crisis que a nosotros se nos antojan intrínsecos al estadio.

⁴ BLÉGER, José. *¿Enseñanza o aprendizaje?* En Guía Didáctica, no. 11, p.p.81-91.

Es necesario, pues, precisar dos conceptos fundamentales: pubertad y adolescencia. Jesús Palacios en *Desarrollo psicológico y educación* (1990) distingue ambos caracterizando a la *pubertad* como “conjunto de cambios físicos que a lo largo de la segunda década de la vida transforman el cuerpo infantil en un cuerpo adulto con capacidad para la reproducción” y a la *adolescencia* “período psicosociológico que se prolonga varios años y se caracteriza por la transición entre la infancia y la adultez”. Entendamos con esto que mientras que la pubertad es un fenómeno obviamente universal por el que todo ser humano ha de atravesar en su tránsito evolutivo, la adolescencia presentará características especiales dependiendo de los patrones culturales específicos que la enmarquen.

Los cambios físicos de la pubertad conllevan necesariamente una adecuación psicológica, pero el rango de edades en que aparecen estos cambios es tan variable que mientras unos varones están presentando caracteres sexuales secundarios a los once o doce años, otros lo hacen incluso hasta los diecisiete años. Algunas jóvenes comienzan su periodo menstrual a los nueve años mientras que a los catorce años todavía hay quienes están iniciando. Y este amplísimo rango es perfectamente normal. Múltiples factores inciden en el temprano o tardío desarrollo, desde la genética hasta la alimentación y otros factores ambientales.

Los alumnos del nivel secundaria tienen entre once y quince años y presentan toda la gama de madurez de la pubertad. Intentar identificar el ciclo escolar con una etapa del desarrollo sólo nos llevaría a falsas generalizaciones que, como muchas veces ocurre, provoca ruido en la comunicación entre los actores del proceso educativo. Es difícil entender que el comportamiento, las habilidades y actitudes durante las clases tienen que ver en muchas ocasiones con estos estados del desarrollo y por lo tanto es imposible pretender un proceso homogéneo.

Es una noción común caracterizar a la adolescencia como una etapa de crisis para los jóvenes (y de desesperación para los adultos). Las teorías psicoanalíticas contribuyen a sustentar esta idea al situar después de la latencia una fase de especial tensión. Sin embargo, otras tendencias se inclinan a pensar que tal crisis es una construcción artificial de las sociedades occidentales. Margaret Mead en *Adolescencia y cultura en Samoa* (1928) realiza una observación de los adolescentes de Samoa y describe un tránsito idílico y terso. La mayor parte de los investigadores actuales (Petersen, 1988; Coleman, 1974,1980) se colocan lejos de ambos extremos aunque reconocen la existencia del adolescente

atormentado y del tránsito ideal, pero encuentran que si bien la mayoría de los jóvenes se enfrentan a problemas, lo hacen de una forma, en general, positiva. En el colegio y por influencia de modelos culturales extremistas, el estereotipo del adolescente depresivo es cada vez más notorio, pero siguen siendo clara minoría.

Así, en mis primeros encuentros con los que serían mis alumnos en el Colegio María Montessori, hallé, como era de esperarse, esta heterogeneidad propia del nivel. Algunos evidenciaban una madurez física que les ayudaba a apropiarse de su cuerpo como un instrumento expresivo y otros que aún tenían que acostumbrarse a vivir todos los aspectos de su vida en un cuerpo que crece a un ritmo que no los deja acostumbrarse a los cambios. En el plano de lo cognitivo, sus habilidades eran muy distintas y, sin embargo, el sistema tecnocrático los obliga a producir como un cuerpo homogéneo.

En términos de madurez cognitiva, Inhelder y Piaget (1955) consideran que el adolescente posee un pensamiento correspondiente al estadio de operaciones formales, es decir, que ha alcanzado la cima del desarrollo del pensamiento. Sin embargo, propuestas posteriores (Pozo y Carretero, 1987) consideran que existen modos de pensamiento que presentan un avance cualitativo con respecto a las operaciones formales que se pueden denominar *pensamiento postformal*. Así, el pensamiento de un adolescente no sería capaz, como enunciaban Inhelder y Piaget (1955), de realizar operaciones intelectuales iguales a las de un adulto. Pozo y Carretero (1987) afirman, además, que no en todos los campos se alcanza de forma homogénea el estadio de operaciones formales.

El mismo Piaget (1970) acepta posteriormente que diversos factores, principalmente la educación, influyen para que los jóvenes dilaten esta meta del pensamiento formal. Carretero (1990) afirma que sus estudios demuestran que los estudiantes de secundaria comprenden mejor los contenidos de materias de física, química y biología que los de las ciencias sociales, y que esto es en gran medida por la experiencia previa, escolar e informal, de los adolescentes. Y se pregunta: "Los alumnos adolescentes ¿no resuelven las tareas formales de ciencias sociales porque no han adquirido las operaciones formales o, más bien, no han adquirido las operaciones formales porque no reciben en la escuela la estimulación e información suficiente para que mejore su desarrollo cognitivo?".

La mayor parte de los alumnos de secundaria del colegio provienen de la primaria de la misma institución, así que poseen una historia escolar similar. Y aunque no se les realiza ninguna prueba psicológica, es evidente que la primaria no los ha preparado para conseguir el pensamiento formal para comprender los contenidos de la asignatura de Expresión y apreciación. Usualmente la educación artística sólo se dirige a la obtención de habilidades concretas que no significan un estímulo para alcanzar el estadio superior formal. La escuela no los dota de las redes conceptuales necesarias para poder desarrollar las cualidades intelectuales para la apropiación de los contenidos artísticos. En general, la escuela considera que las artes no tienen nada que ver con la razón, sino con el reforzamiento mecánico de conductas preestablecidas. Se considera que se imparte educación artística cuando se hace que los niños canten, bailen o actúen de la manera que el profesor les indica, pero sin que haya un trabajo de reflexión, crítica o análisis sobre el hecho *artístico*. Desde los años 70 la educación artística formó parte de los planes y programas de estudio a nivel primaria aunque no se elaboraron materiales ni recursos didácticos que la apoyaran y es hasta 1993 que la SEP realiza materiales didácticos para favorecer la enseñanza de las Artes (Música, Artes visuales, Danza y Teatro), y en el año 2000 editó el *Libro para el maestro. Educación artística. Primaria*. Sin embargo lo que han recibido, en la escuela, como Educación Artística es un taller de Artes Plásticas en el cual los niños se expresan a través de dibujos.

El conocimiento previo con que cuentan en materia de arte les viene, casi siempre, de los medios, específicamente de la televisión. Esta (de)formación hace que presenten mucha resistencia a cambiar las ideas fijas que se manejan en la pantalla. Acostumbrados a aceptar dócilmente ideas como el origen metafísico de las artes, les incomoda todo razonamiento que cuestione los valores *artísticos* de los productos que consumen comúnmente.

En los siguientes apartados analizaré brevemente los perfiles económicos y culturales de los alumnos.

1.4.2 Perfil socioeconómico

El colegio considera que la información de los estudios socioeconómicos que realiza es confidencial, sin embargo, tomando en cuenta el costo de las colegiaturas y las historias personales que se conocen directamente de los alumnos, podemos inferir que el grueso de los estudiantes cuenta con una posición económica por encima del promedio con necesidades de supervivencia resuelta, aunque sin demasiada holgura. En general pertenecen a familias de lo que se conoce vulgarmente como *clase media*, es decir, trabajadores no manuales, empleados y profesionistas con ingresos superiores a los \$12,000.00 y hasta los \$25,000.00 (aunque hay quienes exceden ese rango). Esto les permite sostener los gastos del colegio, que cobraba a la fecha de mi ingreso en la planta docente aproximadamente \$4,000.00 de inscripción anual y \$2,500.00 de mensualidades, más gastos escolares que suman varios cientos a la semana. Aún los alumnos que reciben becas pertenecen a este segmento de la población; no suelen presentarse disparidades marcadas hacia abajo.

El nivel económico hace que en general los alumnos tengan solucionadas sus necesidades materiales y que ninguno, prácticamente, se relacione con el mundo laboral (y de responsabilidades) de los adultos. Los padres se consideran a sí mismos como proveedores y deslindan a los adolescentes de las obligaciones adultas, sosteniendo que su única obligación es estudiar. Esto suele tener un doble efecto, pues en el mismo movimiento se les excluye de la toma de decisiones de la familia, incluyendo aquéllas que les afectan personalmente. Si por un lado alcanzan mayores o menores grados de madurez física y mental, su posición económica hace que su rol de adolescente se exagere, de forma que su función social no corresponde a su desarrollo.

1.4.3. Antecedentes culturales

Los estudiantes del Colegio María Montessori no suelen tener contacto con las artes. Son, como el grueso de la población del país, consumidores de los productos que los medios sirven como sustitutos de las verdaderas experiencias artísticas. El teatro no suele ser parte de su dieta cultural, ni siquiera como un platillo excepcional. Acaso acuden, los menos, a

los musicales de moda y a aquellas obras en las que se explota la fama de alguna figura de la televisión.

La institución no tiende a cambiar esta situación pues los responsables tampoco consideran que el arte sea muy importante. En el mejor de los casos, el teatro es tomado con un fin instrumental para apoyar otras asignaturas; en alguna ocasión se llega a contratar un espectáculo teatral, en inglés, como refuerzo a las materias de esa área. Esto llama la atención principalmente por el hecho de que la directora de la secundaria es egresada del Colegio de Literatura Dramática y Teatro. No ha podido, sin embargo, influir en el ambiente general de la escuela para cambiar la visión de que las artes son cosa secundaria y, en todo caso, dispensable.

La educación que reciben en sus casas no suele incluir la apreciación artística y los pocos alumnos que tienen contacto cotidianamente con las artes en su ámbito familiar, se destacan de inmediato entre todos sus compañeros.

Resumiendo, el material humano que dispongo para iniciar mi proyecto en el Colegio María Montessori está compuesto por adolescentes con características muy similares a la media en este país. Con poca o nula educación formal en las artes y con una situación social que considera al teatro y a todas las expresiones estéticas como simples formas de pasar el rato.

Pero aún así, la situación no es tan oscura como puede pensarse. Los alumnos del Colegio María Montessori son en su mayoría adolescentes que cruzan felizmente por esta etapa de sus vidas sin atormentarse demasiado. En general el ambiente es respetuoso, y las resistencias no son insalvables. No tenía en contra más puntos que los que cualquier egresado de nuestra carrera tiene al trabajar en una secundaria. Sinceramente, considero que contaba con condiciones ligeramente superiores al promedio por lo antes mencionado. Y empecé a trabajar.

II. COMPARACIÓN DE PROGRAMAS

2.1 PROGRAMAS PERSONALES

A lo largo de los cinco cursos en los que he impartido la materia de Teatro en la secundaria del Colegio María Montessori, los programas de estudio han variado de forma significativa adaptándose a las necesidades de la escuela y a los cambios promovidos por las autoridades. Así, en el primer año trabajé con programas elaborados con base en lo que me pedía la escuela y mi criterio personal, mas en la actualidad contamos con un programa indicativo resultado de las últimas reformas educativas. En este capítulo haré una comparación entre los distintos documentos que he utilizado para planear mis cursos.

Como mencioné en el apartado 2.1, para obtener la autorización SEP por medio de la inspección de zona correspondiente, fue necesario elaborar un programa de estudio. Al tratarse de una asignatura que nunca se había impartido en la escuela ni, al parecer, en la zona, me encontré con que no existían antecedentes en las instituciones para normar la enseñanza de Teatro como Expresión y Apreciación Artística. Sin bien esto podría haber representado un problema burocrático, en realidad facilitó la aceptación del programa que tuve que elaborar en el vacío, pero con relativa libertad.

Para guiarme en la elaboración de mi primer programa utilicé como referencia diversos libros de texto existentes. (DELGADO ROMÁN, Daniel Alejandro, *Teatro*, 2001. GARCÍA CASTRO, Blanca Idalia y Elmira Cadena Guerra, *Expresión y apreciación Artísticas 3*, 1999. GARCÍA MONTERUBIO, María, ALIZERI FERNÁNDEZ, Ester y MIRANDA SOTO Alejandra, *Teatro y vida*, 1997.) En el nivel de secundaria encontré que estos libros abordaban la materia como un taller de creación artística extracurricular. Estos talleres funcionan en las escuelas particulares como oferta de valor agregado que haga más atractivo al colegio y se vinculan con actividades recreativas más que formativas. Los programas de estos libros se basaban en acuerdos particulares de la SEP con las editoriales, pues por su propia naturaleza no existía un programa indicativo oficial.

Los distintos textos existentes coincidían en una estructura que iniciaba con alguna información básica (y casi siempre discutible) sobre la historia del teatro, para después proponer algunos ejercicios tendientes a hacer comprender los rudimentos de un proceso

de puesta en escena. Análisis de textos dramáticos, espacio escénico, actuación básica y construcción de personajes, partes de la producción escénica y, finalmente, presentación pública, eran los contenidos que todos los libros, de una u otra forma, incluían.

Por la naturaleza de la asignatura, así como por los medios materiales de los que disponía, decidí pasar por alto los textos de taller de teatro para secundaria y opté por acercarme al programa que rige en los bachilleratos incorporados a la UNAM para la asignatura de Actividades Estéticas – Teatro IV (Anexo I). Este programa presentaba la ventaja de concebir el curso como una materia obligatoria y con énfasis en los contenidos teóricos. Además, ya había trabajado con este programa con anterioridad, en una preparatoria particular incorporada.

Así que tomé como modelo este programa y lo adapté a las necesidades de la secundaria. Lo que para mí representaba la principal debilidad del programa, se convirtió en un factor que facilitó su aceptación por parte de la dirección del Colegio, así como por el inspector de la zona. Los programas de la DGIRE de la UNAM responden en todo a los requerimientos del modelo tecnocrático, esto es, planean el curso con base en objetivos medibles, contenidos atomizados y una calendarización pormenorizada clase por clase. En la Inspección de Zona de la SEP no había una persona preparada para entender los alcances del programa y se contentaron con tener un documento ordenado formalmente en la forma que ellos pueden aceptar.

Ya he mencionado antes esta bifronte personalidad de la SEP. Mientras que públicamente promueve la necesidad de adoptar un modelo de escuela crítica, constructivista, en la práctica diaria implementa medidas de corte enteramente tecnocráticas, como la programación basada en el conductismo que privilegia el logro de metas cuantitativas basadas en la (para ellos todopoderosa) taxonomía de Bloom. Para los egresados del Colegio de Literatura Dramática y Teatro resulta muy provechoso saber elaborar un programa de estas características. En esta tarea me fue de mucha utilidad Didáctica del Teatro, pues aunque esté en contra de la educación conductista, la realidad me dice que la abrumadora mayoría de las escuelas se manejan de tal forma. De manera que aunque elaboré un programa conductista, este fue sólo una guía aproximada de lo que en el plano fáctico se pudo lograr. De las diferencias y hasta contradicciones entre la planeación y la materialización de tales planes, e incluso de la necesidad de una doble planeación (una

oficial y otra personal) trataré en el capítulo correspondiente a mi experiencia en la práctica.

En mi primer programa tuve que considerar el hecho de que para los estudiantes de todos los grados, el teatro era una experiencia nueva. Así que hice un programa en el que básicamente se contemplaban los mismos contenidos para los tres grados, aunque se aumentaban algunos aspectos relevantes para cada nivel.

A continuación mostraré los programas presentados y aceptados; después una breve explicación de lo que los diferencia.

PROGRAMAS

Presentación y propósito del curso.

El presente curso está diseñado para cubrir la asignatura de Educación Artística para el PRIMER AÑO de Secundaria. Se presenta como antecedente a las asignaturas de Segundo y Tercer año.

El propósito del curso es acercar a los jóvenes educandos al Arte Teatral como un medio para que puedan desarrollar sus habilidades de expresión a partir de su propio cuerpo orgánicamente. Igualmente propiciar el acercamiento sensible al mundo de lo artístico en general a partir de una experiencia crítica, analítica y reflexiva a través del Teatro.

Finalmente, el alumno incrementará y afianzará valores humanos y de convivencia social, como la cooperación, el respeto mutuo, la tolerancia y la autoestima con base en la práctica Teatral.

PLANEACIÓN DE UNIDAD

Unidad/Tema	Arte y Teatro		NÚMERO	I
Propósito (s) Objetivo (s)	Contenidos temáticos	Fechas Programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas reales
Que el alumno identifique los valores estéticos del arte y revise el concepto de Teatro.	Concepto de arte. -Presentación de diversas definiciones modélicas de Arte, de acuerdo a las teorías estéticas.	4 sesiones	Dinámica de introducción.	19,20,26 y27 de agosto
	Concepto de Teatro. -Presentación de diversas definiciones modélicas de Teatro de acuerdo a las teorías escénicas.	3	Lectura y comentario de textos.	2,3 y 9 de septiembre
	-Diferenciación entre Literatura Dramática como texto y el Teatro como espectáculo.	4	Juegos creativos.	10,17,23 y24 de septiembre
		1	Examen	30 de septiembre
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta		Sistema de evaluación	
Láminas, rotafolio, dibujos, textos, improvisaciones.	Acha, Juan, Introducción a la creatividad artística, México, Trillas, 1992. Azar, Héctor, <i>Cómo acercarse al teatro</i> , México, P. y V.,1988. 115p. Cervera, Juan, <i>El teatro al alcance de grupo</i> , F.C.P., Madrid, Marsiega, 1973, 181p. Eder, Rita y Mirko Lauer,, <i>Teoría social de Arte</i> , México, UNAM, 1986.322p.		Participación 40% Cuaderno 10% Tareas 20% Examen 30%	

PLANEACIÓN DE UNIDAD

Unidad/Tema	Introducción al análisis del texto dramático		NÚMERO	II
Propósito (s) Objetivo (s)	Contenidos temáticos	Fechas programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas reales
Que el alumno reconozca los elementos que conforman el texto dramático.	Conflicto	4	Lectura y comentario de textos.	1,7,8 y 14 de octubre
	-Reconocimiento del conflicto, su antecedente y su consecuente. Elementos de la obra dramática.	6	Juegos de improvisaciones.	15,21,22,28, 29 de oct y 4 de nov
	-Presentación del tema y argumento. La forma del diálogo y características de los personajes.	5	Elaboración de cuadros sinópticos y mapas conceptuales. Asistencia a una puesta en escena.	5,11,12,18 y 19 de nov
	-Acción, tiempo y espacio.	2	Examen	25-26 de nov
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta		Sistema de evaluación	
Rotafolio, improvisaciones, redacciones.	Historia del Arte, Salvat, México, 1976. 24 Olivia, César y Francisco Torres Monreal, <i>Historia Básica del Arte escénico</i> , Cátedra, Madrid, 1990. Sánchez Vázquez, Adolfo, La definición del Arte en <i>Estética y Marxismo</i> , ERA, México, 1989. Pavis, Patrice. Diccionario del Teatro: dramaturgia, estética, semiología. México, Paidós,1983, 605 p.		Participación 40% Cuaderno 10% Tareas 20% Examen 30%	

PLANEACIÓN DE UNIDAD

Unidad/Tema	El actor y sus medios de expresión		NÚMERO	III
Propósito (s) Objetivo (s)	Contenidos temáticos	Fechas Programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas reales
Que el alumno reconozca las posibilidades que tiene su cuerpo y su voz para expresarse mediante el teatro.	<p>El cuerpo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aplicación de técnicas grupales para lograr la desinhibición. -Presentación del esquema corporal y la postura del actor en el escenario. -Ejercitación de la tensión y relajación muscular. -Conocimiento y aplicación de la técnica de respiración. <p>La voz</p> <ul style="list-style-type: none"> -Distinguir los aspectos de la técnica vocal: La colocación, el apoyo, la dicción y la articulación. <p>Imaginación y sensibilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo y práctica orgánica de las habilidades de imaginación y sensibilidad. 	4	Ejercicios de reconocimiento corporal.	2,3,9 y 10 de dic
		3	Investigación del funcionamiento del cuerpo humano.	16,17 y 7 enero
		3	Memorización y práctica de trabalenguas.	13,14y 20 de enero
		3	Juegos e improvisaciones	21,27 y 28 de enero
		3		3,4,10 de feb
		5	Examen	11,17,18,24 y 25 de feb
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta		Sistema de evaluación	
Ejercicios, improvisaciones, esquemas.			Participación 40%	
			Cuaderno 10%	
			Tareas 20%	
			Examen 30%	

PLANEACIÓN DE UNIDAD

Unidad/Tema	Elementos de la producción teatral		NÚMERO	IV
Propósito (s) Objetivo (s)	Contenidos temáticos	Fechas programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas reales
Que el alumno identifique los elementos de mecánica teatral propios de un escenario para conocer su funcionamiento y utilidad.	<p>El espacio escénico</p> <p>-Presentación de diversos tipos de escenarios (arena, Círculo, caja italiana, etc.) y su maquinaria teatral (telón, bambalinas, piernas, ciclorama, equipo de iluminación y sonido).</p> <p>Elementos de la producción teatral</p> <p>-Determinar los componentes de un espacio escénico.</p> <p>-Distinguir la ambientación de una obra teatral con iluminación y sonido.</p>	4	<p>Visita a un recinto teatral.</p> <p>Elaboración de un teatrino a escala, por equipo.</p> <p>Escenificación de textos dramáticos con muñecos elaborados por los alumnos.</p>	2,3,9,10 de marzo
		3	Asistencia a una puesta en escena.	16,17 y 23 de marzo
		3		24,30 y 31 de marzo
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta		Sistema de evaluación	
Redacciones, elaboración de maquetas y de títeres.			Participación 40% Cuaderno 10% Tareas 20% Examen 30%	

PLANEACIÓN DE UNIDAD

Unidad/Tema	Elementos de la producción teatral		NÚMERO	V
Propósito (s) Objetivo (s)	Contenidos temáticos	Fechas Programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas reales
Que el alumno participe en diferentes actividades teatrales, aplicando los conocimientos adquiridos en las unidades anteriores.	Escenificación -Desarrollo de improvisaciones a partir de un tema. -Búsqueda de personaje a partir de la improvisación. -Acercamiento a la composición escénica. -Realización de un montaje escénico.	3	Creación de un espectáculo a partir de ejercicios de improvisación. Presentación pública.	20,21,27 de abril
		3		28 de abril, 4 y 11 de mayo
		2		12 y 18 de mayo
		6		19,25 y 26 de mayo 1,2 , 8,9,15 de junio
				16,22 y 23 29 y 30 junio
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta		Sistema de evaluación	
Improvisaciones, ejercicios, realización de máscaras.			Participación 40% Cuaderno 10% Tareas 20% Examen 30%	

Presentación y propósito del curso.

El presente curso está diseñado para cubrir la asignatura de Educación Artística para SEGUNDO AÑO de Secundaria.

El propósito del curso es acercar a los jóvenes educandos al Arte Teatral como un medio para que puedan desarrollar sus habilidades de expresión a partir de su propio cuerpo orgánicamente. Igualmente propiciar el acercamiento sensible al mundo de lo artístico en general a partir de una experiencia crítica, analítica y reflexiva a través del Teatro.

Finalmente, el alumno incrementará y afianzará valores humanos y de convivencia social, como la cooperación, el respeto mutuo, la tolerancia y la autoestima con base en la práctica Teatral.

