



Investigación, aprendizaje y creación en artes escénicas

Enrique Mijares
(Compilador)

co Javier Nuño Márquez
Elka Fediuk
Margot Aimée Wagner
Enrique Mijares
Carlos Adrián Padilla Paredes
Fernanda Villalobos Ocón
Sandra Carrazco Aguirre
Susana Báez Ayala
Jenny González López
Alejandra Ferreiro Pérez
Iris Marysol Arenas Cordourier
Mano Briones Durán
Claudia Frago Susunaga Jorge Prado Zavala
Mónica Jasso
Armando Partida Taizan
Claudia Cabrera y Domingo Adame
Mahatma Ordaz Domínguez
Rocío Galicia
Camela Jiménez Dragucevic
Gabriel Silva Alejandra Saharai Adame Moren
Luis Fernando Orea Ramos
Laura Tudela Mario Espinosa Ricalde

María Teresa Paulín Ríos y María de Lurdes Pérez Cesar
Anneth Villarreal Arizpe Yessica Zulema Atzimba Pérez Ríos
González López y Emma Guadalupe Hernández Asc
Alejandro Ortiz Bullé Goyri Larissa Loeza Goycochea
Alejandro Flores Solís y Blanca Lilia Hernández Reyes
Isaac Pájaro Sánchez Fabiola Emilia Gutiérrez Yáñez
Julio Federico Morales Rojas Guillermina Fuentes Ib
Carlos Urani Montiel y Grecia Márquez García



A spotlight is positioned at the top center of the page, casting a bright beam of light down onto a large white rectangular area. The background is a light gray gradient. The text is centered within the white area.

**Investigación,
aprendizaje y creación
en artes escénicas**

PRIMERA EDICIÓN, 2021

Investigación, aprendizaje y creación en artes escénicas.

Monterrey, Nuevo León, México : Universidad Autónoma de Nuevo León, 2020.

355 páginas ; 17 x 21.5 cm.

ISBN: 978-607-27-1411-3

Rogelio G. Garza Rivera
Rector

Santos Guzmán López
Secretario General

Celso José Garza Acuña
Secretario de Extensión y Cultura

Antonio Ramos Revillas
Director de Editorial Universitaria

Deyanira Triana Verástegui
Directora de la Facultad de Artes Escénicas

Enrique Mijares
Edición

Nancy Saldaña
Diseño digital

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra —incluido el diseño tipográfico y de portada—, sin el permiso por escrito del editor.

Este libro se publica gracias al apoyo y la colaboración de Discursos Escénicos Contemporáneos UANL-CA-357, Cuerpo Académico de la Facultad de Artes Escénicas de la UANL.

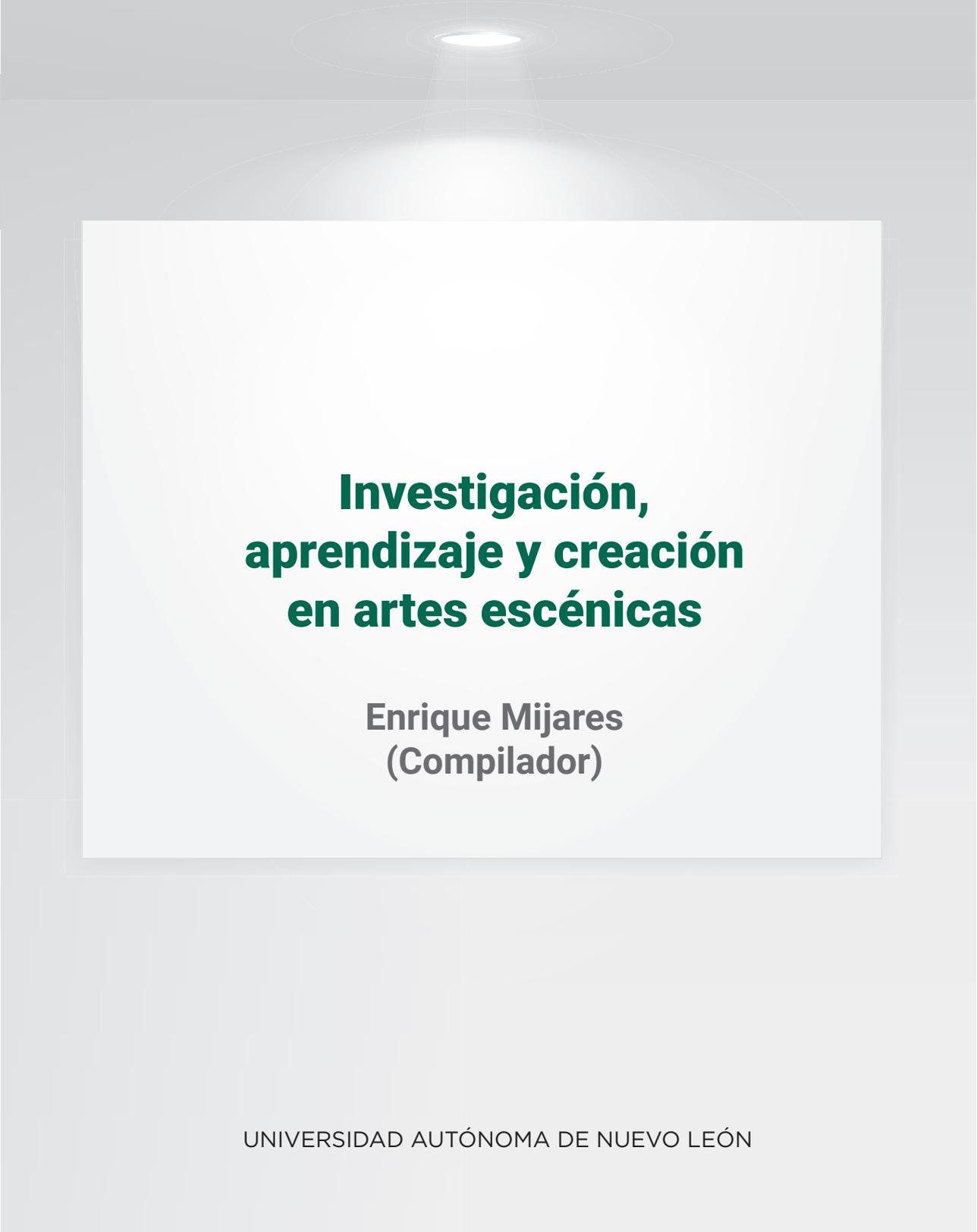
© Universidad Autónoma de Nuevo León.