PLANEACIÓN DE UNIDAD

Unidad/Tema	Arte y Teatro		NÚMERO	I
Propósito (s) Objetivo (s)	Contenidos temáticos	Fechas Programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas reales
Que el alumno identifique los valores estéticos del arte y revise el concepto de Teatro.	Concepto de arte. -Presentación de diversas definiciones modélicas de Arte, de acuerdo a las teorías estéticas.	4 sesiones	Dinámica de introducción.	19,20,26 y27 de agosto
	Concepto de Teatro. -Presentación de diversas definiciones modélicas de Teatro de acuerdo a las teorías escénicas.	3	Lectura y comentario de textos.	2,3 y 9 de septiembre
	-Diferenciación entre Literatura Dramática como texto y el Teatro como espectáculo.	4	Contemplación de distintas láminas de Arte.	10,17,23 y24 de septiembre
		1	Audición de obras musicales.	
			Examen	30 de septiembre
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta		Sistema de evaluación	
Láminas, rotafolio, dibujos.	Acha, Juan, Introducción a la creatividad artística, México, Trillas, 1992. Azar, Héctor, <i>Cómo acercarse al teatro</i> , México, P. y V.,1988. 115p. Cervera, Juan, El teatro al alcance de grupo, F.C.P., Madrid, Marsiega, 1973, 181		Participación 40% Cuaderno 10% Tareas 20% Examen 30%	

PLANEACIÓN DE UNIDAD

Unidad/Tema	Introducción al análisis del texto dramático		NÚMERO	II
Propósito (s) Objetivo (s)	Contenidos temáticos	Fechas programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas reales
Que el alumno reconozca los elementos que conforman el texto dramático.	Autor -A partir de la elección de un texto dramático: -Presentar la nota biográfica del dramaturgo.	4	Lectura y comentario de textos.	1,7,8 y 14 de octubre
	Conflicto -Reconocimiento del conflicto, su antecedente y su consecuente.	6	Juegos de improvisaciones. Elaboración de cuadros sinópticos y mapas conceptuales.	15,21,22,28, 29 de oct y 4 de nov
	Elementos de la obra dramática. -Presentación del tema y argumento. La forma del diálogo y características de los personajes.	5	Exposiciones por equipo. Asistencia a una puesta en escena.	5,11,12,18 y 19 de nov
	-Acción, tiempo y espacio.	1	Examen	25-26 de nov
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta		Sistema de evaluación	
Rotafolio, textos dramáticos, improvisaciones, exposiciones por equipo.	Historia del Arte, Salvat, México, 1976. 24 Olivia, César y Francisco Torres Monreal, <i>Historia Básica del Arte escénico</i> , Cátedra, Madrid, 1990. Sánchez Vázquez, Adolfo, La definición del Arte en <i>Estética y Marxismo</i> , ERA, México, 1989. Pavis, Patrice. Diccionario del Teatro: dramaturgia, estética, semiología. México, Paidós, 1983, 605 p.		Participación 40% Cuaderno 10% Tareas 20% Examen 30%	

PLANEACIÓN DE UNIDAD

Unidad/Tema	El actor y sus medios de expresión		NÚMERO	III
Propósito (s) Objetivo (s)	Contenidos temáticos	Fechas Programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas reales
Que el alumno reconozca las posibilidades que tiene su cuerpo y su voz para expresarse mediante el teatro.	El cuerpo	4	Ejercicios de reconocimiento corporal.	2,3,9 y 10 de dic
	-Aplicación de técnicas grupales para lograr la desinhibición.	3	Trabajos de investigación sobre el cuerpo humano.	16,17 y 7 enero
	-Presentación del esquema corporal y la postura del actor en el escenario.	3	Memorización y práctica de trabalenguas.	13,14y 20 de enero
	-Ejercitación de la tensión y relajación muscular.	3	Juegos e improvisaciones	21,27 y 28 de enero
	-Conocimiento y aplicación de la técnica de respiración.	3		3,4,10 de feb
	La voz	5	Examen	11,17,18,24 y 25 de feb
-Distinguir los aspectos de la técnica vocal: La colocación, el apoyo, la dicción y la articulación.				
La actuación				
-Organización de improvisaciones imitativas y expresivas, con proyección de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones.				
-Ubicación y esquema de las áreas del escenario para el manejo de los niveles y posiciones del actor en el escenario.				
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta		Sistema de evaluación	
Ejercicios, investigación e improvisaciones.			Participación 40% Cuaderno 10% Tareas 20% Examen 30%	

PLANEACIÓN DE UNIDAD

Unidad/Tema	Elementos de la producción teatral		NÚMERO	IV
Propósito (s) Objetivo (s)	Contenidos temáticos	Fechas programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas reales
Que el alumno identifique los elementos de mecánica teatral propios de un escenario para conocer su funcionamiento y utilidad.	El espacio escénico -Presentación de diversos tipos de escenarios (arena, Círculo, caja italiana, etc.) y su maquinaria teatral (telón, bambalinas, piernas, ciclorama, equipo de iluminación y sonido).	4	Visita a un recinto teatral.	2,3,9,10 de marzo
	Elementos de la producción teatral -Determinar los componentes de un espacio escénico. -Distinguir la ambientación de una obra teatral con iluminación y sonido.	3	Elaboración de un teatrino a escala, por equipo. Escenificación de fragmentos dramáticos utilizando recursos técnicos a su alcance.	16,17 y 23 de marzo
		3	Asistencia a una puesta en escena.	24,30 y 31 de marzo
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta		Sistema de evaluación	
Esquemas, elaboración de maquetas, ejercicios.			Participación 40% Cuaderno 10% Tareas 20% Examen 30%	

Presentación y propósito del curso.

El presente curso está diseñado para cubrir la asignatura de Educación Artística para TERCER AÑO de Secundaria.

El propósito del curso es acercar a los jóvenes educandos al Arte Teatral como un medio para que puedan desarrollar sus habilidades de expresión a partir de su propio cuerpo orgánicamente. Igualmente propiciar el acercamiento sensible al mundo de lo artístico en general a partir de una experiencia crítica, analítica y reflexiva a través del Teatro.

Finalmente, el alumno incrementará y afianzará valores humanos y de convivencia social, como la cooperación, el respeto mutuo, la tolerancia y la autoestima con base en la práctica Teatral.

PLANEACIÓN DE UNIDAD

Unidad/Tema	Arte y Teatro		NÚMERO	I
Propósito (s) Objetivo (s)	Contenidos temáticos	Fechas Programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas reales
Que el alumno identifique los valores estéticos del arte y revise el concepto de Teatro.	Concepto de arte. -Presentación de diversas definiciones modélicas de Arte, de acuerdo a las teorías estéticas.	4 sesiones	Dinámica de introducción.	19,20,26 y27 de agosto
	Concepto de Teatro. -Presentación de diversas definiciones modélicas de Teatro de acuerdo a las teorías escénicas.	3	Lectura y comentario de textos.	2,3 y 9 de septiembre
	-Diferenciación entre Literatura Dramática como texto y el Teatro como espectáculo.	4	Ejercicios de sensibilización.	10,17,23 y24 de septiembre
	Géneros dramáticos: -Tragedia, comedia, pieza, melodrama, farsa, tragicomedia, géneros didácticos.	1	Ejercicios de producción de textos dramáticos.	
			Contemplación de obras de arte en general.	
			Examen	30 de septiembre
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta		Sistema de evaluación	
Láminas y reproducciones artísticas. Grabaciones musicales. Material diverso para los ejercicios.	Acha, Juan, Introducción a la creatividad artística, México, Trillas, 1992. Azar, Héctor, <i>Cómo acercarse al teatro</i> , México, P. y V.,1988. 115p. Cervera, Juan, El teatro al alcance de grupo, F.C.P., Madrid, Marsiega, 1973, 181p. Eder, Rita y Mirko Lauer,, <i>Teoría social de Arte</i> , México, UNAM, 1986.322p.		Participación 40% Cuaderno 10% Tareas 20% Examen 30%	

PLANEACIÓN DE UNIDAD

Unidad/Tema	Introducción al análisis del texto dramático		NÚMERO	II
Propósito (s) Objetivo (s)	Contenidos temáticos	Fechas programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas reales
Que el alumno reconozca los elementos que conforman el texto dramático.	Autor -A partir de la elección de un texto dramático: -Presentar la nota biográfica del dramaturgo.	4	Lectura y comentario de textos.	1,7,8 y 14 de octubre
	Conflicto -Reconocimiento del conflicto, su antecedente y su consecuente.	6	Juegos de improvisaciones. Elaboración de cuadros sinópticos y mapas conceptuales.	15,21,22,28, 29 de oct y 4 de nov
	Elementos de la obra dramática. -Presentación del tema y argumento. La forma del diálogo y características de los personajes.	5	Exposiciones por equipo. Asistencia a una puesta en escena.	5,11,12,18 y 19 de nov
	-Acción, tiempo y espacio. -Identificar la evolución del texto dramático desde sus orígenes hasta nuestros días.	1	Examen	25-26 de nov
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta		Sistema de evaluación	
Rotafolio, lectura de textos dramáticos, ejercicios, exposiciones por equipo, redacciones e improvisaciones.	Historia del Arte, Salvat, México, 1976. 24 Olivia, César y Francisco Torres Monreal, <i>Historia Básica del Arte escénico</i> , Cátedra, Madrid, 1990. Sánchez Vázquez, Adolfo, La definición del Arte en <i>Estética y Marxismo</i> , ERA, México, 1989. Pavis, Patrice. Diccionario del Teatro: dramaturgia, estética, semiología. México, Paidós, 1983, 605 p.		Participación 40% Cuaderno 10% Tareas 20% Examen 30%	

PLANEACIÓN DE UNIDAD

Unidad/Tema	El actor y sus medios de expresión		NÚMERO	III
Propósito (s) Objetivo (s)	Contenidos temáticos	Fechas Programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas reales
Que el alumno reconozca las posibilidades que tiene su cuerpo y su voz para expresarse mediante el teatro.	El cuerpo -Aplicación de técnicas grupales para lograr la desinhibición. -Presentación del esquema corporal y la postura del actor en el escenario. -Ejercitación de la tensión y relajación muscular. -Conocimiento y aplicación de la técnica de respiración. La voz -Distinguir los aspectos de la técnica vocal: La colocación, el apoyo, la dicción y la articulación. La actuación - Organización de improvisaciones imitativas y expresivas, con proyección de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones. - Ubicación y esquema de las áreas del escenario para el manejo de los niveles y posiciones del actor en el escenario.	4	Ejercicios de reconocimiento corporal.	2,3,9 y 10 de dic
		3	Trabajos de investigación documental sobre el cuerpo humano.	16,17 y 7 enero
		3	Memorización y práctica de trabalenguas.	13,14y 20 de enero
		3	Juegos e improvisaciones	21,27 y 28 de enero
		3	Creación de secuencias corporales expresivas.	3,4,10 de feb
		5	Examen	11,17,18,24 y 25 de feb
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta		Sistema de evaluación	
Improvisaciones, investigación, redacciones.			Participación 40% Cuaderno 10% Tareas 20% Examen 30%	

PLANEACIÓN DE UNIDAD

Unidad/Tema	Elementos de la producción teatral		NÚMERO	IV
Propósito (s) Objetivo (s)	Contenidos temáticos	Fechas programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas reales
Que el alumno identifique los elementos de mecánica teatral propios de un escenario para conocer su funcionamiento y utilidad.	El espacio escénico -Breve historia del espacio escénico. -Presentación de diversos tipos de escenarios (arena, Círculo, caja italiana, etc.) y su maquinaria teatral (telón, bambalinas, piernas, ciclorama, equipo de iluminación y sonido).	4	Exposición por equipo. Visita a un recinto teatral. Elaboración de un teatrino a escala, por equipo.	2,3,9,10 de marzo
	Elementos de la producción teatral -Determinar los componentes de un espacio escénico. -Distinguir la ambientación de una obra teatral con iluminación y sonido.	3	Escenificación de microdramas escritos por los alumnos utilizando recursos técnicos a su alcance.	16,17 y 23 de marzo
		3	Asistencia a una puesta en escena.	24,30 y 31 de marzo
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta		Sistema de evaluación	
Exposiciones por equipo, esquemas, creación de textos dramáticos, elaboración de maquetas, redacción de trabajo y ejercicio de escenificación.			Participación 40% Cuaderno 10% Tareas 20% Examen 30%	

PLANEACIÓN DE UNIDAD

Unidad/Tema	Elementos de la producción teatral		NÚMERO	V
Propósito (s) Objetivo (s)	Contenidos temáticos	Fechas Programadas	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Fechas reales
Que el alumno participe en diferentes actividades teatrales, aplicando los conocimientos adquiridos en las unidades anteriores.	Escenificación		Creación de un espectáculo a partir de la coordinación de escenas montadas por los alumnos, en equipo. Presentación pública.	20,21,27 de abril
	-Elección de una obra teatral para escenificar.	3		28 de abril, 4 y 11 de mayo
	-Selección de reparto.	3		12 y 18 de mayo
	-Búsqueda de personaje a partir de un texto dramático.	2		19,25 y 26 de mayo 1,2 , 8,9,15 de junio
	Acercamiento a la composición escénica.	6		16,22 y 23
	-Realización de un montaje escénico.			29 y 30 junio
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta		Sistema de evaluación	
Ejercicios actorales, ejercicios de escenificación, ensayos.			Participación 40%	
			Cuaderno 10%	
			Tareas 20%	
			Examen 30%	

El primer programa que propuse contemplaba la necesidad de propiciar un acercamiento analítico, crítico y reflexivo al fenómeno del arte como actividad humana. Así mismo, planteaba caracterizar al teatro como una determinación específica dentro de lo artístico, definido de una forma abierta, dinámica, que nos permitiera mantenernos receptivos, sensibles, a las diversas manifestaciones de este fenómeno artístico.

Continué con una reflexión sobre la diferencia entre el teatro como hecho escénico y la literatura dramática. Este punto es fundamental, pues al entender la naturaleza polisema de los lenguajes poéticos, lo que los hace intraducibles, se puede concebir (y sólo de esta forma) la particularidad del teatro como arte.

En la siguiente unidad, hice un reconocimiento de los elementos constitutivos del texto dramático. Ponderé al conflicto como génesis del drama, para después identificar la importancia del diálogo como materialización de la acción. A continuación analicé las características de los personajes del drama. Finalicé la unidad determinando la función del tiempo y el espacio en el drama.

Entender que la presencia humana en una situación dramática es la base del teatro como hecho escénico es el siguiente paso del curso. Analizamos las particularidades del cuerpo humano como instrumento expresivo. Caractericé a la voz humana como parte orgánica de este instrumento y reflexioné sobre los productos psicológicos humanos como contenidos expresables y, al mismo tiempo, como elementos materializables en el discurso teatral.

Finalmente, revisé los elementos de la producción teatral. Iniciando con la identificación de los aspectos físicos de los espacios arquitectónicos teatrales y los distintos aparatos de la mecánica teatral. Veo después el proceso de la puesta en escena desde la proyección y el diseño de la producción como creación orgánica hasta su materialización en un objeto sensible que es presentado a un público.

La diferencia entre los contenidos era mínima y respondía al hecho de que los alumnos de tercer año necesitaban una experiencia más global, pues ya no tendrían más grados para desarrollar los contenidos. Por otro lado los de los primeros grados podrían continuar con un proceso gradual de apropiación de los contenidos. Puedo afirmar que el programa estaba diseñado idealmente para los alumnos de primer grado, y que fue adaptado en este curso inicial para los de segundo y tercero.

De esta forma, en segundo grado se hacía hincapié en el papel del autor dramático y en tercero se incluía un apartado sobre los géneros en la literatura dramática. Se revisaban algunos temas del espacio y la puesta en escena que en primer año no se veían, pues se abordarían con mayor extensión en los siguientes cursos.

En los programas de segundo y tercer año que aquí expongo, tanto los contenidos temáticos como las actividades de enseñanza-aprendizaje que no se abordan en el de primero, se encuentran resaltadas para enfatizar la diferencia.

Las actividades programadas respondían al entendido de que la naturaleza de la asignatura y los medios materiales exigían privilegiar la parte teórica sobre la práctica. No obstante, agregué a las lecturas, a los resúmenes y a los cuadros sinópticos, una cantidad de juegos y prácticas que de antemano entendía que sólo podían realizarse de manera fragmentada y muchas veces insatisfactoria. Algunos ejercicios sobre la voz, por ejemplo, se ilustrarían en clase por algunos alumnos seleccionados, invitando a los demás a experimentar el trabajo en casa. Esperaba, sin embargo, lograr que todos participaran de los juegos creativos y pudieran integrar su propia experiencia.

Así quedó conformado mi primer paquete de programas, el cuál fue presentado a las autoridades de la escuela y posteriormente éstas hicieron lo propio con el inspector de zona, quien finalmente, y sin objeciones, lo aprobó. Pero, ¿qué significa en realidad contar con un instrumento didáctico como éstos?

Es necesario contextualizar esta programación con el modelo educativo al que responde. Ya antes hemos visto cómo la tecnología educativa se vincula con la psicología conductista; de esta relación se desprende que la instrumentación didáctica privilegiará la conducta observable por encima del contenido, el cuál quedará atomizado, distorsionado y sometido. Lo que importa al modelo tecnocrático no es evaluar, propiamente dicho, sino medir. Así, el profesor se convierte, como dice Porfirio Morán Oviedo (en PANZSA, G. Margarita, 1988), en un ingeniero conductual, no en un especialista en contenidos.

La programación en la tecnología educativa sistematiza la enseñanza a partir de la especificación de objetivos, que se definen como la descripción clara, precisa y unívoca de conductas observables. Para Morán, el enfoque taxonómico de los objetivos conductuales, marcado por Bloom, fragmenta no sólo el concepto de aprendizaje, sino con ello, el de conocimiento y en consecuencia, el de la realidad.

La calidad de los contenidos se ve relegada al segundo plano a favor de las actividades. En todo caso, los contenidos son incuestionables por parte de alumnos y de los profesores; no son susceptibles de replanteamiento u opinión, sino que son acatados pasivamente. El conocimiento es, en la tecnología educativa, un asunto acabado sobre el que pesa el veredicto del experto, inaccesible, que determina la última y positiva verdad.

La programación de cualquier acción que se realice en el salón de clases es fundamental para la tecnología educativa. Se privilegia la planeación sin considerar las condiciones en que se da y (siguiendo siempre a Porfirio Morán) al rechazar terminantemente la improvisación en el aula, anula la posibilidad de creatividad y construcción que existe en toda experiencia de enseñanza- aprendizaje.

Ante el acatamiento pasivo de los contenidos, la atomización de los objetivos conductuales y la inflexibilidad de las actividades programadas, la evaluación se convierte en la simple medición cuantitativa de respuestas observables en el alumno, lo cual determina su éxito o fracaso, pero jamás la reflexión ni, mucho menos, el replanteamiento del proceso programado.

El Colegio María Montessori (que, como ya he apuntado, responde a este modelo) obliga a sus profesores a proyectar sus objetivos y actividades hasta la máxima atomización posible, clase a clase. Además de los programas anuales, se debe entregar una planeación semanal en la que se hace hincapié en la variación del estímulo a través de las múltiples actividades. De este instrumento hablaré cuando revise la experiencia real de los cursos.

Las evaluaciones se realizan, siguiendo las exigencias de la SEP, como una toma de resultados cuantitativos, en los que se mide cualquier conducta observable, desde el orden moral hasta la utilización de adornos en sus resúmenes. Esto da por resultado una enorme sábana de numeritos que es llamada por los directivos “evaluación continua”.

Todo esto determinó que mis programas fueran aceptados: los contenidos no fueron examinados y la forma de la instrumentación les pareció, a autoridades del Colegio y de la Inspección, aceptables. Pero como instrumentos de planeación didáctica, sólo los puedo considerar como una mera guía de contenidos y un fantasioso ejercicio, como el troteo de salón o el boxeo de sombra.

En la escuela crítica la planeación didáctica parte de algunos entendidos teóricos que fundamentan el modelo. El aprendizaje se concibe como un proceso en permanente

movimiento, que se integra orgánicamente con la enseñanza, o como propone Bléger: *enseñaje*⁵. Por tal, los contenidos se abordan como paradigmas no concluidos, sino en constante revisión. Ello nos lleva a entender que el proceso educativo (enseñanza-aprendizaje) se instrumenta no como una acumulación de contenidos atomizados, sino como una totalidad en continua progresión, lo que incluye la propia construcción personal y grupal de los conocimientos (Pérez Juárez, Esther, en Pansza G, Margarita, 1988).

Los objetivos no fragmentan los conocimientos, sino que buscan totalizar la experiencia. Se conciben como estrategias de enseñanza y cumplen con las siguientes funciones (Díaz Barriga, Frida; 1998):

Actuar como elementos orientadores en los procesos de atención y de aprendizaje.

Servir como criterios para poder discriminar los aspectos relevantes de los contenidos curriculares, sobre los que hay que realizar un mayor esfuerzo y procesamiento cognitivos.

Permitir generar expectativas apropiadas acerca de lo que se va a aprender.

Permitir a los alumnos formar un criterio sobre qué se esperará de ellos al término del curso.

Mejorar considerablemente el aprendizaje intencional: el aprendizaje es más exitoso si el aprendiz es consciente del objetivo.

Proporcionar al aprendiz los elementos indispensables para orientar sus actividades de auto monitoreo y autoevaluación.

Es necesario recalcar que al planear el curso no contaba con una evaluación formativa que me permitiera valorar las condiciones humanas y materiales con las que iba a contar. De esta forma me estaba comprometiendo con un programa que no sabía si podría cumplir. Me basaba, sobre todo, en la confianza en los contenidos planteados. Las actividades, lo tenía claro, tendría que adaptarlas a las situaciones educativas que en ese momento sólo podía intuir.

En la Inspección de Zona se cita a los profesores de las distintas áreas para juntas de academia. En ellas, entre otros asuntos, se revisa la instrumentación didáctica de los cursos. Como no había más escuelas que dieran Teatro, no fui requerida para ninguna reunión. Los profesores de música revisaban en sus juntas problemas específicos y relacionados, principalmente, con las dificultades técnicas de la música, por lo que hubiera

⁵ BLÉGER, José. op.cit.

sido ocioso hacer presencia en sus mesas de trabajo. No había un espacio crítico que se ocupara de la educación artística en general.

No creo que haya sido la primera ocasión que se impartiera la asignatura en la zona, pero lo cierto es que no quedaron testimonios de las actividades de quienes me pudieran haber antecedido. Ninguna autoridad guardaba siquiera memoria de alguno de los posibles casos. En este escenario, no hubo revisión, discusión o análisis para mi planeación.

Como ya he escrito antes, en el primer año los programas eran prácticamente iguales para los tres grados. Por lógica, a partir del segundo curso en el Colegio los programas para el segundo y tercer grado se transformaron para seguir una seriación. En el segundo grado, por ejemplo, se eliminaron los contenidos sobre la definición de arte y teatro. Se hacía hincapié, en cambio, en los elementos estructurales de la literatura dramática y el papel del autor, ubicando la creación literaria en su contexto histórico. Para tercer grado se enfocaban los esfuerzos en la reflexión y práctica de los elementos de la producción escénica.

Pero no fue exclusivamente la necesidad de ajuste lógico entre los distintos grados los que me llevó a realizar cambios en los programas. A partir del segundo año contaba ya con una visión personal del Colegio, de los medios materiales y, sobre todo, de las características de los alumnos. Esto me condujo a replantearme algunas actividades, como las relativas al entrenamiento corporal o verbal, en las que hube de renunciar a muchos ejercicios por las limitaciones espaciales. No obstante, la misma experiencia me enseñó a adaptar las actividades a las situaciones específicas del colegio, logrando llevar a cabo ejercicios que no parecían posibles de realizar.

Pero la experiencia también me enseñó las prácticas de la moralidad teleológica de la mayoría de los docentes del nivel, es decir, aprendí sus mañas. Acostumbrados a las prácticas burocráticas, los profesores han aprendido a darles por su lado a los oficinistas. Entregan año con año los mismos programas a los que sólo les cambian las fechas de dosificación. En ocasiones los burócratas objetan lo que el ciclo anterior aprobaron; los maestros maquillan levemente sus documentos y superan así los cuestionamientos. Confían más en su experiencia que en la planeación con un mínimo de rigor. Sin una cultura de la evaluación, repiten cada curso los mismos contenidos y actividades sin alzar siquiera la

vista a los problemas que las variantes situaciones les plantean. Aceptan la instrumentación didáctica como una molestia que sortean sin vincularla con la realidad que viven en el aula.

Aprendí, pues, a entregar programas tal como los solicitan los directivos, siguiendo los modelos de la escuela tecnocrática, pero entendiendo que una adecuada planeación es indispensable para el trabajo, utilicé los programas como guías personales. Los contenidos marcaban los objetivos generales y las situaciones me llevaban a adaptar las acciones de acuerdo con las necesidades específicas de los grupos. Así, en la práctica contábamos con una claridad de metas que se combinaba con una flexibilidad de acciones, que en la documentación oficial no se consignaba.

Cuando la primera generación que cumplió la serie de tres cursos de teatro había egresado, el Estado implementó una reforma a los planes educativos de secundaria. Esto trajo cambios en los mapas curriculares y en la forma de concebir el nivel medio básico. Entre éstos, se replanteó la asignatura de Expresión y Apreciación Artística, y se revaloró la especialidad de Teatro. Así, por primera vez en la historia de la educación de este país, se publicó un programa oficial para la especialidad, sin embargo yo ya lo había empezado a utilizar desde hacía dos años.

2.2. PROGRAMA INDICATIVO (RIES 2006).

Como parte de la reforma educativa impulsada por el estado se implementaron en el 2006 nuevos planes educativos para el nivel secundaria. Bajo el título de Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), se modifican los mapas curriculares y el enfoque bajo el que se asignan y se imparten los contenidos de cada asignatura, así como los alcances esperados en cada una de ellas.

La reforma se lleva a cabo en medio de muchas polémicas debido al sesgo ideológico que se le da a la educación al privilegiar algunas materias sobre otras. Mucho se dijo sobre la notoria inclinación de la reforma hacia la enseñanza de las ciencias naturales y la tecnología en detrimento de las ciencias del hombre y la sociedad. La asignación de contenidos hizo que cuestionaran los programas de asignaturas como Historia y Español. Aunque se pretendía que los cambios eran producto de profundas investigaciones y consultas, en

ocasiones se hacía evidente el carácter oportunista e improvisado de los documentos. Esta improvisación se notaba sobre todo en el trabajo directo con el gremio magisterial.

La reforma había sido anunciada para su implementación en el sexenio 2000- 2006, pero desde el primer momento la administración correspondiente dejó ver que su interés en la educación se centraba en adquirir tecnología para las escuelas (lo que significó jugosas ganancias para algunos particulares) y los cambios orgánicos que reclamaba el sector se fueron relegando a un segundo plano.

Mientras tanto, la reforma, más que consultarse con los actores del sistema educativo, se anunciaba como una amenaza. Las juntas sectoriales que pretendían sensibilizar y preparar a los docentes para los cambios, sólo lograban aumentar las resistencias entre ellos y alimentaban el rumoreo descalificador. Los datos filtrados caían entre la general desinformación provocando avalanchas de suposiciones que jamás eran del todo desmentidas o aclaradas por las autoridades.

Al extinguirse el sexenio, los tiempos políticos apremiaron y se impusieron a los intereses académicos. Los pobres resultados en las mediciones internacionales⁶ hicieron urgentes acciones que justificaran la inacción de casi todo un sexenio. Así, a través de la negociación con la cúpula del SNTE, la reforma se decretó para el ciclo 2006- 2007, lo cual, de hecho, heredaba su implementación para el siguiente sexenio. Se presentaron los planes de estudio con sus programas correspondientes como un hecho consumado, sin opción a réplica, aunque, en honor a la verdad, no hubo demasiadas. Además la crispación política enfocó la atención a hechos más llamativos para la opinión pública.