Padre Mier 909 pte. esquina con Vallarta, Monterrey, Nuevo León, México,

C.P. 64000. Teléfono: (5281) 8329 4111

e-mail: editorial.uanl@uanl.mx | editorialuniversitaria.uanl.mx



A spotlight effect is centered at the top of the page, casting a bright glow onto a large white rectangular area that serves as the background for the title and author information. The background is a light gray with faint, concentric circles and lines suggesting the light's spread.

Investigación, aprendizaje y creación en artes escénicas

**Enrique Mijares
(Compilador)**

Introducción

Aula/teatro: el aprendizaje de las artes escénicas

Enrique Mijares

Las currículas formales, cartas programáticas o tiras de materias de las instituciones de enseñanza superior dedicadas a las artes escénicas en México y algunos países latinoamericanos, reflejan sustanciales coincidencias respecto a la evolución cronológica de la historia o desarrollo del teatro en el tiempo, en relación a tres aspectos fundamentales: dramaturgia, dispositivo escénico y actuación.

DRAMATURGIA

Mediante los contenidos teóricos, lecturas y prácticas de asignaturas que bien pueden englobarse bajo el nombre de Teoría y Análisis de Textos Dramáticos, se pretende introducir a los estudiantes en el conocimiento del concepto y contenidos de la poética dramática, su desarrollo histórico, las principales contribuciones teóricas al orden retórico literario, estético y filosófico en torno a los modos de reflexionar acerca de la escritura teatral, dotando al estudiante de los instrumentos conceptuales necesarios y las herramientas analíticas básicas que, tanto desde una perspectiva histórica, como desde su actualización contemporánea, le permitirán conocer y reconocer las principales tendencias o compromisos estéticos tras cada una de las poéticas estudiadas: La Grecia clásica de Aristóteles. La perspectiva romana ante la herencia griega. La revisión estoica de la tragedia. El caso de Séneca. La Commedia dell'Arte. Shakespeare y el periodo isabelino. La escritura para los corrales. Lope de Vega y El arte nuevo de hacer comedias. El teatro de evangelización. Sor Juana y Ruiz de Alarcón. El romanticismo. El realismo. El modernismo. El naturalismo. La deconstrucción. El teatro sin conflicto ni personajes de Beckett. Las dramaturgias del silencio de Pinter y Mamet. La escena expandida de Koltès. El teatro posdramático de Lehmann. La narraturgia de Sánchez Sinisterra.

DISPOSITIVO ESCÉNICO

Los objetivos de dicha asignatura consisten en proporcionar a los estudiantes un conocimiento del concepto de esa entidad espacial, en la que ha de tener lugar la acción escénica, y sus relaciones con los espectadores; el entendimiento de esa totalidad técnico-teórica en la que transcurre el espectáculo; los principios metodológicos que tratan del orden en el espacio, la imagen, el objeto y su relación con la acción dramática; las herramientas de análisis y síntesis que han definido

en la historia de la cultura occidental; los grandes avances de la expresión plástica, la perspectiva renacentista, los distintos aportes tecnológicos al escenario teatral. La evolución del edificio teatral y la relación espacial espectáculo-espectador. La escenografía como dramaturgia del espacio, medio activo y no soporte pasivo de la acción, que integra el sonido y la luz, pone en relación las artes de la escena (teatro, danza, ópera, variedades, circo...) con las artes del espacio-tiempo (arquitectura, pintura, escultura, dibujo, fotografía...) y establece la coordinación entre todos los elementos visuales del espectáculo (escenografía, iluminación, vestuario, caracterización, imágenes, diseño gráfico, digital...) La definición de espacio escénico, espacio teatral, escenografía y decorado. Espacio, tiempo y acción. El espectáculo como partitura escénica. Las funciones del signo: mobiliario y utilería. Las distintas disposiciones entre la escena y la sala. La teoría de la percepción visual. La armonía del color. Las texturas. La plástica escénica como dramaturgia del espacio. La relación entre el director de escena y los diseñadores escénicos.

ACTUACIÓN

Materias dedicadas al estudio y la evolución de los métodos empleados para el desarrollo del trabajo actoral; al análisis de los modelos interpretativos a lo largo de la historia del teatro y las transformaciones de los procesos de formación en las distintas corrientes teatrales; a la revisión de las herramientas escénicas y su sistematización por parte de los referentes en las distintas épocas; a estimular en el alumno la investigación en torno a la evolución de la interpretación actoral desde el principio del teatro hasta nuestros días.