Las reformas no fueron tan nocivas como algunos esperaban, pero tampoco abrieron puertas a los cambios que necesitaba el sector. Los ajustes se dieron, en los hechos, tímidamente pero acompañadas de enormes justificaciones que parecían disculpas por los limitados alcances de la tan postergada reforma.

Una vez más, se presentaba la necesidad de modernizar la educación dirigiéndola hacia el modelo de escuela crítica (aunque no se menciona nunca este concepto o el de constructivismo) pero con evidentes contradicciones operativas rezagadas de la tecnología

⁶ Prueba PISA 2006, México se colocó en el nivel 2 que se califica como el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea.
www.ocde.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf

educativa. En general los programas mostraron la tendencia ideológica del gobierno en turno, sobre todo en la selección de contenidos. El énfasis que el discurso oficial pone en la práctica de la evaluación enmascara el vicio tecnocrático de confundir evaluación y calificación, peor aún, medición.

Se dieron cambios importantes en el área de Artes. La asignatura de Expresión y Apreciación Artística mutó en asignaturas específicas de cada disciplina artística. Esto incide de inmediato en la forma en que es concebida la enseñanza de las artes. Antes se daba por sentado que debía impartirse clases de música, más aún, que era necesario enseñar a tocar un instrumento musical. El hecho que existan programas específicos aumenta el interés, sobre todo de escuelas particulares, en impartir asignaturas distintas. Para los egresados de nuestra carrera interesados en la docencia esto es una buena noticia, pues se han abierto (y se abrirán) nuevas plazas que antes ocupaban en exclusiva maestros de música.

El programa de la asignatura de Teatro se presenta en un documento que consta de ciento diez páginas, de las cuales las primeras dieciséis son una explicación de la estructuración de los mismos. El cuerpo de los programas propiamente ocupa cincuenta páginas para los tres grados. Las restantes cuartillas son una especie de instructivo sobre la aplicación fáctica de los distintos aspectos de los programas.

Los programas manejan tres ejes de enseñanza o competencias con la intención de diferenciar los contenidos sin escindirlos. Estos ejes responden a funciones específicas en la enseñanza del teatro: “Hacer teatral” (eje de expresión), “Pensar” (eje de apreciación) y “Comprender” (contextualización). Los contenidos se dosifican en cinco líneas temáticas que corresponden a los bimestres en que se divide el programa anual. Cada una de estas líneas temáticas presenta un desglose de contenidos, actividades que se sugieren y comentarios para su realización.

Los contenidos se plantean en la primera página, junto con las actividades a realizar (aunque no se especifica que son *actividades*), divididos en tres columnas relativas a los mencionados ejes de enseñanza. En la siguiente sábana se hacen comentarios, igualmente por columnas, correspondientes a los anteriores contenidos. Finalmente se marcan los objetivos del bimestre.

Los objetivos son presentados como “expectativas de logro” y se refieren a cada línea temática, lo que provoca, una vez más, la fragmentación del conocimiento, sobre todo al no establecer objetivos claros para la totalidad del curso. Esto, como ya hemos mencionado, es un vicio recurrente de la escuela tecnocrática. El principal problema es la confusión que se presenta entre contenidos, actividades y objetivos, pues en la redacción del programa no se especifican.

Para el primer grado las líneas temáticas son: ¿Cómo nos expresamos? El cuerpo y la voz; ¿Quiénes somos? El personaje y la caracterización; Los cuentos que contamos. La narración y la improvisación; La actuación y el teatro; Haciendo teatro.

En el segundo grado el curso se divide en: La expresividad en el teatro; ¿Dónde y Cuándo? El espacio y el tiempo en el teatro; Caracterización y representación teatral; Herramientas de actuación, género y tono; Estructura dramática y puesta en escena.

Finalmente, en tercero se presentan las siguientes líneas temáticas: Expresividad teatral; Escribiendo en escena; El mundo que rodea al teatro; Creación teatral; Del dicho al hecho. Creación teatral y puesta en escena.

De cada una de estas líneas se desprenden tres series de contenidos, uno por competencia, lo que da por resultando un complejo entramado que el docente debe ponderar para poder estructurar su programa personal. El documento oficial instruye a los docentes para trabajar simultáneamente los tres ejes de competencias e irlos adaptando a sus particulares condiciones. Pero en la práctica resulta muy difícil acercarse a lo que el programa de la reforma pretende.

El eje de *expresión* domina las actividades, lo que inclina a desarrollar una dinámica de taller en el aula. La principal dificultad que enfrente es el espacio inadecuado para trabajar de esta forma. Esta condición es casi determinante para que no pueda basarme en este programa para trabajar.

En el verano de 2007 se convocó a una junta de academia en la que se pretendía unificar los criterios de aplicación del programa indicativo. Aproximadamente asistimos una veintena de profesores que impartimos la asignatura en todo el Distrito Federal. La mayoría tenemos una educación de nivel universitario en el área de teatro. Sin embargo los esfuerzos se centraron en la creación de documentos de planeación didáctica aceptables para las

autoridades. No hubo oportunidad para una discusión profunda sobre los programas o sus fundamentos teóricos. Una vez más se impuso lo burocrático sobre lo académico.

En resumen, los nuevos programas indicativos propuestos a partir de la RIES, marcan un hito al ser los primeros para la especialidad elaborados por la SEP. Sin embargo, la falta de discusión académica y consulta con la base docente, hacen que estos documentos sean poco útiles como instrumentos de planeación didáctica para la práctica. Los contenidos son excesivos, pretenciosos y confusos. Las actividades propuestas, inoperantes. Los objetivos, fragmentados y difusos.

Una vez más, los programas que presento oficialmente son sólo una guía de lo que en la práctica puedo llevar a cabo. Baso mi planeación didáctica en objetivos claros y realistas que me permiten orientar mis esfuerzos y los de los alumnos y que han rendido, razonablemente, los frutos académicos esperados.

En los siguientes capítulos analizaré el plano fáctico de mi trabajo. Al plantear la reflexión, crítica y análisis de los instrumentos de planeación didáctica en los que me he basado, espero hacer patente las diferencias y, en el peor de los casos, las contradicciones que se provocan entre el plano teórico y la tarea diaria en el aula.

FORMATO DE PLANEACIÓN
PARA LA ASIGNATURA DE ARTES
(DANZA, TEATRO, ARTES VISUALES Y MÚSICA)
DATOS GENERALES

ESCUELA: COLEGIO MARÍA MONTESSORI		GRADO: 1°	NOMBRE DEL PROFESOR (A): CLAUDIA GABRIELA CASAS MEUGNIOT	
BLOQUE I. ¿Cómo nos expresamos? El cuerpo y la voz.		PERIODO DEL: agosto AL: octubre TOTAL DE SESIONES: 16		
PROPÓSITO (S) ● Reconocer las posibilidades expresivas del cuerpo y la voz. ● Identificar los inicios rituales del teatro.		MODALIDAD DE TRABAJO: Expresión, Apreciación y Contextualización. Teórico-Práctico		
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO	ESPACIO(S), RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS
<p>Al concluir el bloque, el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identifica el cuerpo y su voz como instrumentos de expresión personal. ● Distingue los mensajes no verbales como formas de expresión. ● Maneja diferentes velocidades y calidades de movimiento en su expresión personal. ● Identifica algunas de las características principales de los ritos y manifestaciones escénicas en distintas culturas. ● Interpreta narraciones cortas a través del movimiento corporal, el gesto y la voz. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo, el rostro y la voz: Expresión ● Reconocimiento de la expresividad y de los mensajes no verbales en las relaciones personales (con los compañeros, con los amigos, en la familia, en la escuela y en la comunidad): Contextualización ● Identificación de la emisión de mensajes no verbales por medio del cuerpo y la voz: Apreciación ● Acercamiento a los inicios rituales-expresivos del teatro: Contextualización ● Creación personal de narrativas no verbales (situaciones, historias, anécdotas) utilizando el cuerpo y la voz. Expresión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilización del cuerpo y el aparato fonador, integrando la relajación. - Manejo de la respiración en la emisión de la voz. - Exploración de las posibilidades de tono e intensidad de la voz. - Exploración de las posibilidades de calidad y velocidad de movimiento. - Exploración de las posibilidades de desplazamiento en el espacio. - Descripción de expresiones del cuerpo y la voz en distintas relaciones personales propias o de terceros (amistades, padre e hijo, maestro-alumno, noviazgo, entre otros) - Análisis y discusión colectiva sobre la expresividad y los mensajes no verbales en la vida cotidiana de los alumnos. - Observación e identificación de los mensajes no verbales creados en el grupo. - Reconocimiento de las posibilidades de expresión del cuerpo y la voz (calidad y velocidad de movimiento, desplazamiento en el espacio, tono e intensidad de voz). - Indagación sobre los inicios del teatro griego. - Investigación sobre las manifestaciones escénicas en los ritos prehispánicos. - Reflexión sobre las similitudes y diferencias entre los ritos y las manifestaciones escénicas prehispánicas y los inicios del teatro en Grecia. - Representar un ritual, previa preparación, en equipo y con material de apoyo. 	200'	Aula, Ejercicio de sensibilización. Reproductor de música.
			100'	Aula. Ejercicio de improvisación donde se establezcan diferentes relaciones entre los personajes. Análisis de ejercicios.
			50'	Aula. Improvisaciones con el uso de una sola palabra ante la necesidad de hablar dentro de la historia. Salón audio visual. Exposición. Presentación en multimedia Improvisación.
			50'	
			100'	
			100'	
			150'	Aula. Presentación. Material de apoyo para exposición, utilería, vestuario, música

FORMATO DE PLANEACIÓN
PARA LA ASIGNATURA DE ARTES
(DANZA, TEATRO, ARTES VISUALES Y MÚSICA)
DATOS GENERALES

ESCUELA: COLEGIO MARÍA MONTESSORI		GRADO: 1°	NOMBRE DEL PROFESOR (A): CLAUDIA GABRIELA CASAS MEUGNIOT			
BLOQUE 2. Quiénes somos? El personaje y la caracterización		PERIODO DEL: octubre	AL: diciembre	TOTAL DE SESIONES: 16		
PROPOSITO (S) ●Conocer las nociones de situación y personaje. ●Explorar las posibilidades de su cuerpo y su voz integrando el recurso de la improvisación en la creación de personajes.		MODALIDAD DE TRABAJO: Expresión, Apreciación y Contextualización Teórico-Práctico.				
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO	ESPACIO(S), RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS		
<p>Al concluir el bloque, el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Identifica la diferencia entre persona y personaje en la vida cotidiana. ●Distingue las características del personaje en el teatro. ●Utiliza el cuerpo, el gesto, la voz, y el habla en la creación de personajes. ●Identifica las formas de caracterización externa en los inicios del teatro de diferentes culturas. ●Improvisa de manera individual y en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ●Detección y observación de los personajes representativos de la comunidad: Contextualización. ●Análisis de las características del personaje en el teatro: Contextualización ●Creación y representación de personajes y situaciones de la comunidad: Expresión ●Observación e identificación de los elementos distintivos en los personajes: Apreciación ●Comprensión del uso de los personajes en otras formas de expresión artística: Contextualización 	<p>-Análisis de las características que hacen a algunos personajes sobresalir en las situaciones sociales.</p> <p>-Reflexión en grupo sobre cómo los personajes interactúan y se relacionan en la comunidad.</p> <p>-Argumentación sobre lo que hace que los personajes de una comunidad sean particulares.</p>	100'	<p>Aula.</p> <p>Discusión y análisis.</p>		
		<p>-Distinción entre persona y personaje.</p> <p>-Diferenciación entre personaje principal y secundario.</p> <p>-Distinción entre personaje complejo y personaje simple.</p>	100'	<p>Aula.</p> <p>Análisis de conceptos.</p> <p>Lámina con nombres de personajes de obras dramáticas de fácil identificación en la que se sintetiza su desarrollo en la historia para que ellos logren comprender la diferencia entre complejo y simple.</p>		
		<p>-Caracterización de personajes y creación de situaciones.</p> <p>-Improvisación de personajes y situaciones.</p> <p>-Construcción de personajes a través de las posibilidades de movimiento y desplazamiento personal.</p> <p>-Construcción de personajes a través de las posibilidades de gestualización facial y corporal.</p> <p>-Reconocimiento de las posibilidades de tono e intensidad de la voz; dicción, velocidad, y características del habla en distintos personajes.</p> <p>-Utilización de la voz y el habla en la construcción de personajes.</p>	100'	<p>Aula.</p> <p>Improvisaciones sobre personajes de su comunidad.</p> <p>Análisis y comentarios sobre ejercicios</p>		
		<p>Identificación de las características de los personajes en una lectura breve.</p> <p>-Reflexión sobre el trabajo propio y de los compañeros en los contenidos de expresión.</p> <p>-Reconocimiento de las diferencias y particularidades del habla como características del personaje.</p>	100'	<p>Aula.</p> <p>Lectura de texto dramático.</p> <p>Fotocopias.</p>		
		<p>-Reconocimiento de la importancia del uso del movimiento, el gesto y la voz en la creación de personajes de la improvisación colectiva.</p> <p>-Reflexión ¿De qué formas se usa la figura humana para expresar algo en el arte?</p> <p>- Improvisación colectiva de personajes en una situación, utilizando todas las herramientas de cuerpo y voz (movimiento, desplazamiento, gesto facial y corporal, tono e intensidad de voz y características del habla).</p>	50'	<p>Salón audio visual</p> <p>Presentación en power point sobre personajes en la danza, en la pintura y en el teatro.</p> <p>Aula. Improvisaciones</p> <p>Análisis de ejercicios.</p>		
					50'	
					100'	
					100'	

FORMATO DE PLANEACIÓN
PARA LA ASIGNATURA DE ARTES
(DANZA, TEATRO, ARTES VISUALES Y MÚSICA)
DATOS GENERALES

ESCUELA: COLEGIO MONTESSORI	MARÍA	GRADO: 1°	NOMBRE DEL PROFESOR (A): CLAUDIA GABRIELA CASAS MEUGNIOT			
BLOQUE 3. Los cuentos que contamos. La narración y la improvisación.		PERIODO DEL: enero	AL: marzo	TOTAL DE SESIONES:16		
PROPÓSITO (S) Explorar algunos elementos narrativos y comprender al teatro como un vehículo para la narración. Utilizar la improvisación como herramienta para diferentes ejercicios teatrales.		MODALIDAD DE TRABAJO: Expresión, Apreciación y Contextualización Teórico-Práctico.				
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO	ESPACIO(S), RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS		
<p>Al concluir el bloque, el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Representa situaciones de su vida cotidiana y la comunidad utilizando el cuerpo, la voz, y el habla. ●Reconoce emociones y reacciones que se generan ante una situación teatral. ●Identifica los elementos básicos en una narración (personajes, situación, anécdota, conflicto, trayectoria del personaje). ●Representa narraciones de cuentos, leyendas o anécdotas. ●Expresa una opinión informada sobre su propio trabajo escénico y el de otros. ●Identifica algunas formas en la que el teatro usa la improvisación y los personajes para crear narrativas en momentos claves de la historia del teatro. 	<ul style="list-style-type: none"> ●Exploración de situaciones que pueden suceder entre personajes: Expresión ●Identificación de las características de las situaciones creadas en el aula: Apreciación ●Análisis de las características de una narración: Contextualización ●Investigación de la narrativa en la comunidad: Contextualización ●Improvisación de narraciones: Expresión ●Comprensión del conflicto en la narrativa teatral en un texto dramático de interés en el grupo: Contextualización ●Apreciación personal de las producciones individuales y en grupo: Apreciación ●Análisis de la improvisación de narraciones en distintos momentos de la historia del teatro: Contextualización 	<p>-Improvisación de situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>-Recreación de las posibles emociones que se pueden generar en una situación.</p> <p>-Experimentación de las posibilidades de movimiento, gesto, voz y habla para reaccionar ante una situación o emoción.</p>	100'	Aula. Improvisaciones Análisis y comentarios de cada ejercicio.		
		<p>-Comprensión del fenómeno de preacción-acción-reacción en las situaciones.</p> <p>-Reconocimiento de la gama de emociones que puede surgir a raíz de una situación.</p> <p>-Observación de las reacciones ante una situación o una emoción.</p> <p>-Identificación del uso del gesto, el movimiento, la voz y el habla al accionar y reaccionar.</p>	50'	Aula. Explicación. Improvisaciones Análisis y comentarios.		
		<p>-Diferenciación entre una situación y una narración.</p> <p>-Identificación de los elementos básicos de la narración (personajes, situación, anécdota, conflicto, trayectoria del personaje).</p> <p>-Indagación de las leyendas, los cuentos y las anécdotas de la comunidad.</p>	100'	Aula. Explicación. Improvisaciones Análisis y comentarios.		
		<p>-Identificación de los elementos narrativos en las leyendas, los cuentos y las anécdotas de la comunidad.</p> <p>-Utilización de los elementos de gesto, movimiento, voz y habla para representar situaciones de la vida cotidiana o de la comunidad.</p>	100'	Aula. Investigación previa. Discusión y análisis.		
		<p>-Improvisación de situaciones utilizando algunos elementos narrativos (personajes, situación, anécdota, conflicto, trayectoria del personaje).</p> <p>-Representación de narraciones basadas en anécdotas, cuentos y leyendas de la comunidad.</p>	50'	Aula. Improvisaciones basadas en lo investigado. Comentarios.		
		<p>-Análisis de los elementos narrativos en el relato teatral a partir del texto dramático.</p> <p>-Comprensión del conflicto en el teatro a partir del texto dramático.</p> <p>-Reflexión sobre el uso de la narración en el teatro a partir del texto dramático.</p>	100'	Patio. Elaboración de textos dramáticos a partir de una leyenda o fábula.		
		<p>-Uso del cuerpo y la voz.</p> <p>-Uso de elementos narrativos.</p> <p>-Manejo del fenómeno preacción-acción-reacción.</p> <p>-Recreación de emociones.</p>	100'	Aula. Representación de los textos elaborados.		
		<p>-Investigación sobre el oficio de los juglares en la Europa Medieval.</p> <p>-Identificación de las técnicas de improvisación sobre situación, personaje y conflicto en la Comedia dell'Arte.</p>	100'	Análisis de las representaciones.		
					100'	Sala audiovisual. Presentación en power point.

FORMATO DE PLANEACIÓN
PARA LA ASIGNATURA DE ARTES
(DANZA, TEATRO, ARTES VISUALES Y MÚSICA)
DATOS GENERALES

ESCUELA: COLEGIO MARÍA MONTESSORI		GRADO 1°	NOMBRE DEL PROFESOR (A): CLAUDIA GABRIELA CASAS MEUGNIOT	
BLOQUE 4. La actuación y el teatro.		PERIODO DEL: marzo AL: mayo		TOTAL DE SESIONES: 16
PROPOSITO (S) ● Integrar las nociones de espacio y tiempo a la narración teatral y a sus ejercicios.		MODALIDAD DE TRABAJO: Expresión, Apreciación y contextualización. Teórico-Práctico.		
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO	ESPACIO(S), RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS
<p>Al concluir el bloque, el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Interpreta narraciones con diversos personajes y situaciones. ● Utiliza el espacio y el tiempo como elementos escénicos en una improvisación. ● Reconoce el tiempo y el espacio como elementos narrativos en el teatro. ● Describe la escenografía y la utilería en una obra de teatro. ● Reconoce algunas formas teatrales narrativas en su comunidad. ● Argumenta sus ideas personales sobre una obra de teatro o representación escénica de forma clara. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Indagación sobre el uso del espacio en el teatro: Contextualización ● Indagación acerca del uso del tiempo en el teatro: Contextualización ● Comprensión de algunas características internas de los personajes en la lectura de una obra de teatro de interés colectivo: Apreciación ● Identificación de los elementos de tiempo y espacio en el teatro: Apreciación ● Realización de ejercicios de representación de personajes en narraciones determinadas: Expresión ● Reconocimiento de los elementos narrativos de espacio y tiempo en los ejercicios propios y de los compañeros: Apreciación ● Identificación de los elementos narrativos en una obra de teatro: Apreciación ● Análisis de los elementos narrativos, actorales y espaciales en representaciones preteatrales de la comunidad: Contextualización 	<p>-Conocimiento de distintos tipos de espacios teatrales: arena, herradura, frontal, múltiple.</p> <p>-Investigación del uso del espacio teatral en distintos momentos de la historia del teatro universal y mexicano.</p> <p>-Argumentación sobre las diferencias en el uso del tiempo real y ficticio.</p> <p>-Indagación sobre el uso del tiempo real y ficticio en distintos momentos de la historia del teatro: griego, Siglo de Oro español, teatro de evangelización en México y en manifestaciones teatrales actuales.</p> <p>-Identificación de la motivación del personaje.</p> <p>-Comparación entre personaje que acciona y personaje que reacciona.</p> <p>-Diferenciación entre tiempo real y tiempo ficticio.</p> <p>-Diferenciación entre espacio real y espacio ficticio.</p> <p>-Reconocimiento de la escenografía y la utilería.</p> <p>-Creación de narraciones con diversos personajes y situaciones.</p> <p>-Exploración de diversas posibilidades de manejo del espacio en una narración.</p> <p>-Exploración de las posibilidades de manejo del tiempo en una narración.</p> <p>-Improvisación colectiva de una narración propuesta por el grupo manejando los siguientes elementos: Personajes - Situación -Espacio -Tiempo.</p> <p>-Comentario y reflexión del uso del tiempo y del espacio en los ejercicios propios y los de los compañeros.</p> <p>-Reconocimiento del conflicto en la obra de teatro.</p> <p>-Identificación de los elementos narrativos en escena.</p> <p>-Identificación de los personajes y su motivación en la obra de teatro.</p> <p>-Observación del uso del espacio y del tiempo en la obra.</p> <p>-Elaboración de una apreciación personal sobre la obra de teatro.</p> <p>-Observación de alguna representación en la comunidad.</p> <p>-Identificación de los elementos de narrativa, espacio y personaje en la representación.</p> <p>-Reflexión sobre la diferencia entre una representación preteatral y el teatro.</p>	<p>100'</p> <p>150'</p> <p>100'</p> <p>100'</p> <p>100'</p> <p>50'</p> <p>150'</p> <p>50'</p>	<p>Aula. Esquemas de diversos espacios. Análisis.</p> <p>Aula.</p> <p>Improvisación con tiempo interno de años. Comentarios y análisis.</p> <p>Aula. Explicación e improvisaciones. Comentarios y análisis.</p> <p>Aula. Explicación e improvisaciones. Análisis y comentarios.</p> <p>Aula. Improvisación en donde se maneje un tiempo, espacio y tema determinado. Análisis y discusión.</p> <p>Aula. Análisis y comentarios de los ejercicios. Rompimiento de unidades Aristotélicas.</p> <p>Aula. Lectura y análisis de texto dramático. Análisis personal por escrito. Fotocopias.</p> <p>Aula. Análisis por escrito de alguna representación. Comentario y reflexión de su asistencia a la obra y de la obra misma.</p>

FORMATO DE PLANEACIÓN
PARA LA ASIGNATURA DE ARTES
(DANZA, TEATRO, ARTES VISUALES Y MÚSICA)
DATOS GENERALES

ESCUELA: COLEGIO MARÍA MONTESSORI		GRADO 1°	NOMBRE DEL PROFESOR (A): CLAUDIA GABRIELA CASAS MEUGNIOT		
BLOQUE 5. Haciendo teatro.		PERIODO DEL: mayo AL: julio		TOTAL DE SESIONES: 16	
PROPÓSITO (S) ● Participar en la elaboración, organización y realización de una puesta en escena. ● Construir una primera definición personal de teatro.		MODALIDAD DE TRABAJO: Expresión, Apreciación y Contextualización. Teórico-Práctico.			
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO	ESPACIO(S), RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	
<p>Al concluir el bloque, el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Realiza alguna función para el montaje de escenas teatrales en grupo. ● Reconoce algunos elementos del proceso que conlleva un montaje teatral. ● Identifica algunas formas en las que el público participa en el hecho teatral. ● Expresa su opinión sobre el teatro como un medio de comunicación y de expresión personal y colectiva. ● Elabora una definición propia de teatro. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Indagación de textos dramáticos con escenas de interés colectivo para la puesta en escena: Apreciación ● Comprensión de los elementos que componen una puesta en escena: Apreciación ● Conocimiento de las etapas, y del proceso de montaje de una puesta en escena. Apreciación ● Análisis sobre el papel del público en el teatro: Contextualización ● Producción de un collage de escenas para un montaje: Expresión ● Reflexión sobre el montaje del grupo: Apreciación ● Acercamiento a una definición personal de teatro: Contextualización 	<p>-Lectura de escenas de obras de teatro. -Análisis colectivo de las escenas propuestas. -Selección de las escenas por el grupo.</p>	150'	<p>Aula. Lectura de escenas diversas Comentarios.</p>	
		<p>-Identificación de los elementos actorales de una puesta en escena. -Identificación de los elementos visuales que componen una puesta en escena.</p>	50'	<p>Salón Artes Plásticas. Ejercicios con base en las escenas leídas. Comentarios.</p>	
		<p>-Indagación sobre la participación del público en un momento de la historia del teatro: griego, romano, medieval (Comedia dell' Arte), teatro de evangelización en México, y moderno. -Participación en una discusión de grupo sobre las diferentes formas en las que el público es partícipe del teatro.</p>	50'	<p>Sala Audiovisual. Presentación en Power point. Investigación.</p>	
		<p>-Selección colectiva por los alumnos de escenas que reflejen intereses personales, para un montaje. -Construcción de personajes de las escenas elegidas. -Realización de ejercicios de representación sobre las escenas elegidas manejando los elementos narrativos. -Elaboración de propuestas de espacio y tiempo para las escenas elegidas. -Elaboración de propuestas de escenografía y utilería, tomando en cuenta los recursos a los que se pueden acceder. -Producción de escenografía y utilería.</p>	100'	<p>Aula. Selección de escenas previamente leídas y orden de secuencia.</p>	
		<p>-Organización y realización de ensayos del montaje. -Realización de puesta en escena.</p>	50'	<p>Análisis y comentarios.</p>	
		<p>-Descripción de experiencias particulares en el montaje. -Reflexión grupal sobre los aciertos y las debilidades en el montaje. -Elaboración de una apreciación personal sobre el montaje del grupo.</p>	50'	<p>Aula, Audiovisual y Sala de Artes Plásticas para las diversas tareas. Ensayos.</p>	
		<p>-Reconocimiento del teatro como un medio de comunicación y de expresión. -Reflexión acerca de la utilidad del teatro en la vida personal de los alumnos. -Construcción en grupo de una definición de teatro. -Reflexión sobre la participación de distintas artes en el proceso teatral.</p>	200'	<p>Aula. Presentación a grupo.</p>	
			50'	<p>Aula. Análisis y reflexión sobre trabajo realizado. Redacción personal sobre el proceso del montaje y del resultado. Aula. Comentarios sobre el contenido de las redacciones y reflexión de la utilidad del teatro en la vida de cada uno de los alumnos que los lleve a elaborar una definición grupal de teatro.</p>	
			50'		

Bibliografía:

- AGUILAR MENDOZA, Nora, et al. Libro para el Maestro: Educación Artística: Primaria. México: SEP, 2002.
- ARGUDÍN, Y. Historia del Teatro en México, desde los rituales prehispánicos hasta el arte dramático en nuestros días. México: Panorama Editorial, 1986.
- ARREOLA, Juan José. *Confabulario*. México: SEP, Libros del Rincón, 2002.
- CARBALLIDO, Emilio. *Teatro joven de México*. México: SEP, Libros del Rincón, 2002.
- CARBALLIDO, Emilio, *Teatro para Adolescentes*. México: SEP, Libros del Rincón, 2002.
- DE LA BORBOLLA, Oscar. *Las Vocales Malditas*. México: SEP, Libros del Rincón, 2002.
- GRUPO SNA JTZ'IBAJOM. *El Haragán y el Zopilote*. México: SEP, Libros del Rincón, 2002.
- HORCACITAS, Fernando. *Teatro Náhuatl. Época Novohispana y Moderna*. México: UNAM, 1975.
- HUERTA CALVO, Javier. *El teatro medieval y renacentista*. Madrid: Editorial Playor, 1984.
- JUÁREZ ESPINOSA, Isabel. *Cuentos y Teatro Tzeltales*. México: SEP, Libros del Rincón, 2002.
- MACGOWAN, K y Melnitz W. *Las edades de oro del teatro*. México: FCE, 1987.
- PRIETO, Antonio y Muñoz González, Yolanda. *El teatro como vehículo de comunicación*. México: Trillas, 1992.
- RAMÍREZ CASTAÑEDA, Elisa (adaptación). *Historias de espantos, seres que se transforman, tesoros escondidos y matrimonios engañosos*. México: SEP, Libros del Rincón, 2002.
- RUIZ LUGO, Marcela y MONROY, Fidel. *Desarrollo Profesional de la Voz*. México: Colección Escenología, Editorial Gaceta, 1994.
- WRIGHT, Edward. *Para comprender el teatro actual*. México: FCE, 1982.
- *El teatro en México*. (Compilación). México: Editorial Artes de México y del Mundo, 1969.
- Teatro. *Obras cortas para representar*. México: SEP, Libros del Rincón, 2002.