Objetivos básicos: Conocer la evolución de la interpretación a lo largo de la historia del teatro. Adquirir conocimientos sobre los conceptos y estilos de la interpretación. Estudiar las similitudes y las diferencias entre la interpretación tradicional y la interpretación moderna. Analizar y valorar la aplicación de un sistema interpretativo a la escenificación. Conocer los procedimientos y analizar el trabajo de dirección de actores por parte del director. Proporcionar conocimientos en la materia de interpretación para analizar, estudiar e investigar los conceptos y estilos de interpretación: La biomecánica de Meyerhold. La súper marioneta de Gordon Craig. El método vivencial de Stanislavski. El teatro épico y el distanciamiento de Brecht. El teatro pobre y el actor santo de Grotowski. El teatro de la crueldad de Artaud. La forma pura de Kantor. El teatro del absurdo de Samuel Beckett. El *living theatre* y el *performance art*. El teatro posmoderno. El teatro posdramático. La narraturgia. El teatro hipercultural.

EL AQUÍ Y AHORA DEL TEATRO

Todo proceso pedagógico está constituido por tres instancias o factores dinámicos del currículum:

El formal, inscrito en la carta programática, tira de materias o programa de estudios que, en el caso de las instituciones de nivel superior dedicadas a la educación de las artes escénicas, está diseñado para poner énfasis en la enseñanza, entendida como la transmisión de saberes, en este caso, a partir del advenimiento del teatro en Grecia; se trata de una suerte de recuento histórico minucioso, dilatado, a través del tiempo, hasta arribar a nuestros días, en el que, por medio de la investigación informada, se cumplan los principios de acopio de conocimientos en los que ha de sustentarse el aprendizaje de las artes escénicas.

El real, referido a cuanto ocurre en el aula, que, en el caso de las artes escénicas, no basta con lo que sucede en el salón de clase, incluso cuando las lecciones se imparten sobre un escenario, porque es imprescindible que el aprendizaje -obtenido mediante metodologías racionales (Piscator), emocionales (Stanislavski) o instintivas (Grotowski), de lenguaje físico y sonoro- trascienda las lecciones, los ejercicios y los ensayos, para que la *praxis* no sólo cumpla con los postulados del aprendizaje, sino que se transforme en meta-aprendizaje, es decir, en principio de creación propiamente dicho, durante la experiencia imprescindible de las funciones, en plena interlocución con el espectador.

El oculto, que se refiere a los intereses particulares o condiciones individuales de cada uno de los participantes involucrados en el proceso creativo -profesores, estudiantes, directores, actores, incluso funcionarios o hacedores formales de los proyectos educativos; y un largo etcétera de territorialidades, tradiciones y perfiles culturales; en específico, el cúmulo de rasgos identitarios particulares, personalísimos, que corren en paralelo a la naturaleza única e intransferible del principio creador de cada actor, dramaturgo, director, escenógrafo... y de cada espectador, la importancia de la mirada, de la individual percepción-virtualización del mundo, la íntima complicidad de la convención teatral, cuya relevancia es esencial desde el punto de vista, no únicamente del aprendizaje, sino de la creación propiamente dicha o meta-aprendizaje de las artes escénicas.

Si bien, en el ejercicio comparativo de las currículas formales estudiadas, hay sustanciales coincidencias temáticas, en cuanto a la información, los referentes e investigaciones relacionadas con la teoría y la historia del teatro, es en la interpretación y en especial, en la práctica profesional, donde se particularizan las estrategias metodológicas, didácticas y experimentales que, en las aulas -currículum real- de cada institución, docentes y estudiantes, desde su contexto de experiencia personal -currículum oculto- ponen a prueba para desarrollar su tarea pedagógica dedicada al aprendizaje y el meta-aprendizaje de las artes escénicas.

Es pertinente tener presente que Teatro es y solo es, acontecimiento social en virtud del cual se establece, entre los espectadores -quienes miran- y la escena -que es mirada-, una productiva interlocución e intercambiabilidad de experiencias compartidas. De ahí que, si bien es cierto preexiste un andamiaje programático

formal, compartido por prácticamente todas las instituciones dedicadas al aprendizaje de las artes escénicas, es relevante asimismo detener la mirada en la manera particular en quienes abordan la *praxis* para que cada información y proceso histórico se transformen, tanto aprendizaje en el aula o currícula real, como incorporación de la currícula oculta de cada uno de los integrantes del proceso creativo en escena, frente al espectador, con tal de convertir en creación o meta aprendizaje, en escena, con el público, el fenómeno teatral.

EL AULA Y LA ESCENA

Conformados por materias y características metodológicas similares, los programas de estudios antes sintetizados, corresponden a lo que en educación, docencia o procesos de enseñanza-aprendizaje se denomina dispositivo programático representativo de cada institución educativa, sin embargo, no se trata de un cúmulo de piezas de museo cuya información ha de ser transmitida a los estudiantes mediante metodologías memorísticas que ellos deben recitar cual dóciles corderos, sino referencias en el tiempo, asociaciones múltiples de un pensamiento investigativo sistémico que, en el proceso creador, van incorporándose al bagaje de recursos que han de ponerse en práctica y sumarse al aprendizaje de cada estudiante, para que, desde su personal interés y curiosidad creativa, se resuelvan en el particular meta-aprendizaje que implica todo acto artístico, todo proceso creador, si entendemos *arte* como habilidad personal y *creación* como el acto de producir algo inexistente, inédito, innovador, sorprendente.

Lo que proponen los ensayos contenidos en esta antología —auspiciada por la Asociación Mexicana de Investigación Teatral y la Facultad de Artes Escénicas de la UANL—, corresponde a las estrategias que, más allá de atender en el aula los aspectos formales, incluso los reales y los ocultos del currículum, las instituciones culturales y educativas del país han incorporado al aprendizaje de las artes escénicas, para desarrollar las facultades y los recursos creadores de cada uno de los estudiantes, quienes, con lo aprendido y plantados en el presente, no ya en el aula sino en la escena propiamente dicha, en la función teatral y en interlocución con el público, en el aquí y el ahora del teatro, no estudiantes sino actores, imprimen al personaje, el fluir individual de su meta-aprendizaje, creando arte teatral con lo aprendido.