Apoyo audiovisual:

- REYNOSO ANGULO, Rebeca, et. Al. *El Video en el aula. Usos didácticos de la videoteca escolar*, -- Segundo Acervo, Educación Secundaria. México: SEP, 1999

FORMATO DE PLANEACIÓN
PARA LA ASIGNATURA DE ARTES
(DANZA, TEATRO, ARTES VISUALES Y MÚSICA)
DATOS GENERALES

ESCUELA: COLEGIO MARÍA MONTESSORI		GRADO 2°	NOMBRE DEL PROFESOR (A): CLAUDIA GABRIELA CASAS MEUGNIOT		
BLOQUE I. La expresividad en el teatro.		PERIODO DEL: agosto		AL: octubre	TOTAL DE SESIONES:16
PROPÓSITO(S) ●Profundizar en el manejo del cuerpo y la voz integrando nociones de pantomima. ●Reconocer y expresar emociones y sentimientos a través de la expresión corporal y vocal.		MODALIDAD DE TRABAJO: Expresión, Apreciación y Contextualización. Teórico-Práctico			
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO	ESPACIO(S), RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	
Al concluir el bloque, el alumno: ●Expresa emociones y sentimientos utilizando su voz, sus gestos y movimientos. ●Maneja herramientas de la pantomima para interpretar narraciones de forma no verbal. ●Utiliza el subgesto como herramienta para la expresión. ●Expresa y fundamenta sus ideas sobre un espectáculo no verbal. ●Identifica algunas formas de expresión artística del México prehispánico. ●Reconoce las ventajas y desventajas de la vida profesional de alguien que se dedica al teatro o a las artes escénicas.	●Utilización de las posibilidades expresivas del cuerpo, el rostro y la voz: Expresión ●Identificación del manejo de emociones y estados de ánimo por medio del cuerpo y la voz: Apreciación ●Comprensión del gesto y el subgesto como elementos enriquecedores de la expresión en el teatro: Apreciación ●Manejo del gesto y subgesto para manifestar estados de ánimo y emociones en los personajes: Expresión ●Análisis sobre la expresividad artística en el México prehispánico: Contextualización ●Creación de personajes y narraciones a través de la expresión corporal y vocal (no-verbal): Expresión ●Análisis del uso del gesto y la voz (si aplica), el movimiento y el desplazamiento en un espectáculo de pantomima, mimica o expresión corporal: Apreciación ●Acercamiento a la profesión del teatro: Contextualización	-Exploración del movimiento gestual como manifestación de distintos estados de ánimo y emociones. -Manejo del gesto, el movimiento y la voz para la caracterización de personajes. -Práctica de la relajación y respiración para la proyección de la voz en distintos espacios. -Manejo de la dicción, la intensidad y el tono en la proyección de la voz en distintos espacios. -Observación del trabajo propio y del de los compañeros. -Distinción entre gesto y subgesto. -Observación del uso del subgesto en los ejercicios propios y de los compañeros. -Creación de imágenes de subgesto en ejercicios de improvisación. -Manejo y contraposición de gesto y subgesto en ejercicios de improvisación. -Investigación sobre las distintas formas de expresión artística de algunos grupos prehispánicos de México. -¿Cuáles eran sus formas de expresión artística? -Análisis sobre el uso de la expresión corporal en las manifestaciones artísticas de algunas culturas prehispánicas. -Creación de narraciones utilizando la mimica y la pantomima como herramientas.	100'	Patio Ejercicios básicos para técnica de pantomima	
		-Reconocimiento de los elementos de gesto, voz y movimiento que se utilizan en el espectáculo. -Análisis del uso de gesto únicamente o gesto y subgesto en el espectáculo. -Elaboración de una apreciación personal sobre el espectáculo. -Búsqueda de un personaje del mundo del teatro. -Indagación acerca de las funciones dentro del teatro de esta persona. -Investigación acerca de las implicaciones de dedicarse a esta profesión, las ventajas y desventajas. -Reflexión colectiva acerca de lo que implica trabajar dentro del teatro.	100'	Patio. Ejercicio de trabalenguas. Análisis y comentarios de ejercicios.	
			50'	Aula. Búsqueda de rituales prehispánicos, lectura y elección, organización de un ritual. Presentación de rituales.	
			50'		
			150'	Aula. Preparación de historias por pares con la técnica de pantomima. Presentación de ejercicios frente a grupo. Análisis y comentarios. Sala de audiovisual. Videos de algunos rituales.	
			100'		
			100'	Aula. Charla con actores.	

FORMATO DE PLANEACIÓN
PARA LA ASIGNATURA DE ARTES
(DANZA, TEATRO, ARTES VISUALES Y MÚSICA)
DATOS GENERALES

ESCUELA: COLEGIO MARÍA MONTESSORI		GRADO 2°	NOMBRE DEL PROFESOR (A): CLAUDIA GABRIELA CASAS MEUGNIOT	
BLOQUE 2 ¿Dónde y cuándo? El tiempo y el espacio en el teatro		PERIODO DEL: octubre		AL: diciembre TOTAL
PROPOSITO(S) ●Manejar conscientemente diferentes formas de tiempo y espacio. ●Conocer la noción de ritmo en una narración.		MODALIDAD DE TRABAJO: Expresión, Apreciación y Contextualización. Teórico-Práctico		
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO	ESPACIO(S), RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS
Al concluir el bloque, el alumno: ●Diferencia los usos del ritmo en la música, la danza, y su aplicación al teatro. ●Utiliza el ritmo como un elemento del movimiento y del habla en la narración teatral. ●Identifica las formas de manejo del espacio escénico y las utiliza para expresarse en escena. ●Describe los significados del tiempo ficticio y el espacio ficticio en una producción teatral, cinematográfica o televisiva. ●Aplica diversas formas de manejar el tiempo ficticio. ●Distingue distintas formas del edificio teatral en el mundo y en México.	●Identificación de los conceptos básicos del espacio escénico: Apreciación ●Investigación de las partes que componen al edificio teatral (incluyendo, no sólo el escenario): Contextualización ●Manejo del espacio escénico: Expresión ●Indagación sobre el concepto de ritmo en el ser humano y la sociedad: Contextualización ●Comprensión del concepto de ritmo en el teatro: Apreciación ●Conocimiento de distintas herramientas de manejo del tiempo ficticio: Apreciación ●Realización de ejercicios de ritmo individuales y en grupo: Expresión	-Identificación de las zonas en las que se divide el escenario y las colocaciones del actor. -Reconocimiento de la colocación en el escenario propia y de los compañeros. -Comprensión del concepto de cuarta pared. -Argumentación sobre las diferencias en una obra que utiliza la cuarta pared y una que se abre al reconocimiento o la participación del público. -Comprensión del concepto de espacio ficticio. -Observación de las partes del teatro a través de una visita a un recinto teatral. -Reflexión acerca del teatro de Evangelización en México Colonial (En qué espacio se representaba. Cómo se acomodaba el público. Qué propósito servía) -Realización de ejercicios de desplazamiento escénico definiendo las zonas del escenario y ejercicios de colocación escénica en las zonas del escenario definiendo las posiciones ante el público. -Investigación sobre las otras disciplinas (artísticas y no artísticas) en donde se puede utilizar el término ritmo, y la variación sobre el significado en cada una. -Investigación de la relación entre la música y el teatro. -Análisis de una comedia musical, ópera, o alguna otra forma de teatro en la que la música desempeñe un papel importante y conversación informada sobre la misma. -Análisis de las distintas funciones que puede tener el ritmo en el teatro. -Definición en grupo sobre qué es el ritmo en el teatro y por qué es importante. -Observación de los ejercicios propios y de los pares. -Diferenciación entre narración lineal y narración no lineal. -Reconocimiento de herramientas del tiempo ficticio (elipsis, flash forward, flash back). -Elaboración de una apreciación crítica sobre el uso del tiempo en un programa cómico de televisión. -Realización de ejercicios de ritmo con la voz y los sonidos corporales. -Realización de ejercicios de ritmo con movimiento y desplazamiento.	50' 50' 50' 50' 100' 100' 50' 50' 50' 50' 50' 50' 100'	Aula. Esquemas de áreas y posiciones actorales. Conceptos. Aula. Ejercicio muestra. Análisis y discusión. Aula. Muestra de esquema de las partes del teatro. Aula. Investigación previa. Análisis y comentarios del resultado de su investigación. Aula. Ejercicios de improvisación utilizando todas las áreas del escenario. Análisis y comentarios. Sala audiovisual. Proyección de una comedia musical. Conversación sobre la proyección. Aula. Ejercicios de ritmo usando canciones y saltando la cuerda. Comentarios y análisis de los ejercicios. Aula. Explicación. Ejercicio de improvisación en el que se juegue con el tiempo interno de la historia. Redacción de trabajo. Aula. Ejercicios de ritmo en grupo experimentando los diversos ritmos propuestos por ellos. Improvisaciones.

FORMATO DE PLANEACIÓN
PARA LA ASIGNATURA DE ARTES
(DANZA, TEATRO, ARTES VISUALES Y MÚSICA)
DATOS GENERALES

ESCUELA: COLEGIO MARÍA MONTESSORI		GRADO 2°	NOMBRE DEL PROFESOR (A): CLAUDIA GABRIELA CASAS MEUGNIOT						
BLOQUE 3 Caracterización y representación teatral		PERIODO DEL: enero		AL: marzo	TOTAL DE SESIONES: 16				
PROPÓSITO (S) ● Explorar las posibilidades de la caracterización externa. ● Conocer las funciones del director de teatro.		MODALIDAD DE TRABAJO: Expresión, Apreciación y Contextualización. Teórico-Práctico							
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO	ESPACIO(S), RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS					
<p>Al concluir el bloque, el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identifica algunas formas externas con las que se puede dar vida a un personaje. ● Elabora vestuarios y máscaras para apoyar la representación de un personaje. ● Distingue los cambios que implica para la expresión corporal y vocal utilizar elementos externos en la caracterización de personajes. ● Argumenta una opinión personal informada sobre una obra de teatro. ● Identifica algunas formas de caracterización usadas durante la historia del teatro. ● Reconoce algunas de las funciones del director en el teatro. ● Colabora y participa en los ejercicios de dirección de sus compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Construcción de personajes creados por los alumnos utilizando métodos de caracterización externa: Expresión ● Comprensión de los métodos de caracterización usados en distintas épocas de la historia del teatro: Contextualización ● Comprensión de los cambios físicos en el gesto corporal y la voz al utilizar elementos externos en la caracterización: Apreciación ● Análisis de los elementos de caracterización utilizados en una obra de teatro en la comunidad, apta para los intereses del alumno: Apreciación ● Conocimiento del papel y los quehaceres del director de escena: Apreciación ● Reconocimiento de los cambios en el papel de director en la historia del teatro: Contextualización 	<ul style="list-style-type: none"> - Fabricación de máscaras utilizando material de deshecho, cartón y yeso. - Creación de vestuario utilizando material accesible a los alumnos (artículos de ropa cotidiana, material reutilizable, etcétera). - Realización de ejercicios de improvisación con las máscaras y el vestuario creado a partir de temas propuestos por los alumnos. - Recreación de personajes del teatro clásico griego, del teatro oriental, o de las expresiones teatrales prehispánicas siguiendo los métodos de caracterización. - Realización de ejercicios de improvisación sobre los personajes recreados. - Construcción de narraciones utilizando los personajes creados, el vestuario y las máscaras. - Análisis del uso de máscaras y vestuario en el teatro griego. - Conocimiento de algunas técnicas de caracterización externas usadas en el teatro griego (máscaras, coturnos, vestuario). - Acercamiento al uso de postura corporal, gesto, maquillaje y vestuario como lenguaje en el teatro oriental. - Reflexión sobre las variaciones en manejo corporal y vocal permitidas por la caracterización externa. - Indagación sobre las formas de caracterización en los ritos de alguna cultura prehispánica. - Observación de los cambios en el gesto corporal y la voz en los ejercicios propios y de los compañeros. - Reconocimiento de las ventajas y las dificultades que implican los elementos externos de caracterización. - Observación de la caracterización de los actores en una obra de teatro. - Observación de los elementos externos que apoyan la caracterización. - Elaboración de una apreciación crítica sobre la obra de teatro. - Análisis de la relación cooperativa entre el director de escena y el actor. - Experimentación del papel de director de escena: Expresión - Realización de ejercicios de dirección de la colocación de sus compañeros en el espacio y frente al público. - Realización de improvisaciones sobre narraciones dirigidas por los alumnos. 	150'	<p>Patio.</p> <p>Realización de máscaras por equipos.</p> <p>Sala de Artes plásticas.</p> <p>Materiales diversos.</p> <p>Aula.</p> <p>Ejercicios improvisados con el uso del material elaborado.</p> <p>Investigación previa.</p> <p>Comentarios de caracterización.</p> <p>Improvisaciones.</p> <p>Análisis y comentarios de ejercicios.</p> <p>Aula.</p> <p>Investigación previa.</p> <p>Sala audiovisual.</p> <p>Videos sobre teatro oriental.</p> <p>Análisis y comentarios sobre videos.</p> <p>Aula.</p> <p>Recurrir a investigación anterior sobre ritos prehispánicos y comentar las formas de caracterización en ellos.</p> <p>Ejercicios utilizando elementos para la caracterización de los personajes.</p> <p>Análisis y comentarios.</p> <p>Asistencia a una obra fuera de actividades escolares.</p> <p>Elaboración de apreciación crítica sobre la misma.</p> <p>Aula.</p> <p>Análisis y comentarios sobre el papel del director de la obra a la que asistieron.</p> <p>Aula.</p> <p>Investigación previa.</p> <p>Análisis y comentarios.</p> <p>Aula.</p> <p>Ejercicios de escritura escénica para comprender el lenguaje teatral.</p> <p>Ejercicios creados por ellos.</p>					
			50'		50'	100'	50'	50'	50'
			50'		50'	100'	50'	100'	50'
			50'		50'	100'	50'	100'	50'
			50'		50'	100'	50'	100'	50'
			50'		50'	100'	50'	100'	50'
			50'		50'	100'	50'	100'	50'
			50'		50'	100'	50'	100'	50'
			50'		50'	100'	50'	100'	50'
			50'		50'	100'	50'	100'	50'
			50'		50'	100'	50'	100'	50'

FORMATO DE PLANEACIÓN
PARA LA ASIGNATURA DE ARTES
(DANZA, TEATRO, ARTES VISUALES Y MÚSICA)
DATOS GENERALES

ESCUELA: COLEGIO MARÍAMONTESSORI		GRADO 2°	NOMBRE DEL PROFESOR (A): CLAUDIA GABRIELA CASAS MEUGNIOT	
BLOQUE 4 Herramientas de actuación: género y tono		PERIODO DEL:	marzo	AL: mayo TOTAL DE SESIONES:16
PROPOSITO (S) ●Profundizar en la creación y representación de narraciones escénicas usando el tono y el género como elementos de apoyo.		MODALIDAD DE TRABAJO: Expresión, Apreciación y Contextualización. Teórico-Práctico		
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO	ESPACIO(S), RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS
<p>Al concluir el bloque, el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Identifica el tono actoral en diversas caracterizaciones. ●Maneja diferentes tonos en la actuación para expresarse. ●Distingue los siete géneros en los que se clasifican la mayoría de las obras. ●Reconoce el género de una obra de teatro apoyándose en la trayectoria del personaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ●Comprensión del concepto de tono cuando se refiere a la obra o a la actuación: Apreciación ●Recreación de escenas cotidianas variando el tono que se utiliza: Expresión ●Conocimiento del surgimiento de los géneros en diferentes momentos de la historia del teatro: Contextualización ●Análisis del género en la lectura de una obra de teatro: Apreciación ●Recreación de escenas cortas de una obra de teatro explorando las diferencias de género: Expresión ●Observación del trabajo propio y de los compañeros: Apreciación ●Análisis del uso del término “géneros” fuera del contexto del teatro: Contextualización ●Indagación sobre otros usos de la clasificación en géneros en la sociedad. ●Reconocimiento de las similitudes y diferencias entre el género literario y el género teatral. ●Análisis del uso de géneros en los medios de comunicación (televisión, cine, radio, historietas, etcétera) a través de un ejemplo. ●Identificación del género en el ejemplo seleccionado y elaboración de un juicio crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificación de los tonos en los que se puede clasificar una obra de teatro. -Reconocimiento del tono en la lectura de una obra dramática adecuada a los intereses del alumno. -Identificación de los tonos de manejo actoral. -Análisis de la utilidad de conocer el tono de una obra de teatro y manejar un tono al actuar. -Creación de escenas basadas en vivencias cotidianas de los alumnos y de la comunidad. -Recreación de las mismas escenas sin buscar un tono actoral. -Interpretación de las escenas explorando distintas posibilidades de tono. -Tragedia y comedia en el teatro griego. -Tragicomedia en el teatro medieval y Siglo de Oro. -Melodrama en el Romanticismo hispanoamericano. -Pieza en el teatro ruso de principio del siglo XX. -Farsa en el teatro de carpa en México. -Descripción de la trayectoria del personaje en la lectura de una obra de teatro apta para los intereses del alumno. -Conocimiento de la trayectoria del personaje en diferentes géneros. -Identificación de los elementos que señalan el género en la trayectoria del personaje de la obra leída. -Identificación del género de la obra de teatro leída. -Selección de escenas representativas de un género. -Representación de escenas explorando las posibilidades del género original. -Experimentación de otros géneros en la representación de las escenas. -Reflexión sobre la relación entre el género de una obra y el tono del montaje o la actuación. 	<p>50'</p> <p>50'</p> <p>50'</p> <p>100'</p> <p>150'</p> <p>50'</p> <p>50'</p> <p>50'</p> <p>100'</p> <p>100'</p> <p>50'</p>	<p>Aula. Lectura de una fábula dramatizada. Ejercicios de experimentación de tonos con la misma obra.</p> <p>Aula. Escritura de escenas. Lectura en voz alta de escenas. Interpretación de escenas en distintos tonos.</p> <p>Sala audiovisual. Exposición por equipos previa investigación.</p> <p>Aula. Lectura de obra dramática. Aula. Exposición sobre trayectoria de personajes. Aula. Análisis de obra leída para identificar el género.</p> <p>Aula. Lectura y selección de escenas. Ejercicios de escenas. Ejercicios de escenas explorando otros géneros. Aula. Análisis y comentarios sobre ejercicios.</p>

FORMATO DE PLANEACIÓN
PARA LA ASIGNATURA DE ARTES
(DANZA, TEATRO, ARTES VISUALES Y MÚSICA)
DATOS GENERALES

ESCUELA: COLEGIO MARÍA MONTESSORI		GRADO 2°	NOMBRE DEL PROFESOR (A): CLAUDIA GABRIELA CASAS MEUGNIOT	
BLOQUE 5 Estructura dramática y puesta en escena		PERIODO DEL: mayo		AL: julio
PROPOSITO(S) ●Conocer los elementos básicos de la estructura dramática, y utilizarlos en un proceso de montaje. ●Participar colectivamente en la actuación, la dirección y la producción de un proceso de montaje.		MODALIDAD DE TRABAJO: Expresión, Apreciación y Contextualización. Teórico-Práctico		
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO	ESPACIO(S), RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS
Al concluir el bloque, el alumno: ●Identifica los elementos básicos de la estructura dramática. ●Realiza alguna función para el montaje de una obra teatral colectiva. ●Expresa una opinión personal, informada y respetuosa sobre una puesta en escena colectiva. ●Identifica las funciones del teatro didáctico y del teatro de protesta en distintos momentos de la historia. ●Argumenta sobre la relación del teatro con otras formas de expresión artística.	●Comprensión de los elementos que influyen en la estructura dramática: Apreciación ●Búsqueda de una obra de teatro de acuerdo con los intereses de los alumnos para un montaje: Apreciación ●Análisis completo de la obra elegida para la representación final: Apreciación ●Participación en el proceso de montaje de una obra de teatro en grupo: Expresión ●Reflexión personal sobre el proceso de montaje: Apreciación ●Argumentación de las formas en las que el teatro puede ser un medio de expresión personal y social: Contextualización	-Comprensión del concepto de tensión dramática. -Identificación de las partes estructurales de la obra de teatro. -Reconocimiento de elementos de la estructura que funcionan para atraer la atención. -Búsqueda y lectura de diversas obras de teatro. -Discusión de las obras en grupo y decisión.	100'	Aula. Análisis de la estructura de alguna obra leída. Elección de obra para montaje.
		-Identificación de los momentos clave de la estructura dramática. -Análisis de los personajes y su trayectoria. -Determinación del género de la obra -Determinación del tono con el que se pretende montar la obra. -Selección de una obra de teatro.	50'	Aula. Análisis de texto seleccionado.
		-Realización de lecturas colectivas en voz alta de la obra de teatro. -Selección del reparto. -Organización de un equipo de producción. -Creación de diseños de producción por parte del equipo de producción.	50'	Aula. Lectura en voz alta para selección de reparto y equipo de producción.
		-Organización del proceso de ensayos. -Elaboración de la producción. -Realización de ensayos según lo hayan planteado en la organización del proceso de ensayos.	50'	
		-Realización de ensayos incluyendo elementos de la producción. -Realización de ensayo(s) técnico(s), en el espacio donde será la representación, para acomodar todos los elementos de la producción.	200'	Aula. Programación de proceso de montaje y asignación de tareas a los diferentes equipos. Patio. Ensayos.
		-Realización de ensayo general. -Ejecución de la puesta en escena. -Elaboración de una apreciación crítica sobre el proceso de montaje.(¿Por qué elegimos esta obra? ¿Cómo se relaciona con mi vida?)	50'	
		-Indagación sobre las funciones del teatro didáctico y el teatro de protesta. -A principios del siglo XX, en Europa (vanguardias) -En México, en los años 60,- En la actualidad. -Reflexión sobre la relación del teatro con las Artes Visuales, la Música y la Danza.	50'	Presentación.
			50'	Aula. Análisis y discusión sobre resultado de montaje.
			50'	Sala audiovisual. Proyección sobre teatro didáctico y de protesta en diferentes lugares y épocas. Análisis y comentarios. Reflexión de la relación del teatro con otras artes.