Así, mediante un sistema de círculos excéntricos que, a partir de Ciudad de México, va ensanchando su diámetro por el territorio nacional hasta alcanzar las fronteras, en el presente volumen encontramos trabajos que abarcan un amplio horizonte, desde los años 30 del siglo XX a las primeras dos décadas del nuevo milenio, con las aportaciones: de más de una treintena de investigadores, docentes, estudiantes, tesistas, artistas escénicos, incluso funcionarios, de institutos de cultura, de arte y de investigación, y de universidades y escuelas de enseñanza

media superior, superior y de posgrado, establecidas tanto en la capital del país, como a lo largo y ancho de la geografía nacional, con un par de aportaciones de autores temporalmente establecidos en universidades extranjeras.

UMBRAL DIDÁCTICO

A manera de acceso propiciatorio, el ensayo: Escenarios compartidos y hacer metodológico: la formación de investigadores de teatro, firmado por Rocío Galicia, se encarga de introducir al lector en el ámbito de la investigación, actividad matriz de la Asociación Mexicana de Investigación Teatral, proporcionando, tanto a quienes estén aprendiendo a investigar o realizando algún ensayo académico, un prontuario de recomendaciones esenciales imprescindibles para el desarrollo de una actividad en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje implica un nuevo modelo didáctico que no se apega a procesos lineales, donde el conocimiento no es estático, sino que está al alcance de la mano y exige el desarrollo de un rol activo, autónomo, crítico y creativo; que involucra por igual a ambos factores del binomio en un trabajo de colaboración y acompañamiento académico y emocional entre el tutor y el investigador en formación, colaboración donde las dos partes implicadas se ven beneficiadas del intercambio de saberes, perspectivas y problematizaciones.

CIUDAD DE MÉXICO

Con base en sus experiencias laborales y mediante una puntual indagación de campo y obstinada *praxis*, prácticamente sin apoyo oficial, una “Academia de Teatro”, cuyo nombre oficial es Equipo Interdisciplinario de Investigaciones Escénicas (EIE) ha desarrollado proyectos artísticos y escolares, con participación primordial en las Jornadas Académicas del IEMS, Jorge Prado Zavala da cuenta de La Materia de artes escénicas del equipo interdisciplinario del Instituto de Enseñanza Media Superior de Ciudad de México; Alejandro Ortiz Bullé Goyri, en Notas sobre el taller de teatro del CBI de la UAM-Azcapotzalco, pormenoriza la importancia que tiene el taller de prácticas escénicas en la formación profesional de los estudiantes de ingeniería, a fin de que encuentren un espacio para el desarrollo de sus habilidades creativas; Alejandra Ferreiro Pérez pondera la necesidad de pensar la educación artística como un proceso de creación y a la clase como un laboratorio de exploración y experimentación artísticas, y muestra los alcances de ello en La enseñanza interdisciplinaria de las artes en el Cenidi-Danza José Limón del INBA; en tanto que Guillermina Fuentes Ibarra, en Investigación, aprendizaje y teatrología, habla de la experiencia de la Maestría en investigación teatral que han implementado recientemente el CITRU y el INBAL; examina los planteamientos didácticos de Seki Sano, con base en su colaboración en el Seminario que el CITRU y la UNAM dedican al estudio de la vida y obra del eminente pedagogo japonés; y habla de los Fundamentos de teatrología en el CLDyT -UNAM.

Acerca de la actividad que, en el aprendizaje de las artes escénicas, realiza dicho Colegio de Literatura Dramática y Teatro – UNAM, tratan los ensayos: La actividad teatral forma y transforma al adolescente, donde Margot Aimée Wagner aborda el ejercicio de investigación realizado por sus estudiantes en el área de educación secundaria; Propuesta curricular para el área de docencia teatral, de Luis Fernando Orea Ramos; y Yéssica Zulema Atzimba Pérez Ríos reflexiona acerca de las aportaciones de los Profesionales de las artes escénicas en procesos educativos.

Los ensayos mencionados, relacionados con el aprendizaje de las artes escénicas en el centro del país, se encuentran enmarcados por dos cruciales estudios que cierran el primer apartado de este libro, y que exhiben las rúbricas del investigador Armando Partida Taizan y del actual director del Centro Universitario de Teatro, Mario Espinosa Ricalde.

Los Cuatro pilares de la licenciatura en Literatura dramática y teatro, ofrece un bien documentado estudio de las estrategias curriculares y metodologías por las que ha transitado el estudio de las artes escénicas en la UNAM, desde los años 30 del siglo XX, cuando la Facultad de Filosofía y Letras tenía por sede el edificio Mascarones, para, en 1954, trasladarse a Ciudad Universitaria, donde reside hasta el presente. Rodolfo Usigli, Fernando Wagner, Enrique Ruelas y Héctor Mendoza, son los pilares en los que el autor, Armando Partida, sustenta su discurso, sin embargo, en el cuerpo de este meticuloso texto historiográfico hay una abundante nomenclatura de personalidades cuya influencia ha sido esencial para el desarrollo del Colegio de Literatura Dramática y Teatro, así como un puntual y pormenorizado análisis del perfeccionamiento que han venido experimentando los programas de estudio, los procesos académicos de aprendizaje y la práctica escénica universitaria.

Por su parte, Mario Espinosa da cuenta de la espléndida trayectoria del Centro Universitario de Teatro, el CUT, a lo largo de casi seis décadas, la primera de las cuales estuvo liderada por Héctor Azar, para enseguida protagonizar, bajo la conducción de Héctor Mendoza, Luis de Tavira y Ludwik Margules, una suerte de ruptura con las escuelas de teatro entonces establecidas, la Escuela de Arte Teatral del INBA y el Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras, implantando la provechosa y duradera etapa, que forma parte de su ADN, de un teatro ya no regido por el texto dramático sino por la puesta en escena, un teatro mexicano renovado que concibe a la investigación escénica no como una labor de gabinete, alejada de la *praxis*, sino como una labor desarrollada en el laboratorio del salón de ensayos y puesta a prueba en la escena, frente al espectador.

Mario Espinosa, hace un apunte esperanzador acerca del propósito a punto de culminarse de transformar el CUT en Escuela Nacional, y la elaboración de un Posgrado en artes escénicas, todo ello en vías de seguir abordando los asuntos de interés, públicos, nacionales, en los distintos montajes de fin de carrera; promover el desarrollo de los artistas-investigadores y de investigadores cercanos a los

procesos artísticos; pugnar por la creación de una compañía universitaria en tránsito entre la escuela y la vida profesional, como mecanismo para fortalecer el lugar del teatro universitario en la sociedad mexicana.

EXTRAMUROS

En el siguiente apartado territorial, encontramos un triángulo investigativo que cruza fronteras de ida y vuelta: El pormenorizado análisis que hace Gabriel Silva, tratando de dar respuesta a las múltiples cuestiones que enfrenta un estudiante cuando, al concluir la licenciatura, tiene interés por adquirir una formación enfocada en la investigación, en su puntual estudio: Formación internacional para la investigación en artes, con base en su propia experiencia como estudiante de posgrado en artes escénicas, en tres instituciones educativas internacionales: Universidad Libre de Bruselas, Universidad París 8 y Universidad de Quebec en Montreal. El posicionamiento de Laura Tudela, quien, desde el posgrado europeo, en Crear desde la duda, profesionalización del joven investigador, reflexiona respecto a la creación de oportunidades auto gestionadas y diversas, y de alternativas de desarrollo profesional para enriquecer la actividad investigativa, científico-escénica en México. Y las ausencias que hace Larissa Loeza Goycochea en Ser o no ser: una reflexión sobre la formación actoral, acerca de su estancia en la London Academy of Music and Dramatic Arts (LAMDA) en su programa de Actuación Clásica.

EL INTERIOR

En el tercero y último apartado, el mapa nacional se fragmenta, creando la sensación de un archipiélago de saberes en circunstancias territoriales periféricas, en el cual, las entidades federativas en estudio se advierten separadas por lo mismo que las une: la intención de reflexionar acerca del aprendizaje de las artes escénicas en las instituciones de cultura y de educación superior que, en diversos grados de aislamiento, comparten la diáspora académica y de investigación en el país, en una disposición de círculos excéntricos, en donde priva la identidad regional como aspiración a la universalización dialógica del teatro.

A poca distancia de la capital del país, teniendo a la Licenciatura en teatro del Centro Morelense de las Artes como eje de sus actividades académicas, desde sus instalaciones en los jardines Borda de Cuernavaca, surgen las aportaciones de tres de sus docentes, quienes comparten un marcado interés por la investigación. Julio Federico Morales Rojas, en La educación teatral en el CEMA, habla de la importancia de las políticas públicas y de las políticas culturales en las estrategias de investigación docente, a fin de fortalecer el vínculo entre el modelo pedagógico y el contexto artístico regional. En ese mismo tenor, Mahatma Ordaz propone la investigación artística como eje fundamental y al docente investigador como gestor del pensamiento complejo y de relaciones interdisciplinarias dentro de las

universidades y centros de formación, para superar la educación tradicional de las artes escénicas. Y Francisco Javier Nuño Márquez propone que el docente investigador dé seguimiento a la implementación del plan de estudios, con la finalidad de reforzar y mantener el vínculo entre el modelo pedagógico y el contexto socio-cultural, garantizando así, una mejor inserción profesional de los egresados.

Afincada su acción docente e investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de México, Alejandro Flores Solís y Blanca Lilia Hernández Reyes, unen sus saberes para destacar La relación interdisciplinaria de las artes escénicas.

Pamela Jiménez Draguicevic e Isaac Pájaro Sánchez, de la Universidad Autónoma de Querétaro, firman sus ensayos, ella para hablar del Método de acciones físicas y Bioenergética: actuación y psicología, y él, para destacar la importancia del binomio Iluminación escénica y academia.

Docentes en el Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, María Teresa Paulín Ríos y María de Lurdes Pérez Cesari abordan el tema de La transgresión en la enseñanza-aprendizaje de las artes escénicas; en tanto que Fernando Briones Durán estudia la influencia de Las neurociencias en la formación del director de escena.

La Universidad de Guanajuato se hace presente con dos bien documentados ensayos: el de Sandra Carrazco Aguirre se refiere a la importancia del trabajo de campo, con mujeres de una colonia marginada y con presos en un centro de rehabilitación social, en el proceso formativo socio-artístico de jóvenes estudiantes, y el de Emma Guadalupe Hernández Ascencio, analiza los métodos Valencia y Feldenkrais en la creación escénica de sus estudiantes.

Docente en el Centro de las Artes y la Cultura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Carlos Adrián Padilla Paredes realiza un bien documentado estudio acerca de la Enseñanza y la *praxis* del teatro en Aguascalientes, un contexto artístico en el que se ha formado prácticamente desde su nacimiento.