Bibliografía:

- ALATORRE, Claudia, Análisis del Drama. México: Grupo Editorial Gaceta, 1994.
- ARGUDÍN, Y. Historia del Teatro en México, desde los rituales prehispánicos hasta el arte dramático en nuestros días. México: Panorama Editorial, 1986.
- CARBALLIDO, Emilio. Teatro joven de México. México: SEP, Libros del Rincón, 2002.
- CARBALLIDO, Emilio, Teatro para Adolescentes. México: SEP, Libros del Rincón, 2002.
- DE LA BORBOLLA, Oscar. Las Vocales Malditas. México: SEP, Libros del Rincón, 2002.
- DE TORRES, Javier. Las mil caras del mimo. Madrid: Editorial Fundamentos, 1999.
- FITE, S. La dirección escénica. Barcelona: La Galera, 1992.
- GRUPO SNA JTZ'IBAJOM. El Haragán y el Zopilote. México: SEP, Libros del Rincón, 2002.
- HORCACITAS, Fernando. Teatro Náhuatl. Época Novohispana y Moderna. México: UNAM, 1975.
- JUÁREZ ESPINOSA, Isabel. Cuentos y Teatro Tzeltales. México: SEP, Libros del Rincón, 2002.
- MACGOWAN, K y Melnitz W. Las edades de oro del teatro. México: FCE, 1987.
- PRIETO, Antonio y Muñoz González, Yolanda. El teatro como vehículo de comunicación. México: Trillas, 1992.
- RUIZ LUGO, Marcela y MONROY, Fidel Desarrollo Profesional de la Voz. México: Colección Escenología, Editorial Gaceta, 1994.
- SELDEN, Samuel, La escena en acción. Buenos Aires: EUDEBA, 1972.
- WRIGHT, Edward. Para comprender el teatro actual. México: FCE, 1982.
- *El teatro en México*. (Compilación). México: Editorial Artes de México y del Mundo, 1969.
- *Teatro. Obras cortas para representar*. México: SEP, Libros del Rincón, 2002.

Apoyo audiovisual:

- REYNOSO ANGULO, Rebeca, et. Al. El Video en el aula. Usos didácticos de la videoteca escolar, Segundo Acervo, Educación Secundaria. México: SEP, 1999.

FORMATO DE PLANEACIÓN
PARA LA ASIGNATURA DE ARTES
(DANZA, TEATRO, ARTES VISUALES Y MÚSICA)
DATOS GENERALES

ESCUELA: COLEGIO MARÍA MONTESSORI		GRADO 3°	NOMBRE DEL PROFESOR (A): CLAUDIA GABRIELA CASAS MEUGNIOT					
BLOQUE: 1. Expresividad teatral		PERIODO DEL:	agosto	AL: octubre				
PROPOSITO(S) ● Integrar en una improvisación colectiva las herramientas de expresión corporal y verbal que manejan. ● Conocer los elementos del teatro en verso.		MODALIDAD DE TRABAJO: Expresión, Apreciación y Contextualización. Teórico-Práctico						
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO	ESPACIO(S), RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS				
Al concluir el bloque, el alumno: ● Maneja el ritmo en una producción teatral. ● Aplica el tono actoral a través del cuerpo y la voz en distintas narraciones. ● Realiza alguna función para una creación colectiva. ● Identifica los elementos básicos del verso. ● Elabora un juicio crítico sobre su propio trabajo escénico y el de otros. ● Reconoce el uso del ritmo como elemento narrativo en una manifestación artística o ritual indígena de su región. ● Distingue el manejo del verso en diferentes épocas de la historia del teatro universal y mexicano.	● Comprensión de los elementos del verso: Apreciación ● Investigación sobre el teatro en verso: Contextualización ● Manejo del ritmo del habla en diferentes personajes creados por el alumno: Expresión ● Utilización de la expresividad del cuerpo y la voz en el manejo del tono actoral: Expresión ● Reconocimiento del manejo corporal y vocal, ritmo y tono actoral: Apreciación ● Reconocimiento del ritmo y otros elementos teatrales en las ceremonias, ritos o danzas de los pueblos indígenas de México: Contextualización ● Creación colectiva de una narración utilizando como herramientas el ritmo, el tono actoral, la voz, el gesto y el movimiento. Expresión	-Identificación de la rima asonante, consonante y nula. -Identificación de los elementos estructurales del verso. -Observación de la estructura del verso, la rima y el ritmo en la letra de una canción elegida por los alumnos. -Conocimiento de las convenciones del teatro en verso del Siglo de Oro Español. -Indagación sobre el manejo del verso en el teatro Isabelino. -Investigación sobre el uso del verso en el teatro mexicano de la Colonia. -Lectura de una obra de teatro en verso. -Reflexión sobre las convenciones que implica el usar verso en el teatro. -Exploración del verso en la vida cotidiana. -Manejo del ritmo en el verso. -Realización de ejercicios de ritmo, pausas y versificación. -Interpretación de un verso elegido por el alumno tomando en cuenta el ritmo del mismo. -Creación de narraciones en distintos tonos a través del gesto, el movimiento y la voz. -Representación de escenas en distintos tonos enfatizando el manejo del gesto, el movimiento y la voz. -Elaboración de un juicio crítico acerca de su propia participación y la de sus pares en la creación colectiva. -Investigación de alguna ceremonia, danza o rito indígena de la región. -Análisis de los elementos teatrales de dicha ceremonia. -Discusión sobre el papel del público en estas expresiones.	150'	Aula. Explicación de elementos estructurales del verso. Ejercicio de identificación de los elementos. Sala audiovisual. Explicación a través de una proyección. Sala audiovisual. Proyección.				
			50'	50'	50'	100'	50'	100'

FORMATO DE PLANEACIÓN
PARA LA ASIGNATURA DE ARTES
(DANZA, TEATRO, ARTES VISUALES Y MÚSICA)
DATOS GENERALES

ESCUELA: COLEGIO MARÍA MONTESSORI		GRADO 3°	NOMBRE DEL PROFESOR (A): CLAUDIA GABRIELA CASAS MEUGNIOT		
BLOQUE 2 Escribiendo en escena		PERIODO DEL: octubre		AL: diciembre	
PROPOSITO(S) ● Participar en un proceso de creación colectiva y reflexionar acerca de esta forma de creación teatral. ● Conocer y valorar el ejercicio teatral a través de sus diferentes oficios.		MODALIDAD DE TRABAJO: Expresión, Apreciación y Contextualización. Teórico-Práctico			
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO	ESPACIO(S), RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	
Al concluir el bloque, el alumno: ● Improvisa con sus compañeros en ejercicios colectivos. ● Utiliza el método de creación sobre el escenario para escribir escenas y obras cortas. ● Interpreta una escena teatral propia frente a otros. ● Describe distintas formas en las que el teatro actual, en México y en el mundo utilizan la creación colectiva. ● Reconoce el proceso creativo de una persona dedicada a la creación teatral, de espectáculos o de narraciones.	● Improvisación colectiva o en grupos sobre temas definidos: Expresión ● Análisis de un proceso de creación que se sigue en el teatro: Apreciación ● Investigación acerca de métodos de creación colectiva en la historia del teatro universal y mexicano: Contextualización ● Identificación de los elementos básicos de la estructura dramática en la lectura de una obra de teatro mexicana o hispanoamericana: Apreciación ● Elaboración de escenas cotidianas escritas siguiendo un método de creación en el escenario: Expresión ● Acercamiento a un personaje involucrado con la creación teatral y la dramaturgia en México: Contextualización	-Improvisación de situaciones sugeridas en el momento por el grupo. -Creación de personajes sugeridos al momento por el grupo. -Observación del trabajo propio y de los compañeros en el primer acercamiento a las escenas. -Análisis del proceso de creación en escena. -Observación de los avances en cada escena. -Elaboración de un juicio crítico sobre el proceso de alguna de las escenas.	100'	Aula. Ejercicio de improvisaciones. Análisis y comentarios de ejercicios.	
		-Indagación acerca del uso de la creación colectiva en las vanguardias de principios del siglo XX en Europa. -Investigación acerca del impacto de las vanguardias en el teatro mexicano del siglo XX.	150'	Aula. Retomar los ejercicios anteriores para iniciar un proceso de creación. Presentación de ejercicios observando las diferencias. Análisis y comentarios.	
		-Investigación acerca del uso de la creación colectiva en el teatro independiente en México actualmente. -Reflexión grupal acerca de las ventajas y desventajas de la creación colectiva.	100'	Sala audiovisual. Exposición previa investigación. Análisis, comentarios y discusión sobre creación colectiva.	
		-Lectura individual de la obra de teatro. -Observación del uso de elementos como la sorpresa, el suspenso y la complicidad con el público. -Reflexión colectiva acerca de la estructura dramática de la obra.	50'	Aula. Lectura de obra dramática. Análisis y de estructura dramática.	
		-Creación de escenas sobre el escenario buscando dibujar personajes y situaciones. -Registro escrito de las escenas.	100'	Aula. Retomar escenas de inicio de bloque haciendo el registro por escrito, afinar la construcción de personajes y la resolución de la estructura dramática.	
		-Tratamiento de las escenas sobre el escenario para construir a los personajes. -Resolución de una estructura dramática sencilla para las escenas. -Interpretación de las escenas con la guía de un alumno director para cada escena.	150'	Dirección de escena hecha por alumnos y por equipos. Presentación de ejercicios.	
		-Representación de las escenas para el grupo. -Indagación acerca de lo que implica crear en y para el teatro. -Investigación acerca del proceso creativo que sigue esta persona.	100'	Sala audiovisual. Proyección sobre diferentes procesos creativos en el teatro. Análisis y comentarios de los procesos.	
		-Reflexión colectiva sobre las diferentes formas de abordar el proceso creativo.	50'		

FORMATO DE PLANEACIÓN
PARA LA ASIGNATURA DE ARTES
(DANZA, TEATRO, ARTES VISUALES Y MÚSICA)
DATOS GENERALES

ESCUELA: COLEGIO MARÍA MONTESSORI		GRADO 3°	NOMBRE DEL PROFESOR (A): CLAUDIA GABRIELA CASAS MEUGNIOT		
BLOQUE 3. El mundo que rodea al teatro		PERIODO DEL: enero AL: marzo TOTAL DE SESIONES: 16			
PROPOSITO (S) ● Participar en un proceso de producción a pequeña escala. ● Elaborar una crítica teatral para publicar.		MODALIDAD DE TRABAJO: Expresión, Apreciación y Contextualización. Teórico-Práctico			
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO	ESPACIO(S), RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	
Al concluir el bloque, el alumno: ● Reconoce algunos aspectos del trabajo del productor en el teatro. ● Simula el proyecto de montaje de una obra de teatro. ● Distingue algunos elementos que integran la crítica teatral. ● Expresa sus ideas y opiniones a través de una crítica sobre una producción teatral. ● Reconoce en la época de oro del teatro mexicano y la época de oro del cine mexicano, la tradición cómica y farsica en el país.	● Reproducción de un proceso de montaje: Expresión	-Selección de la obra de teatro. -Expresión del mensaje que desean transmitir con la obra. -Selección del reparto ideal. -Elaboración de una maqueta del espacio ideal de representación. -Diseño de vestuario, escenografía y utilería. -Diseño de iluminación y sonido. -Diseño de desplazamiento en el espacio. -Diseño de cambios de escenografía. -Diseño de programas y carteles. -Diseño de plan de difusión.	50' 100'	Aula. Organización para proyecto de montaje.	
	● Comprensión del papel del productor en el teatro: Apreciación	-Organización de una conferencia de prensa y un estreno de la obra en la que los alumnos presentarán su proyecto. -Diferenciación entre productor ejecutivo y productor. -Identificación de los elementos que controla el productor antes, durante, y después de un montaje.	50'	Salón de Artes plásticas. Materiales para maqueta. Bocetos de vestuario, escenografía, utilería, iluminación, sonido, trazo escénico. Carteles y proyecto de difusión.	
	● Investigación sobre la época de oro del teatro mexicano: Contextualización	-Reflexión sobre la diferencia entre producir una obra de teatro comercial, una independiente, y una escolar. -Indagación sobre el tipo de obras que se montaban a mediados del siglo XX en México. -Investigación sobre los actores importantes de la época. -Análisis de la relación entre la época de oro del teatro mexicano (melodrama) y la época de oro del cine mexicano (melodrama/musical).	50'	Aula. Presentación del proyecto a través de una conferencia de prensa.	
	● Comprensión de la tradición farsica en México: Contextualización	-Reflexión sobre los cambios que ha sufrido la forma de hacer teatro en los últimos 50 años. -Análisis del teatro de carpa de principios del siglo XX. -Reconocimiento del paso de la comedia mexicana de la carpa al cine. -Reflexión sobre la tradición de farsa e improvisación en México. -Observación de una película del cine de oro mexicano y elaboración de una crítica. -Lectura de una crítica teatral.	50'	Aula. Plática (previa investigación) sobre el papel del productor en el teatro.	
	● Reconocimiento de los elementos que integran una crítica teatral: Apreciación	-Reflexión sobre los aspectos del hecho escénico analiza una crítica teatral.	100'	Sala audiovisual. Proyección sobre diferencia entre época de oro del teatro y del cine mexicano. Análisis y comentarios.	
	● Elaboración de una crítica de una obra de teatro. Apreciación		100'	Sala audiovisual. Exposición por equipos previa investigación. Análisis y comentarios.	
			150'		
			50'	Sala audiovisual. Proyección de película y entrega de trabajo escrito.	
				Aula. Lectura de críticas teatrales. Identificación de aspectos que se analizan en las críticas.	

FORMATO DE PLANEACIÓN
PARA LA ASIGNATURA DE ARTES
(DANZA, TEATRO, ARTES VISUALES Y MÚSICA)
DATOS GENERALES

ESCUELA: COLEGIO MARÍA MONTESSORI		GRADO 3°	NOMBRE DEL PROFESOR (A): CLAUDIA GABRIELA CASAS MEUGNIOT		
BLOQUE 4 Creación teatral		PERIODO DEL: marzo AL: mayo TOTAL DE SESIONES: 16			
PROPÓSITO (S) ●Acercarse a la dramaturgia adaptando una narración y escribiendo una obra corta para su escenificación.		MODALIDAD DE TRABAJO: Expresión, Apreciación y Contextualización. Teórico-Práctico			
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO	ESPACIO(S), RECURSOS MATERIALES DIDÁCTICOS	Y
<p>Al concluir el bloque, el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Adapta los elementos narrativos y los personajes de un cuento o leyenda popular a teatro. ●Expresa sus inquietudes en una obra corta siguiendo un proceso de creación. ●Expresa su opinión sobre la dramaturgia actual mexicana. ●Distingue las similitudes y diferencias que tiene el teatro con los medios masivos de comunicación. ●Reconoce los cambios que sufre una obra cuando pasa del papel al escenario. ●Expresa una opinión informada acerca la creación de obras propias y de otros. 	<ul style="list-style-type: none"> ●Realización de adaptaciones de cuentos populares y leyendas: Expresión ●Reconocimiento de cómo los elementos narrativos de la literatura popular se traspasan al teatro: Apreciación ●Utilización del proceso de dramaturgia para teatro: Apreciación ●Elaboración de obras cortas basadas en los temas que interesan a los alumnos: Expresión ●Investigación sobre el teatro mexicano contemporáneo: Contextualización ●Análisis de la similitud entre el teatro y los medios de comunicación masiva: Contextualización 	<ul style="list-style-type: none"> -Lectura y selección de cuentos populares y leyendas para adaptar. -Construcción de personajes y situaciones. -Creación de diálogos. -Representación de las obras (o fragmentos de ellas) frente al grupo. -Reconocimiento de los personajes de la literatura popular. -Análisis de las formas de resolución de los personajes para el teatro. -Observación del trabajo propio y de los compañeros. -Reconocimiento del uso del esqueleto para encontrar la estructura dramática de una obra e identificar los momentos claves. -Observación de los cambios que sufre una obra escrita entre el primer tratamiento y los que se hacen después de una lectura en voz alta. -Reflexión sobre la importancia de ver y escuchar teatro escrito. -Elaboración de la síntesis de la obra que se pretende contar. -Elaboración del esqueleto de la obra. -Construcción de personajes. -Creación de situaciones. -Elaboración de síntesis detallada sobre el esqueleto. -Creación de diálogos. -Lectura en voz alta de fragmentos. -Tratamientos y afinación de detalles. -Lectura de las creaciones frente al grupo. -Indagación sobre los autores más importantes de teatro mexicano contemporáneo. -Lectura de (una o más) obra(s) de teatro mexicano contemporáneo. -Elaboración de un escrito crítico sobre una de las obras leídas. -Argumentación sobre los temas que se manejan en el teatro mexicano contemporáneo. -Reflexión colectiva: ¿Sobre qué escribiría yo si ése fuera mi trabajo? -Detección de las similitudes y diferencias en la creación de teatro, cine, radio y televisión. -Observación de la interacción de diversas artes en teatro, cine y televisión. 	<p>100'</p> <p>100'</p> <p>100'</p> <p>100'</p> <p>100'</p> <p>100'</p> <p>100'</p> <p>50'</p> <p>50'</p>	<p>Aula. Lectura de cuentos. Organización de equipos para adaptación de cuentos. Presentación de avances frente a grupo. Análisis y comentarios de adaptaciones.</p> <p>Aula. Análisis de los textos.</p> <p>Aula. Creación de textos dramáticos. Lectura de avances y correcciones.</p> <p>Aula. Lectura frente a grupo de textos terminados.</p> <p>Sala de audiovisual. Proyección sobre teatro mexicano contemporáneo. Lectura y análisis de obra de teatro mexicano contemporáneo. Análisis y reflexión.</p> <p>Sala audiovisual. Exposición (previa investigación) sobre la interacción de otras artes en el teatro, el cine y la televisión. Comentarios.</p>	

FORMATO DE PLANEACIÓN
PARA LA ASIGNATURA DE ARTES
(DANZA, TEATRO, ARTES VISUALES Y MÚSICA)
DATOS GENERALES

ESCUELA: COLEGIO MARÍA MONTESSORI	GRADO 3°	NOMBRE DEL PROFESOR (A): CLAUDIA GABRIELA CASAS MEUGNIOT		
BLOQUE 5 Del dicho al hecho: Creación y puesta en escena		PERIODO DEL: mayo AL: julio TOTAL DE SESIONES: 16		
PROPÓSITO (S) ● Llevar a cabo el proceso de montaje de las obras que los estudiantes han escrito, y realizar una crítica teatral sobre su propio trabajo. ● Elaborar una definición personal de arte.		MODALIDAD DE TRABAJO: Expresión, Apreciación y Contextualización. Teórico-Práctico		
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO ESTIMADO	ESPACIO(S), RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS
Al concluir el bloque, el alumno: ● Expresa sus propios intereses a través de la escritura de una obra de teatro para un montaje. ● Lleva a cabo el proceso de montaje de una obra de teatro. ● Desempeña algunas funciones de actuación, dirección o producción en una representación teatral colectiva. ● Expresa sus opiniones a través de una crítica informada y respetuosa sobre su propio trabajo escénico y el de otros. ● Elabora una definición personal de teatro y, a través de la misma, una definición de arte.	● Producción de un montaje colectivo basándose en el trabajo de dramaturgia que los alumnos han desarrollado durante el año: Expresión ● Análisis de la diferencia del teatro escrito-leído y el teatro en escena: Apreciación ● Reflexión sobre el trabajo que han realizado los alumnos en torno al teatro: Apreciación ● Determinación de un concepto de teatro y arte: Contextualización	- Selección colectiva de las obras que se retomarán para montaje. - Elaboración de un hilo conductor para convertir una colección de obras en un montaje unido. - Selección de reparto y conformación de equipos de dirección y producción. - Organización de ensayos y tiempos de entrega de producción. - Creación de diseños de producción. - Realización de ensayos para construcción de personajes. - Realización de ensayos para dirección de movimiento y desplazamiento. - Realización de ensayos de unificación de escenas. - Realización de ensayos con los elementos de producción. - Realización de ensayos técnicos. - Realización de ensayo general. - Representación del montaje. - Observación de los cambios que sufren las obras escritas por los alumnos al comenzar un proceso para la representación. - Reflexión sobre los cambios que podrán sufrir las obras al ser representadas por personas diferentes a los creadores originales. - Reflexión colectiva sobre todas las personas que influyen en los cambios que sufren las obras: todos escriben el teatro. - Observación crítica del trabajo propio durante el proceso de montaje. - Elaboración de un juicio crítico sobre el proceso de montaje del grupo. - Elaboración de una crítica teatral sobre la representación final. - Argumentación del teatro como un arte vivo y efímero. - Reflexión colectiva sobre la definición del teatro. - Elaboración de una definición personal del teatro. - Reflexión sobre la relación del teatro con las otras artes. - Acercamiento, a través de la definición del teatro, a una definición personal del arte.	100' 100' 150' 150' 50' 50' 50' 50'	Aula. Selección de obras producidas para realizar montaje final respetando reparto previo y equipos de producción. Elección de director. Patio. Lecturas y análisis de textos. Patio. Ensayos. Presentación. Aula. Análisis y reflexión sobre el resultado del trabajo y del proceso. Aula. Redacción crítica sobre el trabajo individual y del grupo durante el proceso de montaje. Elaboración de una crítica teatral sobre el resultado. Análisis y reflexión sobre el curso. Reflexión colectiva de teatro, de su relación con otras artes y definición personal de arte.

Bibliografía:

- ARGUDÍN, Y. Historia del Teatro en México, desde los rituales prehispánicos hasta el arte dramático en nuestros días. México: Panorama Editorial, 1986.
- AYALA BLANCO, J. La aventura del cine Mexicano. México: Era, 1979.
- CARBALLIDO, Emilio. Teatro joven de México. México: SEP, Libros del Rincón, 2002.
- CARBALLIDO, Emilio, Teatro para Adolescentes. México: SEP, Libros del Rincón, 2002.
- DE MARINS, M. El nuevo teatro: 1947 – 1970. Barcelona; México: Paidós, 1988.
- GARCÍA ARAEZ, J. Verso y teatro: Guía práctica para actores. Madrid: La Avispa, 1991.
- GLUSBERG, J. El arte de la performance. Buenos Aires: Arte Gaglianioni, 1986.
- HORCACITAS, Fernando. Teatro Náhuatl. Época Novohispana y Moderna. México: UNAM, 1975.
- LUZURIAGA, Gerardo y REEVE, Richard (comp). Los clásicos del teatro Hispanoamericano. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- MACGOWAN, K y Melnitz W. Las edades de oro del teatro. México: FCE, 1987
- PRIETO, Antonio y Muñoz González, Yolanda. El teatro como vehículo de comunicación. México: Trillas, 1992.
- TAIBO, Paco Ignacio. Gloria y Achaques del espectáculo en México 1900 – 1929. México: Leega/ Jucar, 1988.
- WRIGHT, Edward. Para comprender el teatro actual. México: FCE, 1982.
- *El teatro en México*. (Compilación). México: Editorial Artes de México y del Mundo, 1969.

III. TRABAJO EN EL AULA

3.1 PROGRAMAS PERSONALES

Al iniciar mi primer ciclo como docente de la asignatura de Expresión y Apreciación Artística en la especialidad de teatro en el Colegio María Montessori encontré las condiciones materiales y humanas que ya he descrito con anterioridad. Mis primeros acercamientos valieron para poder recoger los datos necesarios para elaborar mi primera evaluación formativa. Armada con mis impresiones iniciales y los instrumentos con que me dotó mi formación universitaria me dispuse a despachar este compromiso.

A pesar de los problemas obvios que entrañan las desfavorables instalaciones, los inexistentes programas oficiales y, en general, los prejuicios por las materias artísticas, el ambiente era francamente entusiasta. Tal vez la novedad, tal vez el (mal) recuerdo de las fallidas clases de música, pero la curiosidad, siempre amiga de las artes, se traducían en buenas actitudes.

Los alumnos de los diferentes grados recibían, como ya mencioné antes, clases similares al entender que no tenían antecedentes y se debía comenzar con contenidos básicos para todos. Recordemos que los programas estaban tomados de los que se usaban en las escuelas preparatorias de la UNAM. Así, nos dedicamos a revisar conceptos teóricos sobre la experiencia estética, el arte y el teatro. Al mismo tiempo probábamos con algunos ejercicios prácticos que, necesariamente, eran sólo ejemplificados en el salón de clases.

En la dinámica de clases la práctica no podía ocupar un lugar importante, ya que resultaba imposible que los grupos, de aproximadamente cuarenta alumnos, realizaran la actividad al mismo tiempo. Así que se hacía pasar al frente a un reducido grupo que probaba el ejercicio mientras la mayoría tomaba nota. Aquí es donde el entusiasmo inicial se fue matizando; los alumnos del tercer grado se mostraban poco dispuestos a mostrarse frente a sus compañeros, pese a que seguían mostrando agrado por la clase.

Las características de la adolescencia, con toda su heterogeneidad, se acentuaban por una situación propia de la estructura escolar: el estatus. Para los del último año, su figura de alumnos mayores, natural del grado, se reforzaba por el aura triunfal que les confería el hecho de haber *ganado* en la batalla contra los profesores de música. Para ellos, tener clases

de teatro no era tan importante en sí como el haber impuesto sus condiciones. Ellos habían corrido, en su visión, a los maestros.