La investigación, metodología en la formación actoral, es el tema que aporta a este volumen Claudia Fragoso Susunaga, quien realiza su labor docente en la Facultad Popular de Bellas Artes, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Reconocida como baluarte cultural y educativo, la Universidad Veracruzana participa en el volumen que la AMIT dedica al estudio de la Investigación, el aprendizaje y la creación de las artes escénicas, con los estudios de destacadas personalidades de la academia en la Facultad de Teatro de esa casa de estudios. Elka Fediuk, artífice del Centro de Estudios, Creación y Documentación de las Artes mexicanas, recorre la historia de la formación teatral en el mundo, y de manera amplia la situación de esos programas en nuestro país, para hacer una dilatada reflexión acerca de la formación teatral en las universidades mexicanas y, en específico en la Universidad Veracruzana. Claudia Cabrera y Domingo Adame aportan dos

interesantes estudios: Rodolfo Valencia formador de creadores escénicos y De lo disciplinar a lo transdisciplinar en la formación escénica. En tanto que Iris Marysol Arenas Cordourier firma su investigación: El control de los cuerpos: una mirada deconstructiva.

Radicadas en los polos de la geografía nacional, concretamente en las fronteras septentrional y austral del territorio, surgen las voces de quienes laboran en las Universidades Autónomas de Chiapas y de Ciudad Juárez.

El ensayo de Jenny González López proviene de la frontera sur para investigar las Discrepancias en la enseñanza de las artes escénicas, a través de reflexiones, acotadas al contexto regional chiapaneco, para expandir la perspectiva hacia la generalidad nacional; miradas que parten de la periferia geográfica, académica y teórica, para pensar en comunidad.

Con asiento en la experiencia docente e investigativa de la frontera norte de México, surgen los trabajos de Carlos Urani Montiel y Grecia Márquez García: Especialización de públicos en Ciudad Juárez; de Fernanda Villalobos Ocón: Enseñanza del teatro regional: un plan de clase; de Fabiola Emilia Gutiérrez Yáñez: *El ángel*, de Selfa Chew: aprendizaje del entorno; y de Susana Báez Ayala, quien, para el aprendizaje universitario de las artes escénicas en relación al texto teatral, analiza El tránsito de la investigación a la creación en los Talleres de Dramaturgia.

Figura al final, pero no con menor importancia para efectos de este cúmulo de investigaciones, la participación de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en cuya Escuela de Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras se gesta la aportación: La persistencia de la visión: formación teatral en Monterrey, de Mónica Jasso. En tanto que proceden de la Facultad de Artes Escénicas, la reflexión: El teatro, proceso de aprendizaje de la lengua escrita, de Alejandra Saharai Adame Moreno y Los procesos de formación en teatro y danza, FAE, de Janneth Villarreal Arizpe.

Con su perspicaz experiencia al frente de la dirección de la Facultad de Artes Escénicas, en dos periodos consecutivos, de tres años cada uno, Janneth Villarreal, quien prácticamente nace y vive su infancia en el teatro, debido a la feliz coincidencia de ser hija de Rogelio Villarreal, uno de los artífices del teatro en Monterrey, fundador, maestro, director y decano de la FAE, diseñador de la sala que lleva su nombre y que ha sido crucial para dotar de experiencia escénica a los estudiantes, da cuenta de las innumerables como efectivas estrategias que esa Facultad ha venido implementando a fin de potenciar el desarrollo de las capacidades histriónicas y dancísticas de sus estudiantes en la práctica escénica de nivel profesional, mediante producciones artísticas donde convergen los esfuerzos y talentos de estudiantes, egresados, docentes y artistas invitados, y que realizan sus funciones en el Teatro Espacio Rogelio Villarreal Elizondo, recinto cultural y artístico de gran importancia en Nuevo León, el cual, además de producir y realizar temporadas de teatro universitario, con un total de 300 eventos en los últimos seis años, es

sede frecuente de importantes encuentros y festivales de trascendencia nacional e internacional, y fuente irradiante de brigadas culturales, presentaciones artísticas y espectáculos escénicos de pequeño y mediano formato, en diferentes instancias universitarias y diversas instituciones públicas, con el objetivo de acercar las artes escénicas a niños, jóvenes y adultos. Con un legítimo timbre de orgullo, Janneth Villarreal informa que la FAE cuenta con las Acreditaciones Nacionales de ambas licenciaturas y la satisfacción de ser la única institución de educación superior de artes escénicas en el país que cuenta con la Acreditación Internacional de sus dos programas educativos: Arte Teatral y Danza Contemporánea.

Escenarios compartidos y hacer metodológico: la formación de investigadores de teatro

Los ejes axiales de toda institución universitaria en tanto entidad social, comprenden, como todos sabemos, la docencia, la extensión y la investigación. Esta última encaminada hacia la producción de conocimientos en los campos de la ciencia, la tecnología y las humanidades. Lo anterior supone un reto enorme que implica el pasaje de la reproducción a la producción de conocimientos. Tarea que en varias escuelas de teatro se ha pospuesto en favor de la creación artística.

Mi intención es señalar que mucho del conocimiento que se produce no pasa por la reflexión formal que llega a plasmarse en un documento donde se expone, se argumenta en una multiplicidad de visiones, para arribar a algunas conclusiones y abrir posibles caminos.

En definitiva, estamos hoy ante el reto de recuperar y socializar un conocimiento que en todo caso circula solo en las aulas o los salones de ensayo.

LA FIGURA DEL INVESTIGADOR

Ahora bien, si la universidad, como se señaló antes, exigirá cada vez con más contundencia la producción de conocimientos, esto traerá como consecuencia la necesaria figura del investigador, en nuestro caso, en artes escénicas, en teatro.

Ante este escenario posible es que resulta pertinente preguntarse, ¿cómo nos formamos y cómo estamos formando a nuestros pares? Muchos de nosotros somos entes híbridos que hemos transitado de una licenciatura en teatro (actuación, dirección, dramaturgia, escenografía, etcétera) hacia la realización de posgrados en otros campos de conocimiento como la historia, las letras, la antropología, la educación, la filosofía, el psicoanálisis, etcétera. Tránsito que nos ha situado de facto en los territorios de la inter, multi y transdisciplina. Ubicados en otros campos de conocimiento, hemos pensado nuestros objetos de estudio desde diversos enfoques teórico-metodológicos. Pero, además de la formación universitaria, gran parte de los investigadores de la escena nos hemos hecho en la práctica. Lugar insoslayable para todo investigador que se juega a sí mismo en la escritura de sus ensayos, artículos y libros.

Nuestra formación como investigadores ha sido sinuosa y hasta podríamos decir laberíntica. No obstante, desde hace algunos años, muy pocos en realidad, hemos comenzado la formación de otros investigadores en programas de posgrado.

Desde esta nueva tarea y en particular a partir de mi propia experiencia como estudiante y luego como profesora de posgrados, es que quiero compartir algunas reflexiones.

INVESTIGACIÓN EN ARTES ESCÉNICAS: UN NUEVO MODELO DIDÁCTICO

Mucho se ha escrito ya sobre la formación de investigadores en las ciencias duras, sin embargo, en el campo de la formación de investigadores de artes escénicas hay todo un camino por recorrer. Para comenzar, tenemos que advertir que el proceso de enseñanza-aprendizaje en investigación implica un nuevo modelo didáctico, donde hay que aceptar que:

- 1) “La producción contemporánea de conocimiento aquella que Gibbons consideró de tipo II y que para mayores datos es no sólo inter y multidisciplinar, sino también transdisciplinar, que se organiza en redes heterogéneas de investigación o de conocimiento, que mantiene un engarce entre acción y teoría y que no se apega a procesos lineales de investigación.” (Gutiérrez Serrano 8). Situación que desestabiliza a los jóvenes estudiantes, quienes esperarían acceder a una teoría que les resuelva de manera inmediata y una metodología que fuera, tal cual, una receta que les indicara de forma inequívoca los pasos a seguir en su investigación.
- 2) La posesión del conocimiento no es exclusiva del profesor. Menos aún cuando estamos en una era en la cual el estudiante tiene al alcance de su mano, en su teléfono, la posibilidad de completar, profundizar o contradecir lo expuesto por el docente.
- 3) El conocimiento no es estático, puesto que hay enfoques y teorizaciones que ponen en constatación nuestras certezas y juicios.
- 4) El aprendizaje exige la adopción de un rol activo del estudiante. Es su mirada y su voz la que habrá de emerger para ponerse en juego.
- 5) El profesor, es decir el investigador con mayor experiencia, debe proporcionar al estudiante las estrategias que conoce de acceso, búsqueda, selección y estructuración de la información, pero no determinar el recorrido unívoco del estudiante. Más aún, la intención del docente podría ser despertar la curiosidad y el entusiasmo del estudiante.
- 6) Aceptar que en nuestro país procedemos de una formación que como señala Juan Domingo Farnós es “estandarizada, homogeneizadora... basada en currículums prescriptivos e igualadores... [educación] enfocada en dar

resultados que generen titulaciones previstas para que luego deriven en la sociedad en los trabajos clásicos” (21).

- 7) En otro sendero, uno de nuestros mayores retos es lograr que el estudiante desarrolle un proceder autónomo y creativo que lo lleve a dar pasos por delante.
- 8) Es fundamental que el estudiante desarrolle una mirada crítica que le permita cuestionar la autoridad que inconscientemente se le otorga a las fuentes, ya sean documentales, teóricas o testimoniales. ¿Quién enunció? ¿Desde dónde enunció? ¿Qué se silenció o se dejó de mirar? ¿Dónde está puesto el énfasis? ¿Qué implicaciones ideológicas tiene nuestro trabajo?
- 9) Si bien toda investigación está sostenida en el conocimiento de las fuentes que previamente han tratado el tema, hay que advertir al estudiante que la investigación no es solo acumulación de citas y que es necesaria la argumentación y el análisis.
- 10) La investigación es un lugar privilegiado para el fomento de la crítica académica y la creatividad. Es decir, son los saberes y la experiencia de los otros lo que fortalece los trabajos.
- 11) El proceso de aprendizaje se da a partir del desarrollo de un proyecto de investigación, más que en la discusión teórica o en la revisión metodológica.
- 12) Nuestros objetos de estudio son esquivos, no es fácil su conformación, implican sutilezas, especificidades y problemáticas para las que acudimos a campos diversos de conocimiento. Por ejemplo, un proceso de ensayos implica, desde la perspectiva del investigador, un objeto que todos los días está en proceso de construcción. Dicho en otras palabras, la tarea consiste en dar forma a lo que es inefable.
- 13) La investigación, siguiendo a Ríos Duque, promueve la generación de conocimiento y el surgimiento de nuevas escuelas de pensamiento. Aunque es prematuro advertir qué escuelas de pensamiento se están prefigurando en los posgrados en investigación de teatro, puesto que son muy recientes, sí es posible advertir tendencias a partir de la revisión de las tesis presentadas por los estudiantes.
- 14) He dejado para el final de esta lista un tema que me parece de la mayor relevancia: la formación para la investigación se efectúa en un trabajo de colaboración y acompañamiento académico y emocional del tutor con el estudiante. Incluso, esta colaboración pone en juego intensas dinámicas de interaprendizaje, donde las dos partes implicadas se ven beneficiadas del intercambio de saberes, perspectivas y problematizaciones.

LA RELACIÓN ESTUDIANTE-TUTOR

Autores como Chavoya y Valencia señalan que una tesis de posgrado es un trabajo de coautoría. Sin entrar en esta polémica lo que sí es posible avanzar es la centralidad de la relación estudiante-tutor.