No es fácil enfrentar, como adolescente, a los propios, sabiendo que la crueldad puede ser una forma más de autoafirmación en el proceso de madurez. No se trataba de una insolencia valentona, sino más bien de un desdén apático que pretendía mostrar superioridad. No quiero ser injusta: en general, se trataba de jóvenes (niños, todavía algunos) *bien portados*, de ninguna forma casos clínicos o delincuentes en embrión. Pero el propio modelo de escuela, tecnocrática, los había acostumbrado a permanecer pasivos y atomizados en su butaca, sin dar la menor señal de vida hasta que el maestro se lo ordenara. Los estudiantes simplemente aprendieron a hacerse fuertes en el espacio al que el sistema los reducía.

No sólo en la práctica se notaban resistencias. Mientras revisábamos los conceptos de estética, arte y teatro, se hacía notorio que en ninguno de los tres grados se encontraban acostumbrados a operaciones mentales como la síntesis, la abstracción, el análisis. Con una educación que privilegia la memoria a corto plazo y establece que el criterio del maestro es irrefutable, es comprensible que la apropiación de contenidos filosóficos les sea prácticamente imposible.

Pronto comprendí que los textos que había considerado para el uso de los alumnos estaban muy alejados de sus posibilidades reales de apropiación, así que desistí de ellos rápidamente. Ciertamente es que algunos textos eran calculadamente adelantados para el nivel, como *La definición de Arte* de Sánchez Vázquez, pero aún aquellos que se proyectaban como básicos y propios para no iniciados, como el *Cómo acercarse al Teatro* de Azar, les resultaban extranjeros, incomprensibles. El mal era, como lo sigue siendo para la mayoría de los jóvenes del país, la falta de desarrollo en competencias de lectura y redacción.

La escuela (el sistema educativo, se podría escribir) tiende a la simple repetición de contenidos y actitudes visibles y cuantificables. Pretender que los alumnos construyeran sus propias definiciones, elaboraran visiones personales y las materializaran en los ejercicios prácticos estaba completamente fuera de los presupuestos de los alumnos con respecto a lo que de ellos se podía esperar en la escuela. Ninguna otra asignatura pedía de ellos otro esfuerzo mental que el de la memoria y la mecanización de ciertos procesos. Normalmente los maestros dictan los conceptos que esperan sean reproducidos en el examen y el alumno se acoge a ese límite, sintiéndose seguro. Para la escuela ya era *raro* que en los salones de

clase se hicieran ejercicios físicos, pero resultaba casi extraterrestre que se pretendiera que los alumnos hicieran sus propios apuntes ¡sin dictarles!

La estrategia fue aprovechar el prejuicio y volverlo a mi favor. Ya que la asignatura de Teatro se veía como extraña y poco seria, invité a los alumnos a experimentar y buscar como en el juego. Lo que en otras materias sería impensable, aquí era posible. Poco a poco los alumnos fueron aprovechando la oportunidad que se les daba para expresar una opinión, para arriesgar una idea propia, para crear, para experimentar, para equivocarse.

Quizá los avances más significativos se dieron en la apropiación de su cuerpo como instrumento expresivo. En las clases se hacía hincapié en la capacidad del cuerpo humano para expresarse en su universal posibilidad. Sin embargo, la dinámica escolar y las costumbres del sedentarismo urbano se sumaban a la difícil adaptación al propio cuerpo en la adolescencia. Por ello resultaba cosa muy notable ver cómo a la mayoría les parecía casi imposible entender que los hombros pueden moverse en círculos con sentido opuesto, por ejemplo.

Al caracterizar al cuerpo humano como instrumento expresivo del actor y a la presencia orgánica del ser humano en tiempo y espacio como elemento fundamental del lenguaje del teatro como hecho escénico, se busca que el estudiante pueda significar la experiencia dentro del hecho escénico y transpolarla a su contexto cotidiano. Después de algunas semanas probando las posibilidades de su propio cuerpo, se hizo evidente el avance logrado por un número importante de estudiantes del colegio en sus actitudes al hablar frente a su grupo o sus maestros y expresar sus ideas. Yo creo que al ir tomando conciencia de su propio cuerpo (hasta cierto punto, por supuesto) también mejoró su capacidad de operaciones mentales y funciones del pensamiento, pero en el plano escolar no hubo las oportunidades suficientes como para que se pudiera comprobar dicho avance.

En la adolescencia se perfecciona la adquisición de habilidades técnicas, comunicativas y, en general sociales (Fierro, 1990) y en este terreno de las relaciones sociales, se observó que los alumnos que por alguna razón no gozaban del afecto de sus compañeros o que permanecían pasivos durante su estancia en la escuela poco a poco, a través de la práctica en clase, se permitieron involucrarse con los demás, fueron reconocidos por su desempeño y se volvieron participativos al realizar comentarios sobre sus ejercicios y los de sus compañeros, claro que el avance fue significativo en la medida de sus posibilidades.

El ritmo de trabajo al que fueron sometidos los alumnos en los procesos de creación para los montajes que se presentaron, ya sea al interior del grupo para los de primero y segundo o para la comunidad escolar en el caso de tercero, hizo que su capacidad de organización, responsabilidad, disciplina y solución de conflictos resaltara y les permitiera llevar a buen término sus trabajos con el reconocimiento tanto de compañeros como de profesores y directivos. Aunque en algunos casos (muy pocos, afortunadamente) dichas capacidades no se mostraron o quedaron a medias no permitiendo, por ello, concretar el proyecto, mas el aprendizaje que obtuvieron al no lograr finalizar el trabajo fue también significativo; guiados por la reflexión, descubrieron sus fallas en el proceso.

La práctica en la clase se hizo preponderante por necesidad y me obligó a desechar lo que en un principio tenía contemplado para evaluar los avances de conocimiento teórico de nuestra materia; es decir, también dejé atrás la idea de aplicar un examen escrito ya que la escuela, en su afán de tenerlo todo organizado aun antes de iniciar el curso, no programó un examen para mi materia y, en ocasiones (muchas) disponía de mi hora de clase para aplicar algún examen de otra materia que los alumnos no tenían ese día pero para la que sí se había planeado la evaluación; por lo tanto, mis exámenes se hicieron prácticos.

La pastorela de este año dejó en claro cuáles eran las normas a seguir respecto a la preparación de los montajes en el colegio, en donde se privilegiaba a las materias mal llamadas académicas (ésta también lo era) sobre las artísticas, pero de las normas y del proceso de montaje hablaré más ampliamente en el capítulo IV.

Los obstáculos fueron sorteados satisfactoriamente y, una vez más, los alumnos de los tres grados daban señales de entusiasmo por participar ya no sólo en clase sino en una puesta en escena donde se pusiera de manifiesto sus habilidades.

El resto del curso transcurrió ya sin grandes sobresaltos, pues sabía que en algún momento tendría que improvisar y hacer las modificaciones pertinentes a mi programación.

Las Jornadas Montessori, que tienen un apartado especial en el presente trabajo, fue el evento en donde, a deseo expreso de los alumnos, participó gente de los tres grados de secundaria en un montaje sobre el Origen de las Olimpiadas.

El resultado fue del agrado de la dirección general del colegio ya que se ponía de manifiesto el dominio de los alumnos en el idioma inglés, gracias a la escuela, y de paso se reconoció la habilidad histriónica de los elementos que participaron en dicho montaje.

La organización, la disciplina, el compromiso y el gusto por el teatro se estaban generando entre la población estudiantil del colegio.

Teatro era para los alumnos una materia que disfrutaban y que sufrían al mismo tiempo. Disfrutaban no tener examen escrito, no llevar cuaderno de apuntes, no tener que permanecer callados, estar relajados, mostrarse como realmente eran sin ser juzgados o castigados por ello. Sufrían el nervio previo a la presentación de un ejercicio, la espera ansiosa de los comentarios objetivos que sobre su trabajo realizaban sus compañeros, el que la clase terminara.

El fin de curso llegó y con él los montajes finales para cada grado y grupo, sin embargo los alumnos de 1° y 2° expresaron su temor de mostrar el resultado de su trabajo a la comunidad escolar, por tanto lo llevaron a cabo entre las paredes de su salón. No se sentían, todavía, preparados para presentarse ante una audiencia de casi 300 personas y el espacio abierto también hizo mella en su ánimo. No quise presionarlos y mucho menos obligarlos pues de todas formas el objetivo se estaba cumpliendo pero en menores dimensiones. Después de todo sólo eran adolescentes de entre doce y trece años que no se sentían preparados para exponerse ante la comunidad escolar; en cambio los grupos de tercero presentaron, a manera de despedida del colegio, una selección de ejercicios, catalogados por ellos mismos como los mejores, creados durante el curso a partir de improvisaciones en clase.

No puedo basar el éxito de la materia en el ambiente de confianza y camaradería que se generó en las clases, tampoco en las muestras de afecto y respeto hacia mi persona sino en la disposición de los alumnos a través de ellas.

Todavía faltaba mucho por hacer pues si bien los estudiantes empezaban a tomar conciencia sobre su cuerpo, su voz, sus pensamientos e ideas, necesitaban un mayor impulso para la creatividad, la toma de decisiones, la responsabilidad que conlleva tomar una decisión y para el trabajo en equipo ya que en un sistema educativo como el del colegio (y el de muchos) en donde los estudiantes sólo reciben instrucciones de qué, cómo y cuándo hacer algo y ellos ejecutan de manera sumisa lo que se pide, se llega a confundir el cumplimiento de dicha tarea con la responsabilidad no permitiendo que los niños sean propositivos, arriesgados o creativos y si a esto se le agrega la incitación a la competencia se logra que por ganarle al otro, se vuelvan individualistas. Muchas veces mis alumnos no

eran capaces de ponerse de acuerdo para inventar una historia ya sea porque esperaban que se les dijera cual historia debían inventar o porque pensaban que las ideas de los demás no eran buenas. Y no sólo cuando tenían que crear algo, simplemente escoger un texto o una canción para realizar un ejercicio les seguía costando mucho trabajo ya que antes alguien decidía por ellos.

Al iniciar mi segundo año dentro del Colegio María Montessori, ya tenía una idea clara del funcionamiento de la institución. Conocía las prioridades de la escuela; sabía que la improvisación era el pan de cada día sobre una planeación pormenorizada que resultaba ociosa pero que era necesaria no sólo para la escuela; los profesores que cumplíamos con la entrega semanal de la planeación teníamos mayor facilidad de reorganizar nuestras clases cuando se requería.

Mi aceptación dentro de la comunidad estudiantil, me valió el ofrecimiento de impartir la materia de Español a primer año y mi perfil fue aceptado por la SEP de tal suerte que obtuve el permiso para impartir, también, la clase de español en el nivel secundaria.

Para los alumnos de segundo y tercer año, quienes ya me conocían, el curso anterior aportó grandes avances por ellos reconocido pues al iniciar el nuevo ciclo escolar pedí que por escrito y de manera breve valoraran el aprendizaje del año anterior, mismo que transcribo en el anexo TESTIMONIOS del presente trabajo y que por razones de espacio son sólo una muestra de su evaluación a la materia y a su aprendizaje.

Para este segundo curso hice modificaciones importantes no en el programa ni en los contenidos sino en la forma de abordarlos. La evaluación quedó en 50% ejercicios prácticos y 50% examen, práctico también. Utilicé diversas formas de evaluación. La teoría consistía en brevísimas explicaciones que presentaba a los alumnos en textos continuos y discontinuos ya sea en proyección o en pizarrón para inmediatamente después ponerlo en práctica a través de ejercicios de improvisación individual, en pares o por equipo. Otras veces eran ellos los que tenían que presentar el tema.

Cumplir con el programa era una labor difícil y desgastante, sin embargo lo cubríamos no sólo en cuanto a los contenidos sino también en los objetivos, es decir, los alumnos se iban apropiando del conocimiento y los avances se dejaban ver a través de la práctica y de sus actitudes en la vida escolar.

Al finalizar el año, hice un análisis de los resultados pues estos no me dejaban del todo satisfecha, pues si bien se cubría el programa en su totalidad, parecía que los productos se realizaban al vapor, siempre de prisa, siempre improvisando, sin tiempo para la reflexión. Supuse que era cuestión del programa, que necesitaba reorganizar los tiempos destinados a cada actividad tomando también en cuenta las necesidades de la escuela pero protegiendo, al máximo, el trabajo de creación de mis alumnos.

Ese verano decidí hacer algunos ajustes a mi programa y así lo hice saber a la dirección de la escuela pero no fue necesario ya que me entregaron los programas que la SEP tenía preparados para la materia. Y aunque todavía no se había implementado la Reforma Educativa, la SEP los había entregado para que, al momento que entrara en vigor dicha Reforma, se aplicaran.

En el ciclo escolar siguiente utilizaría los programas de la RIES.

3.2 PROGRAMAS RIES

La base en la que se apoya la Reforma Integral de la Educación Secundaria es la implementación del enfoque educativo por competencias. Para entender el alcance de esta política, comencemos por definir el concepto de competencia en el terreno de la educación escolar. Según la OCDE *“una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz.”*⁷

De esta definición podemos resaltar la importancia de la movilización del conocimiento, es decir, que pone en primer plano la funcionalidad del aprendizaje por encima de la acumulación de saberes. Así, el enfoque por competencias caracteriza al proceso de enseñanza aprendizaje como una constante promoción de habilidades meta cognitivas que permitan al estudiante volverse a sí mismo un aprendiz autónomo que pueda acceder, a

⁷ OCDE-Proyecto DeSeCo-, 2002 p.8. En César Coll, *Las competencias en la educación escolar*, p.4 <http://www.slideshare.net/aguirregabiria/csar-coll-sobre-competencias-bilbao>

partir de las competencias básicas adquiridas en la escuela, a sus propios conocimientos en las condiciones sociales que su momento histórico cultural le demande. Este enfoque ha sido adoptado prácticamente por todos los organismos encargados de la educación en el mundo, debido a la novedosa óptica que supone. La Dirección General de Educación y Cultura de la Comunidad Europea considera que “...el término **competencia** se refiere a combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además de saber... representan un paquete multifuncional y transferible de destrezas, conocimientos y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización personal y social, para su inclusión y empleo...”⁸. En una clase de historia, por ejemplo, se pone en un segundo plano (que no se elimina) el manejo de información como fechas nombres y lugares, para enfocar los esfuerzos en la forma en que esos conocimientos (formales y tácitos) son movilizados individual y colectivamente para ejecutar tareas que faciliten no sólo la adquisición de un contenido o grupo de contenidos en específico, sino la apropiación de un conjunto de habilidades que aumenten la capacidad de crear y adquirir conocimiento en sí. Las competencias escolares desarrollan habilidades en cuatro ejes, saber pensar, saber ser, saber hacer y saber aprender.

Si bien el enfoque es un avance, no es un remedio milagroso. En el medio de un sistema educativo constructivista, las competencias son la lógica consecuencia de un proceso en el que se acepta la existencia de más de una forma de conocimiento y la variabilidad del resultado visible no sólo se tolera sino se espera y se promueve. Pero en un modelo conductista la rúbrica que define la evaluación de un alumno como competente o no, se convierte en una tentación para el maestro vertical para el que sólo existe una forma de hacer las cosas (la suya).

La enseñanza de las artes ha sido, pese a lo que pudiera pensarse, pionera en el enfoque por competencias. En las artes el dominio de la teoría es sólo un referente que no determina el valor de la obra final de un aprendiz, de la que se rescatarán los valores artísticos y estéticos del producto final. La planeación, justificación y progreso de un proyecto artístico no se comprende sin la obra en sí. Pero en las artes encontramos tanto a las escuelas y tendencias

⁸ Comisión Europea. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y formación 2010”. Grupo de trabajo B. “Competencias clave”. Comisión europea. Dirección General de Educación y Cultura. http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

vigorosas, propositivas y creativas, y a las academias preceptistas, cuadradas y castrantes que encuentran, unas y otras, equivalentes en la educación.

Así la coherencia con un modelo crítico, constructivista, me había llevado ya en los primeros años de mi práctica a sustituir la acumulación de conocimientos teóricos por el desarrollo de habilidades, competencias, que pudieran aplicarse específicamente en el teatro tanto como transversalmente en otras asignaturas y en la vida en general. Pero el conflicto esencial entre el modelo crítico y la tecnología educativa de la institución no quedaba saldado con el enfoque por competencias, sino que lo trasladaba a nuevos terrenos. Las resistencias atávicas en la mayoría de los maestros se reflejaban ahora en el rechazo sistemático a este nuevo enfoque. La lucha continuaba, pero se abrían nuevos frentes.

Enfocar la educación artística por competencias es en realidad más natural de lo que parece. De una manera u otra, se busca esta combinación de habilidades (prácticas y cognitivas) para movilizarlas en una producción. El arte, como actividad práctica creadora, no puede ser sólo una acumulación de contenidos teóricos sino que sólo se puede concebir como la materialización de conceptos humanos objetivados en un objeto material sensible que expresa las posibilidades comunicativas de ese particular contexto orgánico llamado obra de arte. De esta forma el artista sabe que la obra no es sino hasta que está hecha y presentada. Y que de nada sirve entender los fundamentos teóricos de tal proceso, ni siquiera con cumplir los pasos de un proceso creativo, sino que el total valor de una obra de arte está en ella misma.

Por lo anterior, en la educación artística se privilegian (o se deberían privilegiar) el desarrollo de competencias específicas y transversales para poder cumplir con la exigencia de la creación, y no el manejo de cierta información en sentido abstracto. Esto no significa que la teoría no sea requerida, sino que esa teoría ya no se entienda como el principio y fin de la labor educativa sino como un medio para desarrollar las competencias requeridas y más aún, con la lúcida conciencia que no existe LA TEORÍA, el camino, el proceso, sino múltiples caminos, procesos, teorías para lograr ser competentes en las metas propuestas.

En los primeros cursos de mi experiencia en el Colegio María Montessori tuve que ajustar el enfoque de las clases para pasar de una acumulación de conceptos teóricos a una práctica consciente que buscaba servir para algo más significativo para el alumno. Estas modificaciones tendían ya a un enfoque por competencias, pero no se dieron por un

conocimiento de las teorías psicopedagógicas en que se basa esta modalidad educativa, sino en la necesidad inminente que se daba por sostener una mínima coherencia entre el modelo crítico y la práctica en medio del doble discurso institucional que sometía y sigue sometiendo a los estudiantes a los usos conductista de la tecnología educativa. Mi propia formación, humana y profesional, me llevaba al enfoque por competencias.

Pero esta circunstancia no era compartida por la mayoría de los maestros de la escuela, quienes formados en la verticalidad de una educación meramente memorística y de réplica veían con recelo cualquier adelanto en el modelo educativo. Y en su descarga hay que apuntar que sus resistencias no eran del todo infundadas (si bien siempre eran irracionales), pues su experiencia los lleva a desconfiar de un sistema siempre hipócrita que suele exigir y descargar responsabilidades en el magisterio sin asumir jamás el compromiso serio de encabezar una transformación profunda de la educación en el país. La aplicación de reformas educativas suele ser un sainete más o menos improvisado compuesto de buenas intenciones, máscaras carnavalescas y apoyos insuficientes.

Cuando se inició el proceso para implementar el enfoque por competencias se repitió una vieja película. Se anunció el cambio como un hecho consumado y planearon una serie de cursillos para adoctrinar a un magisterio que tradicionalmente se queja pero no opone mayor resistencia y actúa como si aceptara. Pero esta vez alguien se salió del guión. Al parecer una precisa instrucción de la líder vitalicia de los maestros retrasó la aplicación del plan por un año, para dar tiempo a una planeación más seria. Así que se le echó tierra al asunto y durante un año casi nadie se acordó de esto. Hasta que llegó el verano y, ahora sí, la película terminó como se suponía, sin planeación más seria.

No se crea con lo anterior que en la teoría la Reforma Integral de la Educación Secundaria estaba mal fundamentada. Se trata de una serie de documentos que proponen un cambio realmente sustantivo en la educación. Pero en el plano fáctico es donde las buenas intenciones se estrellan. Las reformas no alcanzan los niveles estructurales, no comienzan por la organización de las aulas, por la concepción del papel social de la labor educativa, por la definición de los roles en los procesos. No alcanzan a la paquidérmica burocracia, a los mercenarios dueños de colegios, a los padres alcahuetes. Y sin embargo, por algún lado debe empezar.

Sin intenciones de apostolado, comencé a utilizar el plan de estudio de la RIES, como ya escribí, por un mero sentido de coherencia. No se crea que fue cuestión de aceptarlo y ya. El enfoque por competencias requiere de una transformación profunda en alumnos, docentes e instituciones. Además, si bien representa un avance en cuanto a políticas educativas, no representa en sí misma una solución a los diversos y complejos problemas que representa el proceso educativo en la escuela. Los inconvenientes continuaron, pero de cualquier forma ya estaban ahí desde mucho antes.

Uno de los principales inconvenientes del programa de la RIES es que de entrada pareciera muy ambicioso, casi profesional. Aun cuando el enfoque se refiere precisamente a la movilidad de habilidades, los contenidos de los programas educativos suman en sus distintos ejes una colección atemorizante de contenidos que van del análisis de textos, la investigación de autores y corrientes, y las teorías dramáticas hasta el entrenamiento físico y vocal, la realización de producciones, y la presentación pública de espectáculos. Todo esto en dos sesiones semanales de cincuenta minutos cada una, sin contar, como hemos mencionado en múltiples ocasiones, con las instalaciones necesarias para llevar a cabo una clase práctica.

Pareciera que, una vez más, los encargados de elaborar estos programas los realizaron sin conocer la realidad de las escuelas en las que se imparte la asignatura. Esto es especialmente grave si se considera que antes de la RIES había muy pocas escuelas que tenían teatro como educación artística, menos de una docena en el Distrito Federal, según se vio en las reuniones de planeación que se realizaron una semana antes de iniciar cursos. Cabe mencionar que a partir de la Reforma, se intentaba que más escuelas ampliaran sus posibilidades de educación artística más allá de la opción de impartir música. Sin embargo, en la práctica no se dieron aumentos significativos en el número de escuelas que daban teatro. No se consiguen datos oficiales sobre esto, porque se sigue tomando la asignatura en genérico. Al preguntar directamente a algunos inspectores de zona estos declararon que ignoraban las cifras exactas.

En resumen, la Reforma Integral de la Educación Secundaria ha representado un avance teórico importante en la concepción de los procesos educativos en México, pero al evitar enfrentar los problemas sustanciales del modelo educativo tecnológico, los avances se diluyen en prácticas viciosas tradicionales. En lo particular de la asignatura de teatro, el

enfoque es un paso natural para la educación artística pero no supera las condiciones adversas en la que se imparte la materia.

Así, en mi experiencia, la implementación de la RIES fue sólo una declaración de legitimidad y coherencia con la forma en que concibo la educación, mas no alcanzó para que dejara de ser vista como una materia rara, excéntrica y, en todo momento, secundaria y prescindible.

IV. PRODUCTOS

4.1 PASTORELAS

A tres meses de haber iniciado el primer curso, nos enfrentamos (alumnos y profesora) al primer trabajo fuera de programa, lo que trajo consigo algunos cambios en mi plan de trabajo.

La dirección de la escuela, desde antes que iniciara el ciclo escolar, tuvo a bien programar la organización del evento que denominaron Navidad, bajo mi responsabilidad en el entendido de que el cargo consistía en que los alumnos participaran en una ceremonia “creativa y original” alusiva al tema; sin embargo, entusiasmados por la buena aceptación de la materia de teatro entre los estudiantes, decidieron ir más allá y, a finales del mes de octubre, me pidieron el montaje de una pastorela anticipándome que debía ser un trabajo que se procesara dentro de clase, pues no había forma de permitir ensayos fuera de las mismas, como tampoco de horario escolar.

De todas estas limitantes la mayor era la del tiempo. Faltaban escasas seis semanas para las vacaciones navideñas y por tanto para la presentación de la pastorela.

Para este nuestro primer montaje, decidí que los alumnos de tercero serían los indicados para tal efecto, si no por su amplia experiencia en la materia sí por su mayor desarrollo físico que redundaba en una mejor apropiación de su cuerpo y, en consecuencia, en una expresión corporal sin tantos tropiezos; y porque contaba, hay que destacarlo, con muchos alumnos con habilidades actorales superiores al resto de sus compañeros y eso nos facilitaría el proceso.

La pastorela y el cuento que la acompañaba fueron escritos especialmente para cubrir las necesidades de tiempo, espacio y actores comprometidos a participar en el proyecto.

Las circunstancias me obligaron a seleccionar alumnos de un solo grupo para coordinar el montaje de la pastorela y para el cuento sobre la familia de piñatas otro grupo fue el encargado; de esa manera tendría tiempo de ensayar en clase con el elenco completo de cada historia y el resto del grupo se encargaría de elaborar la producción respectiva con el apoyo económico de cada uno de los alumnos y el mío.

Así, mientras se trabajaba en los montajes se avanzaba en el programa utilizando las obras para abordar las unidades II y III. El tercer grupo que no participaba en la preparación del

evento navideño hacía lo propio con textos diferentes y sus ejercicios serían presentados, únicamente, en clase.

El proceso concluyó; se presentó el montaje en el patio de la escuela y salimos airoso de nuestro compromiso, tanto que pidieron se presentara en los planteles de primaria y jardín de niños.

Esa primera experiencia marcó el proceso que se había de seguir en los años consecutivos. A partir de mi segundo año en la escuela anticipé la preparación del evento un par de semanas más y cada grupo de tercero hacía su propia pastorela.

Acostumbrados como estaban a siempre competir con sus compañeros, me costó un poco de trabajo convencerlos de que no se trataba de un concurso sino de que cada grupo mostrara el resultado de su trabajo a la comunidad escolar y pusiera de manifiesto sus habilidades en la organización y realización de un montaje escénico.

Cada año surgían contratiempos que restaban horas de clase de las ya de por sí pocas destinadas al montaje de diciembre. En diez o doce clases aproximadamente se seleccionaba el texto, se elegía el reparto, se leía y analizaba la obra, se hacían bocetos de producción, se preparaba el trazo escénico, se trazaban movimientos, se musicalizaba, se ensayaba y se presentaba. Todo esto en un marco previo a vacaciones de invierno y aunado a dos periodos de exámenes (parciales y bimestrales).

Muchas veces los directivos y maestros de educación básica buscamos la causa de que los alumnos estén tan alterados en los periodos previos a vacaciones, sean de Navidad (diciembre), Semana Santa (marzo o abril) o de fin de año escolar (julio), y sabemos lo que lo provoca. En cada materia se les exige a los estudiantes que cumplan con las expectativas bimestrales, por lo que se satura al alumno de trabajo, cual si cada materia fuera la única. Sin embargo cada maestro desde su trinchera justifica sus exigencias anteponiendo el cumplimiento de un programa.

Pese a estar saturados y cansados, los alumnos de tercer año se mostraban entusiastas y participativos durante los ensayos de sus respectivas pastorelas que, como ya mencioné, era distinta para cada grupo y es que teatro representaba para ellos un espacio de comodidad, de relajación, de expresión, de libertad.

La disciplina existía traducida en respeto a ellos mismos y a su comunidad, al tiempo de clase, al trabajo de todos y cada uno de los que conformábamos el grupo así como a las

distintas personalidades que lo integrábamos. Todo ello contribuía enormemente a la fluidez del proceso de trabajo aun cuando estuvieran bajo presión. Era en ese momento en donde se reflejaba lo que clase a clase, a través de ejercicios, improvisaciones, exposiciones y coevaluaciones, se había trabajado. Estas actitudes positivas se reflejaron así mismo en la dinámica de los grupos de otros grados que, aunque su trabajo no se compartía con un público externo en ese momento, se involucraron con una seriedad similar y esto permitió que en proyectos posteriores, como las futuras Jornadas Montessori, los trabajos funcionaran aun entre alumnos de diferentes grupos y grados.

El montaje de las pastorelas me permitía hacer una serie de evaluaciones para destacar lo positivo de su aprendizaje y considerar los puntos débiles en un replanteamiento de mi organización en los procesos de clase.

A partir de mi segundo año en el Colegio, el inicio del proyecto de pastorelas lo marcaba la elección del texto; eran ellos quienes buscaban, leían y seleccionaban, en grupo, la obra que los había de ocupar; eran ellos quienes decidían el reparto y el equipo de producción; eran ellos quienes musicalizaban y montaban la obra; yo era una guía que los conducía para llegar al objetivo.

4.2 JORNADAS MONTESSORI

Como mencioné con anterioridad, las Jornadas Montessori es el evento más importante del Colegio. En el nivel secundaria equivalen a lo que en maternal, preescolar y primaria le llaman clase abierta y es la muestra del resultado de un proyecto de investigación guiado por el maestro en el que los niños participan activamente en la exposición para demostrar a los padres de familia los avances y logros de sus hijos, no sólo en el terreno académico sino en el del desarrollo social, emocional y cultural; pero en secundaria se busca, además, que los padres de familia de los alumnos de sexto año y sus hijos las presencien para convencerlos de su permanencia en el colegio para el siguiente año.

Con gran despliegue de recursos, se hacen evidentes las habilidades de la dirección como organizadora, de los profesores como guías de proyecto y de los alumnos como expositores para abordar un tema de interés general.

Desde el inicio de curso hay una fecha programada para la presentación del trabajo, siempre antes de las vacaciones de Semana Santa.

Los alumnos que participan directa o indirectamente pueden ser escogidos por los profesores de acuerdo a sus habilidades, simpatía o porque necesitan elevar su calificación en determinada materia o bien, pueden ser invitados a participar de manera voluntaria.

El proyecto de Jornadas, en su forma pura, radica en que cada profesor, en conjunto con tres o cuatro maestros más, aborde el tema a tratar desde la perspectiva de su área o materia, coordine y organice su presentación para que sea un trabajo de equipo, existiendo un total de cuatro equipos de profesores más los alumnos que participen con cada uno.

El tema a tratar es acordado por todos los profesores y directivos al inicio de año escolar, buscando que sea de gran interés por su actualidad.

Visto de este modo es un proyecto escolar muy atractivo, sin embargo en la práctica dista mucho de ser como se describe; hay que hacer gala de infinitas habilidades para sortear los obstáculos que se presentan en torno a la organización.

Si bien había una fecha programada de presentación, no había programación de ensayos, de tiempos de investigación ni de reuniones para su preparación así que los profesores teníamos que darnos el tiempo para poder reunir a nuestro equipo de trabajo dentro de horario de clase sin descuidar el programa.

Cada año la fecha se postergaba dos o tres meses por falta de organización entre los profesores, los exámenes, los concursos escolares, los castigos, los horarios y un infinito etcétera.

Cada profesor defendía su área y en algunas ocasiones, en vez de resultar un trabajo en equipo terminaba siendo una presentación en conjunto de trabajos aislados con un tema en común, sin embargo había unidad en el concepto y el resultado era suficiente para los fines que se perseguían; a Dirección General, a veces le gustaba, a veces no y era una forma velada de evaluar nuestro desempeño.

A los profesores nos involucraron, también, en el empleo de nuevas tecnologías para vender el producto como el único fin, sin pensar en su empleo como herramienta para llegar al conocimiento y posteriormente al aprendizaje.

Conforme se avanzaba en el proyecto era posible obtener permisos para reunirse con los miembros del equipo pero con la carga de horas tan diversa, a veces, la coincidencia no se

daba, lo que traía como resultado que algunos profesores abandonaran el proyecto ante la imposibilidad de estar presentes pero sin la venia de la dirección mientras que la responsabilidad recaía en los que tenían más horas frente a grupo.

Pareciera que tener más de treinta horas frente a grupo, salvo el primer año que tenía sólo veinte, me limitaba en tiempo para seguir un proceso de organización de los eventos escolares pero aproveché esa desventaja volviéndola a mi favor: organicé mis programas de Español, Taller de Lectura y Teatro (ver ANEXO 2. Número de horas-clase) para seguir enseñando contenidos de esas materias utilizando el tema de las Jornadas como parte del proceso de organización, investigación y concreción del proyecto, pues era la única manera de poder cumplir con lo que se me pedía.

El resultado era apreciado por las dueñas del colegio y su juicio lo gozábamos o lo padecíamos todos por igual, era como nuestra calificación frente a las Directoras Generales y nos premiaban o nos castigaban dependiendo de la impresión que les causara la muestra en conjunto.

Para mostrar de manera breve los trabajos que presentamos he elegido tres proyectos de distintos años en los que se pone de manifiesto el empleo de diferentes técnicas de expresión para un fin similar.

AÑO	2004
TEMA	Las Olimpiadas SUBTEMA: Origen de las Olimpiadas
PRODUCTO	Montaje de obra con juegos e interacción con el público.
DESCRIPCIÓN	Afrodita incita al pueblo heleno a no derramar más sangre y les propone que para agradar a los dioses utilicen su conocimiento de armas y preparación física para competir entre ellos y así demostrar su superioridad. Una vez aceptada la propuesta se invita al pueblo (público) a participar en las justas olímpicas con actividades que desarrollan equipos.
FORTALEZAS	<ul style="list-style-type: none"> -Integrar y mantener un grupo numeroso de alumnos de los tres grados escolares. -Fomento al trabajo en equipo, a la tolerancia y al respeto a terceros. -Fortalecimiento de habilidades para la solución de problemas. -Resaltar habilidades histriónicas y de dominio del idioma inglés. -Se concretó la unidad en el estilo de todos los proyectos. -Pese a las debilidades del proyecto, el resultado marcó, positivamente, un ejemplo a seguir para los años subsecuentes. -Consolidar la comunicación y presencia frente a los alumnos.
DEBILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de comunicación con profesores integrantes del equipo. -Obstaculización del trabajo a causa de enfrentamientos entre profesores. - Mala organización y planeación de proyecto.

AÑO	2006
TEMA	Protección civil SUBTEMA: Evacuación
PRODUCTO	Performance y exposición con presentación en power point.
DESCRIPCIÓN	Con un grupo de 16 elementos, y a partir de la expresión corporal, se recrearon imágenes de miedo, angustia, desesperación, muerte y rescate, utilizando a algunos de ellos como pantallas para proyectar imágenes de desastres naturales y como leitmotiv, la música de Nusrat Fateh Ali Khan ⁹
FORTALEZAS	<ul style="list-style-type: none"> -En el proceso asistimos a talleres de protección civil que resultaron muy útiles. - Apropiación de las experiencias para desarrollar la sensibilidad y la creatividad. -Organización de tiempo y planeación del proyecto personal (Performance). -Empleo de tecnologías. -Consolidar la comunicación y presencia frente a los alumnos. -Una gran parte del público asistente, recibió positivamente la propuesta de género artístico y los discursos contenidos.
DEBILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de comunicación con profesores integrantes del equipo. -Falta de conocimiento en el manejo de tecnologías. - El performance no correspondía en estilo, tono e intención estética a los otros trabajos que se presentaron en el mismo equipo. -El género artístico no fue ni entendido ni bien recibido por las dueñas del colegio.

AÑO	2008
TEMA	Equidad de género SUBTEMA: Violencia contra las mujeres
PRODUCTO	Vídeo y montaje
DESCRIPCIÓN	Se realizó un video expositivo que se alternaba con la escenificación de cuadros que mostraban el abuso a mujeres, tomados de la obra <i>No temer a Fantasmas</i> . Fue presentado en el auditorio de la UVM plantel Chapultepec.
FORTALEZAS	<ul style="list-style-type: none"> - Apropiación de las experiencias para desarrollar la sensibilidad y la creatividad. -Organización de tiempo y planeación del proyecto. -Empleo de tecnologías. -Consolidar la comunicación y presencia frente a los alumnos.
DEBILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de comunicación con profesores integrantes del equipo. -Falta de conocimiento en el manejo de tecnologías.

*En todos los proyectos se realizó una investigación previa del tema creando textos discontinuos para su pronta comprensión, expuesta por los alumnos al resto del grupo al que pertenecían académicamente de tal modo que toda la escuela, de una u otra forma, tenía conocimiento de nuestro proyecto y de cómo íbamos a abordar el tema propuesto.

⁹ Nusrat Fateh Ali Khan. *Hoo*, track 1 en *Swan song*. Narada

Dentro de las debilidades, la falta de comunicación con los maestros era una constante en todos los proyectos así como la carencia de conocimiento en el empleo de tecnologías; si bien esta última se podía subsanar con el apoyo extraordinario de profesores de esas áreas, la primera no se lograba mejorar debido a la incompatibilidad de horarios y a una mala coordinación de tiempos destinados al proyecto.

Lo más importante es que dentro de las fortalezas había muchos elementos que, nuevamente, me permitían evaluar las conductas, actitudes y pensamientos de mis alumnos. Esta evaluación me daba una idea más amplia de los logros de los estudiantes, pues en este evento participaban miembros de los tres grados escolares.

A pesar de haber una autonomía limitada en mis alumnos, ya que era yo la que les decía, en este caso, el camino a seguir en el proyecto, ellos la maximizaban, pues les delegaba responsabilidades que tenían que asumir y resolver por sí solos. Su compromiso ante los proyectos se vio reflejado en el resultado y llenos de satisfacción esperaban participar del siguiente evento.

CONCLUSIONES

“Mis pensamientos, los que germinan en plena vida, jamás son de orden esencialmente intelectual, son movimientos acompañados de emoción que tan pronto me empujan hacia la acción, tan pronto me frenan. Son expresiones o represiones de deseos, de voliciones, de impulsos vitales. Sin duda el intelecto es el que me hace comprender estos movimientos múltiples, pero no constituye su esencia, no es más que su vehículo, su engastador y ordenador.

Esta forma de pensamiento, la única habitual y normal se refleja fielmente en el lenguaje natural, y esto es así; tiene que ser cosa muy distinta de lo que nos hace creer la lógica y la estética”.

EL LENGUAJE Y LA VIDA

Charles Bally

Cuando se piensa, en general, en educación artística en los niveles básicos, se coincide en que es algo deseable, bueno, que debe estar presente en una educación de calidad, pero, lamentablemente, en la mayoría de las ocasiones los actores de la educación primaria y secundaria caracterizan la educación artística como algo prescindible.

En muchas ocasiones se piensa en las ventajas transversales que trae consigo la práctica de la música o de la danza. Existen comunidades en las que la enseñanza de la danza regional o del repertorio musical tradicional es importante dentro de la concepción cultural del pueblo. Pero en muy escasas ocasiones se ve en el arte una actividad necesaria, no sustituible, legítima en sí misma.

En las primarias es, constantemente, un adorno para lucirse en festivales de Navidad y días de las madres. En las escuelas particulares suele ser un pretexto más para justificar el cobro de altas colegiaturas. Al llegar a las secundarias el maestro de música suele ser un personaje pintoresco que aparece de vez en vez para dirigir el Himno Nacional y ponerse de blanco para las burlas de los alumnos (y de algunos maestros de asignaturas serias).

Nadie concibe una escuela sin matemáticas, pero existen muchas escuelas sin un maestro especializado en educación artística.

Si la enseñanza de las artes en general es complicada, nuestra disciplina vive una realidad dos veces más negativa. El teatro no luce en la fiesta del 10 de mayo. No hay comunidades que hagan teatro por costumbre más allá de una o dos fiestas al año (siempre lo mismo, siempre igual). Así, no es de extrañarse que el teatro como asignatura curricular no tenga una brillante historia en el sistema educativo nacional. La SEP sigue viendo en el arte a una

disciplina menor y el INBA, que por ley debe encargarse de la educación artística, jamás ha adoptado decididamente este mandato, concretándose a incidir muy tangencial y levemente en la vida de las escuelas.

Pero es que el propio sistema no vive y no ha vivido en fechas recientes sus años de mayor esplendor. Decir que la educación en México está en crisis es mucho más que un lugar común. Se trata de una profunda depresión de la que no parece que se pueda levantar en el mediano plazo. Resulta lógico entonces pensar que la educación artística está mal porque la educación en general lo está. Yo iría más allá; la educación está en mal estado porque, entre otras cosas, no ha atendido la educación artística. Las reformas educativas en este país no funcionan porque no han atendido puntos sustantivos y fundamentales, como la educación en los valores del arte.

La preocupación por elevar la calidad de la educación en México, así como la implementación de nuevas tecnologías educativas, es una constante desde hace ya más de dos décadas. Desde los años noventa se hizo una reforma curricular que puso énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias básicas para seguir aprendiendo y se declaró a la educación secundaria como componente fundamental y cierre de la educación básica obligatoria. Es significativo hacer notar que la reforma del año 93 contempló un programa para la educación artística sólo en el nivel de primaria.

La misma SEP reconoció que ese cambio no había sido suficiente en la educación secundaria y entonces decidió implementar una nueva Reforma para el año 2006 donde se incluyera, además de una renovación del plan y los programas de estudio, el apoyo permanente a la profesionalización de maestros y directivos del nivel, el mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento escolar, así como el impulso a nuevas formas de organización y gestión que fortaleciera a la escuela como centro de las decisiones y acciones del sistema educativo. Así se gestó la Reforma Integral de la Educación Secundaria.

En la RIES, el sistema educativo en México plantea una serie de políticas para elevar la calidad de la educación pero, a juzgar por la experiencia, han quedado en el plano administrativo. Las medidas contempladas por esta reforma se enfrentan al insalvable obstáculo de la falta de consecuencia institucional, mientras que la implementación de nuevos enfoques y modelos requieren de un necesario mejoramiento de las competencias

laborales de los docentes dentro y fuera del aula. El docente no se caracteriza, no puede caracterizarse, sólo como un experto en su área de conocimiento, sino que debe poseer y movilizar conocimientos que le permitan involucrarse orgánicamente en los aspectos laterales de su magisterio. Pero la exigencia no encuentra un sustento en la estructura de las instituciones educativas.

Las escuelas secundarias (sobre todo la particulares) contratan a su personal por asignatura/hora/clase, sin que se tengan horas de descarga académica para poder cubrir estos nuevos requerimientos docentes. Se establece una falta de correspondencia entre responsabilidad y compromiso institucional en la que el maestro está siempre en desventaja. Los nuevos enfoques exigen no sólo un compromiso con la asignatura, sino una elevada vocación al magisterio.

En el desarrollo de este informe académico sobre mi labor en el colegio María Montessori, fui consciente de cómo mi preparación profesional, comprometida con la creación, difusión y conservación de las actividades y saberes del teatro, se enfrentó al reto de la educación en los valores de esta disciplina para el nivel secundaria. Muchos egresados nos enfrentamos a esta opción profesional, pero no siempre alcanzamos a medir el impacto que tiene para la educación y para el arte, más aún, para la definición de lo humano, dejándonos llevar por las inercias.

Si del ejercicio personal que documentó en este informe académico se obtuvieron finalmente resultados positivos o no, deberemos interrogar a los receptores directos de estos procesos. En el anexo final incluyo una serie de testimonios de alumnos que valoran sus logros tras cursar la asignatura. De los logros personales, he de admitir que son muy relativos; es este informe en sí mismo uno de los logros más importantes de mi experiencia docente, pues representa la reflexión de un proceso abierto, vivo.

Para que el arte siga vivo, se debe romper con la simplista concepción del mismo como accesorio en la educación. Para que la educación pueda cumplir con sus más altas expectativas sociales, debe acercarse a los docentes de todas las disciplinas y todas las áreas a la sensibilidad y a la práctica artística. Para poder definirnos como seres humanos debemos poder acceder a la vida del arte. Escribió Jorge Volpi algo que dice más o menos así: “No hacemos arte porque somos humanos; somos humanos porque hacemos arte”.

ANEXOS

1. PROGRAMA ACTIVIDADES ESTÉTICAS¹⁰

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

COLEGIO DE: EDUCACIÓN ESTÉTICA Y ARTÍSTICA

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA ASIGNATURA DE: TEATRO IV

CLAVE: 0013

AÑO ESCOLAR EN QUE SE IMPARTE: CUARTO

CATEGORÍA DE LA ASIGNATURA: OBLIGATORIA

CARÁCTER DE LA ASIGNATURA: TEÓRICO PRÁCTICO

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

¹⁰ http://www.dgire.unam.mx/contenido/normatividad/enp/prog_indicativos/4o/1409%20Teatro.pdf

CONTENIDO DEL PROGRAMA

a) Nombre de la unidad

UNIDAD 1: Arte y Bellas Artes

b) Propósitos de la unidad

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

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

Bibliografía

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

a) Nombre de la unidad

UNIDAD II. Introducción al Análisis del Texto Dramático.

b) Propósitos de la unidad

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

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

Bibliografía

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

a) Nombre de la unidad

UNIDAD III. El actor y sus medios de expresión.

b) Propósitos de la unidad

Que el alumno reconozca las posibilidades que tienen su cuerpo y su voz para expresarse mediante el teatro.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
8	-El Cuerpo.	-Aplicación de técnicas grupales para lograr la desinhibición.	-Práctica de ejercicios con ayuda del profesor, tiene como base lograr que el alumno reconozca los tres aspectos de la expresión corporal: gestos, acciones y actitudes.	1
		-Presentación del esquema corporal y la postura del actor sobre el escenario.	-Práctica de ejercicios con ayuda del profesor, con el fin de que el alumno se habitúe a tomar la actitud corporal adecuada al caminar sobre el escenario.	1 3
		-Ejercitación de la tensión y relajación muscular.	-Práctica de ejercicios con la ayuda del profesor, tiene como base la indicación de las posibilidades del cuerpo.	3 4
		-Conocimiento y aplicación de la técnica de respiración.	-Exposición del profesor y ejercicios de educación respiratoria con el fin de que el alumno aprenda a regular su aliento.	2
	-La Voz.	-Distinguir los tres aspectos de la técnica vocal: La colocación, el apoyo, la dicción y la articulación.	-Exposición del profesor.	2
			-Vocalización. -Lectura en voz alta a partir de la elección de una serie de palabras y de frases para entrenar la voz. -Ejercicios metódicos y repetidos de articulación y dicción con el fin de dar a la palabra claridad y nitidez.	6
	-La Actuación	-Organización de improvisaciones imitativas y expresivas, con proyección de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones.	-Exposiciones del profesor.	4
			-Organización de equipos de trabajo.	4
		- Ubicación y esquema de las áreas del escenario para el manejo de los niveles y posiciones del actor en el escenario.	-Ejercicios prácticos y creativos basados en un tema, en donde se vean personajes, utilizando su cuerpo y su voz.	3
			- Exposición del profesor. -Elaboración de esquemas. -Actividades demostrativas con el fin de que el alumno aplique el esquema en cada una de las improvisaciones.	3 4 5

1. Doat, Jan, *Las expresiones corporales del comediante*. Buenos Aires, Cuadernos Eudeba No.6 , 1976.

2. Canuyt , Georges, *La Voz*. Buenos Aires, Librería Hachette, 1974.

3. Preciado, Juan Felipe, *La actuación Dramática*. Tomo 1, México, Limusa, 1991.

4. Jiménez, Sergio. Ceballos, Edgar, *Teoría y Práxis del teatro en México*. México, Gaceta, 1982.

5. Moreau, André, *Entre bastidores*. México, Trillas, 1974.

6. Ruíz Lugo, Marcela. *La voz*. México, Col. escenología, 1995.

Bibliografía complementaria.

7. Hodgson, Jhon. Richards, Ernest, *Improvisación*. Madrid, Fundamentos, 1986.

8. Novo, Salvador, 10 lecciones de técnica de actuación teatral. México, SEP-INBA, 1963.

a) Nombre de la unidad

UNIDAD IV: Elementos de la Producción Teatral.

b) Propósitos de la unidad

Que el alumno identifique los elementos de mecánica teatral propios de un escenario.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
4	-El espacio escénico.	-Presentación de diversos tipos de Escenarios (arena, círculo, caja italiana, etc.), y su maquinaria teatral (telón, bambalinas, piernas, ciclorama, equipo de iluminación y sonido).	-Exposición del profesor. -Se recomienda la proyección audiovisual de diferentes tipos de espacio e investigación bibliográfica, para hacer una comparación. -Visita guiada a un espacio escénico con el fin de reconocer las características y los elementos mecánicos de un foro teatral.	3 1 1
	-Elementos de producción teatral.	-Determinar los componentes de un espacio escénico.	- Comprobar la utilidad de la escenografía, vestuario, maquillaje y utilería respecto a un espectáculo teatral. -Recopilación de términos teatrales cuya finalidad corresponda a crear un vocabulario técnico común.	2 2
		-Distinguir la ambientación de una obra teatral con iluminación y sonido.	-Crear una ficha de análisis de alguna obra en cartelera y de una obra en el plantel para elaborar un trabajo comparativo.	3 4 5

Bibliografía

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

Bibliografía complementaria.

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

a) Nombre de la unidad

UNIDAD V: Representación Teatral.

b) Propósitos de la unidad

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

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

Bibliografía

1. Harmony, Olga. Et. alt, *Introducción al teatro*. Serie artes. No.8 México, ENP-UNAM, 1994.
 2. Preciado, Juan Felipe, *La actuación dramática creativa*. Tomo 1. México, Limusa, 1991.
 3. Jiménez, Sergio. Ceballos, Edgar, *Teoría y praxis del Teatro en México*. México, Gaceta, 1982.
 4. Aslan, Odette, *El actor en el siglo XX*. Barcelona, Col. comunicación visual, Gustavo Gili, 1979.
- Bibliografía complementaria.
5. Wagner, Fernando, *Teoría y técnica teatral*. México, Editores mexicanos unidos, 1990.
 6. Jiménez, Sergio. Ceballos Edgar, *Técnica y teorías de la Dirección Escénica*. México, Gaceta, 1985.

2. FIGURA 1

NÚMERO DE HORAS – CLASE FRENTE A GRUPO DE 2003 A 2008

AÑO	TEATRO	ESPAÑOL	TALLER DE LECTURA	TOTAL
2003 – 2004	20 Todos los grupos			20
2004 – 2005	20 Todos los grupos	10 (1er. Grado)	3 (1er. Grado)	33
2005 – 2006	20 Todos los grupos	10 (1er. Grado)	4 (1er. Grado)	34
2006 – 2007	18 Todos los grupos	15 (3er. Grado)	3 (1er. Grado)	36
2007 - 2008	18 Todos los grupos	15 (3er. Grado)	3 (2º Grado)	36

3. TESTIMONIOS DE ALUMNOS

“Cuando entré a la secundaria no sabía qué materias iba a tener además de las básicas y cuando vi que iba a tener teatro pensé que era un buen experimento aunque no sabía qué esperar; afortunadamente, vi que era una materia donde podría explorar capacidades y perderle un poco de miedo a la gente, lo cual logré, y ahora en segundo, a pesar de que aprender una obra es un tanto tedioso, es interesante hacernos de cultura”.

Jorge Eduardo Gallegos Infante. 13 años

“Cuando supe que iba a tener teatro como materia obligatoria, me asusté, ya que toda mi vida he sido muy reservada y callada. Conforme las clases fueron avanzando agarré más soltura, fue durante el primer año cuando me abrí y comencé a confiar más en mis compañeros y en mí misma”.

Paulina Velásquez Pérez. 13 años

“Lo que he recibido de esta clase es saber más de los géneros, cómo se estructura un guión y cómo montar una obra”.

Armín Araujo Pascal. 14 años

“El teatro me ha servido en la vida ya que supe trabajar en equipo y usábamos la creatividad y la inteligencia y ya puedo ver una obra de teatro y comprenderla mejor”.
Jerzy Viveros Arenas. 13 años

“Cuando en primero tuve mi primer clase de teatro me daba un poco de pena tener que actuar frente al salón pero ahora en segundo ya no me da pena, de hecho me gusta pasar al frente a presentar mi obra”.
Brenda Karina Téllez de la Cruz. 13 años

“Me impactó demasiado cuando me dijeron que iba a tener Teatro, yo me esperaba la secuencia más grande y pensé que iba a tener auditorio.
El primer día que tuve teatro me encantó por ver a mis compañeros pero al mismo tiempo no me gustó porque yo tenía que pasar al frente también y me daba un poco de pena pero lo superé; ahora pienso que me ha ayudado mucho para exponer en otras materias o para contar chistes o convivir con mi familia”
Miguel Ángel Delgado. 13 años

“El teatro para mí me ha servido demasiado porque me ha ayudado a ser más expresivo y comunicativo.
Cuando me enteré que iba a tener Teatro me emocioné porque era una materia que nunca había tenido en la primaria, así que me interesó mucho y me ha empezado a gustar demasiado.
Me he esforzado tanto en las clases y en los trabajos que hasta escogen las obras que hago en equipo”.
Guillermo David Fonseca. 13 años

“Cuando supe que iba a tener Teatro fue emocionante porque como nunca había tenido una materia así, supuse que iba a ser divertido y así fue. Me ha ayudado a saber expresarme más y con claridad y también me ha ayudado a tener un lenguaje más amplio”.
André Ezeta Querriou. 13 años

“A mí esta clase me ha servido para quitarme la pena y ser más abierta porque cuando pasamos al frente se me tiene que quitar porque sino las cosas me salen mal”.
Beatriz Martínez. 13 años

“Todo esto me ayudó porque te hace no tímida y más desenvuelta”.
Erika. 12 años

“Bueno, cuando me dijeron que iba a tener teatro, pensé que había un auditorio y que íbamos a hacer obras fuera de la escuela, y en el pánico que algunos tendrían.
En mi primera actuación tenía nervios y lo que me pasó fue que la obra salió mejor de lo que pensaba. La maestra nos enseñó que no hay que tener pánico. Yo creía que el teatro era difícil y que iba a morir enfrente pero al final me di cuenta que no era tan difícil y que si te equivocabas no pasaba nada”.
José Manuel Mera López. 13 años

“Durante estos dos años, del Teatro he aprendido a tener disciplina, a actuar, a ser respetuosa, honesta y a que puedo contar con el apoyo de los maestros para lo que sea”.

Kenia Hernández Machorro. 13 años

“Sentí mucha emoción cuando me dijeron que tendría Teatro, era una clase nueva para mí pero tenía miedo porque no sabía cómo iba a ser la miss, pero descubrí que era genial pues con las clases me expreso mejor”.

Ana Gabriela Ortiz. 14 años

“Actuar: cumplido; perder el miedo: cumplido; respirar profundo antes de actuar: cumplido; reflexionar el texto: cumplido; montar la obra: cumplido. Todo en la clase me convence no hay nada que no me hayan cumplido”.

Diego Silva T. 14 años

“Lo que me ha dejado el teatro es aprender cosas nuevas, espontaneidad; se me ha quitado la pena y también me ha enseñado responsabilidad.

Yo creía que sería una clase más, aburrida y sin chiste, pero fue todo lo contrario”.

Diego Marcel Goyenechea Garduño. 14 años

“Yo esperaba exactamente lo que estoy recibiendo aunque quiero salir más al patio para tener mayor espacio e inspirarnos más. Me encanta teatro, puedes demostrar todo el ingenio que posees”.

Amanda Guinea Gallardo. 13 años

“Cuando entré a la secundaria y me enteré que tenía Teatro sentí que iba a ser muy difícil pero la miss no complica las cosas”.

José Ramón Reyes Hernández. 13 años

“En las primeras clases me ganaban los nervios y no podía actuar bien, a veces era algo estresante pero después tuve más confianza en mí misma y pude superarlo. En segundo año tuve mucho avance, en vez de estresarme lo tomaba como relajación y me pude concentrar más. Estas clases de Teatro me han ayudado a confiar más en mí, a trabajar en equipo y a expresarme mejor. También, cuando hacemos trabajos en equipo para otras materias, nos ponemos mejor de acuerdo y puedo hablar más claro. En mi vida personal me ha ayudado a no ser tan penosa y puedo expresarme mucho mejor con los demás”.

Analaura Anguiano Paniagua. 14 años

“Cuando llegué a segundo de secundaria y me enteré que iba tener teatro de nuevo no me gustó mucho la idea de otra vez actuar cada clase. En primero no me gustaba mucho teatro pero en el transcurso de segundo lo veo como algo divertido, me gusta, pero no lo escogería como mi profesión, también me gusta porque podemos platicar con la miss Gaby.

Creo que me han funcionado las clases para tener más confianza en mí mismo, frente a mis compañeros y frente a otras personas”.

Albano Alberto Ruiz Barragán. 13 años

“Lo que nos enseña Teatro, es a no ser tímido al pasar a actuar o en algunas otras materias pasar al pizarrón sin pena, también nos enseñó a tener seguridad de nosotros mismos y

confiar en nosotros aunque nuestro ejercicio nos salga mal; a usar nuestra creatividad e imaginación al momento de planear nuestra obra y creo que a mí como a mis compañeros, nos sirvió para aprender a trabajar en equipo y a convivir con los demás, así como a escuchar y a respetar sus puntos de vista y opiniones”.

Moisés Isaías Domínguez Torres. 14 años

“Yo creía que Teatro iba a ser divertido y estricto pero sólo fue divertido”.

Dante Díaz de León A. 12 años

“Cuando me enteré que iba a tener Teatro no quería porque me da pena pasar al frente y me daba terror tener esa materia porque se iban a reír de mí.

Lo que recibí fue alegría, cuando pasaba a actuar aprendí que no me tenía que dar pena porque al pasar al frente podía sacar toda la tristeza, coraje y odio hacia unas personas y por eso ya no me da pena ni terror, al contrario, me gusta, me encanta Teatro porque así saco todo lo que traigo”.

Daniela Bermúdez Espinosa. 14 años

“Teatro me sirvió, me ayudó mucho. Antes me daba miedo y no tenía seguridad de mí misma pero hasta que me tocó estar en una obra se me quitó la pena. Ahora ya no “bailo” cuando paso al frente y a veces no me pongo tan nerviosa ni en Teatro ni en ninguna otra actividad”.

Ivonne Berenice Colín Alba. 14 años

“La clase me ha servido para desarrollar mi confianza”.

Antonio Muñoz Osnaya. 14 años

“La materia de Teatro me ayudó a superar la pena que sentía al ponerme enfrente del salón ya que ahora puedo presentar una exposición fácilmente en cualquier materia. Ahora siento un poco más de seguridad frente a cualquier tipo de audiencia o público. También aprendí a apreciar el Teatro como arte; ya lo aprecio y lo entiendo fácilmente y también puedo ubicarme bien en el escenario y establecer un relación entre los personajes de la obra”.

Ma. Fernanda Basurto. 14 años

“Me la he pasado chido en esta clase y he aprendido muchas cosas, las cuales me han servido en mi crecimiento personal y actúo en distintas obras; ya sean escritas por nosotros o por otros autores ambas son chidas y disfruto del arte del Teatro”.

Marco Antonio Pastor Díaz. 13 años

“La materia me ha ayudado a reforzar mi autoestima, mi seguridad, mi confianza. También me ayudó a expresarme un poco mejor en público y de manera indirecta ha ampliado mi vocabulario”.

Diego Ochoa. 14 años

“Yo me imaginaba un salón o un área libre para poder tener la materia, y que iba ser fácil; una vez en la escuela me di cuenta de que no era así pero es mejor porque convives mucho con los demás, damos diferentes ideas. El Teatro tiene muchas enseñanzas además de los

géneros, del espacio, de los personajes o de las posiciones en el espacio aprendes a perder la vergüenza, a hablar fuerte, a no tener nervios. Me ha sido de gran utilidad”.

Cristina Troncoso Encarnación. 13 años

“Teatro me ha servido para tener confianza en mí al hablar frente al público sin temor a equivocarme, a estar abierto a las críticas que me ayuden a mejorar y a ser menos tímida. Al principio sólo pensaba que al actuar, mis compañeros se burlarían de mí, pero ese temor fue desapareciendo poco a poco y ya no tengo miedo a hablar en público ni a equivocarme frente a la gente. También me ha sido de gran utilidad en Jornadas Montessori. Puedo improvisar y expresarme más fácilmente y a ser más desenvuelta, además de poder resolver diversos conflictos”.

Blanca Peralta Gómez. 14 años

“Teatro me ha ayudado a perder al miedo a exponer algún tema, me ayudó bastante en Jornadas Montessori para expresarme con mayor claridad y saber qué y cómo actuar ante algo inesperado. La verdad la sola idea de tener Teatro no me entusiasmaba nada de nada, pero con el tiempo y las diversas actividades que nos ponía, me hizo tomarle amor al teatro y me fui preparando para recibir críticas constructivas que me ayudaron a seguir mejorando”.

Kimberly Flores Parra. 14 años

“En lo personal me ha ayudado mucho su materia, en especial a convivir y dialogar porque yo antes era muy tímido y penoso y no me gustaba socializar; cuando comencé a trabajar con usted me gustó mucho porque nos dejaba crear nuestras propias obras. También me ayudó a tener mucha más confianza en mí mismo”.

Edwin. 13 años

“A mí me daba mucha pena estar en frente de mis compañeros y también hablar y me ponía nerviosa y hasta, a veces, roja y también no sabía qué decir y me quedaba como en shock pero poco a poco fue mejorando todo y lo he ido controlando y esto me ha ayudado en mi forma de ser. Me gustó mucho cuando hicimos pantomima”.

Andrea Serrano R. 14 años

“La clase de Teatro me ha servido para no ponerme nervioso cuando paso al frente o cuando expongo y también ya no soy tímido. Ahora tengo más confianza. También me ha servido a pensar más las cosas que voy a hacer cuando voy a actuar y soy más ingenioso. Otra cosa en la que me ha ayudado mucho es que ahora convivo más con mis compañeros ya que antes ni les hablaba”.

Carlos Eduardo Corona. 13 años

“Lo que es útil para mí es que en primer año nos quitó casi toda la pena y ahora en segundo podemos hacer obras enteras frente a todos en la escuela y también, sólo a veces, me he juntado con los que me caen mal o no me llevo bien y trabajamos bien y con mis amigos me da menos pena hacer las cosas. También aprendimos a practicar con tiempos limitados y a mí me sirvió porque ya acabo más trabajos en clase”.

Daniel Lavalle Cortés. 14 años

“A mí me ayudó a perder la pena de actuar ante la gente. En primero mi relación con mis compañeros era muy extraña y por medio de la clase de Teatro, ya que nos ponía a trabajar en equipo, hice amigos y por eso me gusta”.

Luisa Fernanda Tabares Carreño. 13 años

“Me ha enseñado a perder los nervios y la vergüenza cuando paso al frente de una audiencia. Fomenta valores como la valentía, el respeto y la tolerancia. Aprendí organizarme más rápido, en equipo; a manejar textos teatrales y a cambiar de tonos y volumen de voz y a usar el espacio escénico”.

Eduardo Saavedra. 13 años

“Principalmente me ha ayudado a tener más confianza en mí y en lo que hago ya que antes era como muy antisocial, negativa, insegura pero afortunadamente hoy soy lo contrario, tengo más amigos, no me cuesta trabajo hacer nuevos amigos, soy más participativa, alegre, sociable y me quiero mucho más. También he aprendido a trabajar en equipo y a ser más tolerante y respetuosa con los demás ya que antes me enojaba por cualquier cosita y me costaba mucho compartir”.

Jaqueline Isabel Chávez Hernández. 13 años

“El teatro me ha enseñado a controlar mi carácter y a expresar mis sentimientos”.

Luis Enrique. 15 años

“Durante los 3 años que he estado en el Colegio el teatro, en especial, me ha gustado mucho ya que la maestra pone a prueba nuestros miedos y ahora Teatro es la materia que más me gusta”.

Brandon Sánchez Carrasco. 15 años

“En los tres años que tuve Teatro aprendimos varias cosas. Nos ayudó a convivir con los demás, a trabajar en equipo y a aprender a actuar frente a los demás. Fue una materia en la que hicimos y leímos obras muy padres y me la pasé muy bien”.

Alan Fernando Marín Parra. 15 años

“El tener Teatro en secundaria me ayudó a enfrentar el miedo y a hacerlo divertido. El hacer obras divertidas hizo que Teatro fuera una de mis materias favoritas y voy a extrañar esta materia pues me ayudó a enfrentar miedos y timidez”.

Georgina Acata Cuéllar. 15 años

“Lo que más me gustó es que nos diera la libertad de hacer lo que queríamos en una obra; la clase era muy divertida”.

Leone Velázquez Ramírez. 15 años

“Durante esos tres años aprendí a trabajar en equipo, a tener confianza y a expresarme con libertad sobre mis pensamientos y mi forma de ser”.

David Alejandro Mendoza de la Concha. 14 años

“A mi parecer, las veces que nos tocó Teatro durante los tres años fue muy agradable ya que las actividades que nos asignaban eran (casi todas) divertidas. Esta materia me ha

hecho mejorar y ocupar más mi sentido del compañerismo y realmente aprecio eso; otra cosa en que me ayudó a mejorar es la confianza en mí, pues aprendí a reírme de mí y a divertirme con las cosas que usualmente no hago”.

Fernando Montoya Sánchez. 15 años

“Mi experiencia en el teatro me ayudó a no ser tan tímida frente a un grupo de personas y a no tener miedo a hacer el ridículo. También me ayudó a trabajar más en equipo y a usar más mi imaginación; todas las cosas que hicimos fueron muy divertidas y son cosas que nunca voy a olvidar. Me llevo todas las experiencias que viví aquí y las aplicaré para perder el miedo y la vergüenza”.

Alma D. González Pineda. 15 años

“Esta materia nos ayudó en primero de secundaria a controlar muchas emociones como los nervios, de los cuales sufríamos la mayor parte de los estudiantes. En segundo ya se daban a notar varias de las actitudes que cambiaban al estar en público y en este año se concluyó con los ejercicios y presentaciones ya que fue la práctica de lo aprendido; hubo un gran aprendizaje del trabajo en equipo aunque no muy grande del teatro por falta de tiempo”.

Carlos F. Campdera Vásquez. 15 años

“Durante los tres años que estuve en la Secundaria tuve una materia que en especial me ayudaría mucho con mi carácter y la materia es Teatro; a mí esa materia me ayudó ya que de ser un chico tímido pasé a ser más abierto y eso me ayudó bastante ya que aprendí a convivir más con la sociedad, a expresarme como yo quiero ya que antes no podía porque era tímido pero ya no”.

José Alfredo Ordóñez González. 15 años

“La clase de Teatro me ayudó mucho para desenvolverme de mejor manera en diferentes ambientes. Aprendí a hablar en público, a quitarme la pena y me divertí mientras aprendía; también me di cuenta que soy capaz de hacer diferentes personajes y eso me ayudó a conocerme más y a experimentar diferentes emociones”.

Mariana Reyes Sánchez. 15 años

“En los tres años de secundaria yo creo que la materia que más me ayudó, en cuanto a mi desarrollo personal, fue Teatro. Esta materia me ayudó a exhibir muchas cosas que sentía pero que no sabía cómo expresar”.

Rodrigo Romero Barrales. 15 años

“En estos tres años en las clases de Teatro me divertí mucho. En primero era muy introvertido y pasar al frente a “actuar” me ayudó a controlar mis nervios y a expresarme con más confianza. La pasé muy bien ya que nos podíamos expresar libremente y siempre reíamos y hablábamos de muchas cosas divertidas aunque no siempre interesantes. En conclusión: me divertí mucho, me la pasé genial y empecé a defender mis ideales”.

Franco Obando C. 15 años

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLÉGER, José, *¿Enseñanza o aprendizaje?*, Guía didáctica, no. 11, p.p. 81-91.
- CARRETERO, M. y LEÓN CASCÓN, J. A. (1990). “Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia”. En: PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C. Compiladores *Desarrollo psicológico y educación*, vol. I. Psicología evolutiva. Madrid, Alianza Psicología. 1998.
- COLEMAN, J. C. (1974) *Relationships in adolescence*. Londres Routledge and Kegan Paul.
- COLEMAN, J.C. y HENDSY, Leo. B. (1980) *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata. 1985.
- DÍAZ BARRIGA, Frida (1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, Mc Graw Hill, 1998.
- FIERRO, A. (1990) “Relaciones sociales en la adolescencia”. En: PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C. Comp. *Desarrollo psicológico y educación*, vol. I. Psicología evolutiva. Madrid, Alianza Psicología .1998.
- MEAD, Margaret (1928) *Adolescencia y cultura en Samoa*, Buenos Aires: Paidós, 1994.
- MORÁN OVIEDO, Porfirio (1988) “Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la Didáctica Crítica”. En PANSZA G., Margarita et al. *Fundamentación de la didáctica*. México, Gernika, 1988.
- PALACIOS, Jesús (1990) ¿Qué es la adolescencia? En PALACIOS, Jesús, MARCHESI, A. y COLL, C. Compiladores. *Desarrollo psicológico y educación*, vol. I. Psicología evolutiva. México, Alianza Psicología, 1998.
- PANSZA GONÁLEZ, Margarita, coord. (1988). *Fundamentación de la didáctica*, México, Gernika, 1988.
- PÉREZ JUÁREZ, Esther C. (1988) Problema general de la didáctica. En Pansza G., Margarita et al.. *Fundamentación de la didáctica*. México, Gernika, 1988.
- PETERSEN, A. C. (1988) Adolescent development. *Annual Review of psychology*, 39,583-607.
- PIAGET, J. (1970) <<L’evolution intrllectuale entre l’adolescente et l’age adulte>>. Rapport sur le III Congrès International FONEME sur La formation humaine de l’adolescence à la madurité, Milán. Trad. Cast. Parcial: <<La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta>>. En J. Deval (comp.), *Lecturas de psicología del niño*, vol. 2. Madrid: Alianza Editorial, 1978.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1955) De la lógica del niño a la lógica del adolescente: Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias. Buenos Aires: Paidós. 1972.
- POZO, J. I. y CARRETERO, M. (1987) <<Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿qué cambia en la enseñanza de la ciencia?>>, *Infancia y aprendizaje*, 38,35-52.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- ARGUDÍN, Yolanda. *Educación basada en competencias*. México. Ed. Trillas.
- COLL, C. PALACIOS, J. y MARCHESI, A. *Compilación Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2 Psicología de la educación, México, Alianza psicología, 1998.
- COLL, César, *Psicología y currículum*, México, Paidós, 1995.
- COLL, César. Et al. *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1995.
- DÍAZ BARRIGA, Frida. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, Mc Graw-Hill Interamericana.
- EISNER, Elliot, *Educar la visión artística*, Barcelona, Paidós, 1995.
- SEP (1994) Acuerdo 200
- SEP (2006) Acuerdo 384
- SEP Plan de estudios 2006, Educación básica. Secundaria. México

BIBLIOGRAFÍA DE PROGRAMAS

- ACHA, Juan *Introducción a la creatividad artística*, México, Trillas, 1992.
- AGUILAR MENDOZA, Nora, et al. *Libro para el Maestro: Educación Artística: Primaria*. México: SEP, 2002.
- ALATORRE, Claudia Cecilia, *Análisis del drama*. México, Col. escenología gaceta, 1986.
- ARIEL RIVERA, Virgilio, *La composición dramática*. México, Col. escenología gaceta, 1989.
- ARGUDÍN, Y. *Historia del Teatro en México, desde los rituales prehispánicos hasta el arte dramático en nuestros días*. México: Panorama Editorial, 1986.
- ARREOLA, Juan José. *Confabulario*. México: SEP, Libros del Rincón, 2002.
- ASLAN, Odette, *El actor en el siglo XX*. Barcelona, Col. comunicación visual, Gustavo Gili, 1979.
- AYALA BLANCO, J. *La aventura del cine Mexicano*. México: Era, 1979.
- AZAR, Héctor. *Cómo acercarse al teatro*, México, P. y V., 1988. 115p.
- BATISTE, Jaume, *La escenografía*. Barcelona, La Galera, 1991.
- BOAL, Augusto. *200 ejercicios y juegos para el actor y no actor con ganas de decir algo a través del teatro*, Cleta, México, 1984.
- BUCHMAN, Herman, *Stage Make Up*. New York, Watson Guptill Publications, 1978.
- CARBALLIDO, Emilio. *Teatro joven de México*. México: SEP, Libros del Rincón, 2002.
- CARBALLIDO, Emilio, *Teatro para Adolescentes*. México: SEP, Libros del Rincón, 2002.
- CANUYT, Georges, *La Voz*. Buenos Aires, Librería Hachette, 1974.
- CERVERA, Juan. *El teatro al alcance de grupo*, F.C.P., Madrid, Marsiega, 1973, 181p.
- DE LA BORBOLLA, Oscar. *Las Vocales Malditas*. México: SEP, Libros del Rincón, 2002.
- DE MARINS, M. *El nuevo teatro: 1947 – 1970*. Barcelona; México: Paidós, 1988.
- DOAT, Jan. *Las expresiones corporales del comediante*. Buenos Aires, Cuadernos Eudeba No. 6, 1976.
- EDER, Rita y LAUER, Mirko. *Teoría social de Arte*, México, UNAM, 1986.322p.

- El teatro en México.* (Compilación). México: Editorial Artes de México y del Mundo, 1969.
- GARCÍA ARAEZ, J. *Verso y teatro: Guía práctica para actores.* Madrid: La Avispa, 1991.
- GLUSBERG, J. *El arte de la performance.* Buenos Aires: Arte Gaglianioni, 1986.
- GRUPO SNA JTZ'IBAJOM. *El Haragán y el Zopilote.* México: SEP, Libros del Rincón, 2002.
- HARMONY, Olga. Et. alt, *Introducción al teatro.* Serie artes. No.8 México, ENP-UNAM, 1994.
- Historia del Arte,* Salvat, México, 1976. 24
- HODGSON, Jhon. Richards, Ernest, *Improvisación.* Madrid, Fundamentos, 1986.
- HOGGETT, Chris, *Stage Crafts.* New York, St. Martin`s Press, 1978.
- HORCACITAS, Fernando. *Teatro Náhuatl. Época Novohispana y Moderna.* México: UNAM, 1975.
- HUERTA CALVO, Javier. *El teatro medieval y renacentista.* Madrid: Editorial Playor, 1984.
- JIMÉNEZ, Sergio y CEBALLOS, Edgar, *Técnica y teorías de la Dirección Escénica.* México, Gaceta, 1985.
- JIMÉNEZ, Sergio y CEBALLOS, Edgar, *Teoría y praxis del Teatro en México.* México, Gaceta, 1982.
- JUÁREZ ESPINOSA, Isabel. *Cuentos y Teatro Tzeltales.* México: SEP, Libros del Rincón, 2002.
- LUZURIAGA, Gerardo y REEVE, Richard (comp). *Los clásicos del teatro Hispanoamericano.* México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- LONDON, John, *Claves de la Verdad Sospechosa de Juan Ruíz de Alarcón.* México, Editorial Diana, 1990.
- MACGOWAN, K y Melnitz W. *Las edades de oro del teatro.* México: FCE, 1987.
- MÉNDEZ AMEZCUA, Ignacio, *Escenografía para teatros escolares.* No.18 México, SEP, 1963.
- MOREAU, André, *Entre bastidores.* México, Trillas, 1974.
- NOVO, Salvador, 10 lecciones de técnica de actuación teatral. México, SEP-INBA, 1963.
- OLIVIA, César y TORRES MONREAL, Francisco. *Historia Básica del Arte escénico,* Cátedra, Madrid, 1990.
- PAVIS, Patrice. *Diccionario del Teatro: dramaturgia, estética, semiología.* México, Paidós, 1983, 605 p.
- PRECIADO, Juan Felipe, *La actuación dramática creativa.* Tomo 1. México, Limusa, 1991.
- PRIETO, Antonio y Muñoz González, Yolanda. *El teatro como vehículo de comunicación.* México: Trillas, 1992.
- RAMÍREZ CASTAÑEDA, Elisa (adaptación). *Historias de espantos, seres que se transforman, tesoros escondidos y matrimonios engañosos.* México: SEP, Libros del Rincón, 2002.

- RUÍZ LUGO, Marcela. *La voz*. México, Col. escenología, 1995.
- RUÍZ LUGO, Marcela y CONTRERAS, Ariel. *Glosario de términos de arte teatral*. Trillas, México, 1991.
- RUIZ LUGO, Marcela y MONROY, Fidel. *Desarrollo Profesional de la Voz*. México: Colección Escenología, Editorial Gaceta, 1994.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo, La definición del Arte en *Estética y Marxismo*, ERA, México, 1989.
- TAIBO, Paco Ignacio. *Gloria y Achaques del espectáculo en México 1900 – 1929*. México: Leega/ Jucar, 1988.
- Teatro. Obras cortas para representar*. México: SEP, Libros del Rincón, 2002.
- WAGNER, Fernando, *Teoría y técnica teatral*. México, Editores mexicanos unidos, 1990.
- WRIGHT, Edward A, *Para comprender el teatro actual*. México, Colección popular No. 28, F.C.E, 1982.