El seguimiento puntual de la investigación se convierte en un proceso de acompañamiento signado por múltiples encuentros, intercambio de conocimiento y negociación de posicionamientos intelectuales, así como el fortalecimiento emocional y distensión en ciertos momentos en que el estudiante se siente perdido o quiere renunciar como consecuencia, ya no de los retos que le impone un trabajo de investigación, sino de su propio contexto experiencial.

El papel que el tutor juega en esos momentos es crucial, pero poco valorado por la academia al no pertenecer en estricto a su ámbito de acción. No obstante, insistimos en que la tutoría es un soporte indispensable para lograr la autonomía en el ejercicio profesional y la seguridad en el esfuerzo creativo.

¿En qué puede devenir el espacio compartido de elaborar una tesis para el estudiante y el tutor? En la posibilidad de conformar grupos de investigación donde se comparten no solo teorías o metodologías sino un posicionamiento ético.

Un aspecto nodal a considerar es que en varios de nuestros programas, la enseñanza tiene como escenario principal un proyecto de investigación, el cual se constituye como eje articulador de las dinámicas de trabajo, es decir, en torno al proyecto gira la formación del joven investigador y se desarrolla el proceso de producción de conocimiento.

Aquí cabe preguntarse, ¿qué aspectos se ponen en juego en la relación articulada a partir de la tutoría? En primera instancia una escucha prolongada por años para acceder a la experiencia y visión del otro, para acordar el uso de herramientas analíticas, conceptualizaciones y procedimientos. Se activa también naturalmente, una conversación en la que, a decir de Norma Georgina Gutiérrez Serrano, “se vehiculiza conocimiento tácito, indispensable para la comprensión en el proceso de investigación” [y de formación]. Esto ocurre cuando, dentro de la conversación entre el tutor y el alumno, se están atendiendo preguntas como ¿qué observar?, ¿cómo observarlo?, ¿desde dónde o con qué lentes observarlo? [...] ¿Cómo y hacia donde orientar la mirada?” (17) Así, el diálogo que se va conformando permite generar sentidos compartidos, construir y negociar significados y, finalmente, producir conocimiento.

El tema que he propuesto busca direccionar la mirada hacia un escenario íntimo: la tutoría como espacio formativo fundamental que se desarrolla dentro de una estructura institucional académica, normativa.

Finalmente, la tesis emerge como la materialización y la objetivación de los resultados de este proceso de interacción entre el tutor y el estudiante.



FUENTES CONSULTADAS

- Álvarez Arredondo, Anselmo y Manuel Arturo Mitre García, coord. *Experiencias metodológicas en la investigación cualitativa. Formas y estilos de docentes que investigan*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Juan Pablos, 2014.
- Farnós Miró, Juan Domingo. "Aprendizaje permanente y disruptivo, los nuevos ejes de la sociedad". <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2018/06/Aprendizaje-permanente-y-disruptivo-1.pdf> (Recuperado 4 de julio de 2019).
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina. "Producción de conocimiento y formación de investigadores". http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200012 (Recuperado el 4 de julio de 2019).
- Del Río Duque, Martha Lilia. "Un análisis de la fuga de cerebros desde la teoría de redes sociales". <https://www.redalyc.org/pdf/996/99612495005.pdf> (Recuperado 1 de julio de 2019.)
- Sánchez Fuentes, Ricardo. "La formación de investigadores como quehacer artesanal". <https://studylib.es/doc/7870887/la-formaci%C3%B3n-de-investigadores-como-quehacer-artesanal.-r...> (Recuperado el 12 de agosto de 2019).

La Materia de Artes Escénicas del Equipo Interdisciplinario, IEMS-CDMX

La Antigua Cárcel de Mujeres de Santa Marta, en la Ciudad de México, funcionó como tal durante los años 50. Durante la represión política y social de 1968 y parte de los años 70, fue escenario de privaciones, torturas y asesinatos no sólo contra el sexo femenino, pues lo fue también contra varios perseguidos políticos. Cerrada poco antes de los años 80 en espera de ser remodelada como prisión de alta seguridad, enfrentó la inconformidad de los habitantes de la zona, quienes desde 1997 se movilizaron para impedir esas obras y su eventual reinauguración. Con gritos de “¡Prepa sí, cárcel no!”, la comunidad convenció al emergente gobierno capitalino de izquierda de Cuauhtémoc Cárdenas, el primero electo democráticamente en toda la historia del Distrito Federal, para que, en 1999, el lugar fuera convertido en un espacio de nuevas oportunidades. Es muy posible que una cárcel renovada hubiera cultivado en la población el miedo y el odio, es decir, que hubiera alentado un ambiente de represión. En vez de eso, se obtuvo un lugar dónde aprender a vivir en libertad y con responsabilidad.

El Instituto de Educación Media Superior (IEMS) ha procurado implantar desde sus inicios en la Antigua Cárcel de Mujeres en el año 2000 un sistema de bachillerato que aspire a la vanguardia basado en un modelo tutorial, esto es, en la atención y seguimiento personalizados a cada estudiante, entendiéndolo a él como el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, sujeto de su propia formación, para lo cual se le entrena desde los primeros semestres en investigar, experimentar y reflexionar. Con programas diseñados por una planta de docentes-tutores-investigadores en trabajo colegiado constante, adolecía sin embargo de no contar con una asignatura de teatro.

Con una transformación continuada por la gobernadora Rosario Robles, la llamada “Casa Libertad” integró no sólo una preparatoria y una universidad con programas educativos, bibliotecas y laboratorios de vanguardia sino, además, una clínica de displasias, otra de rehabilitación física, una guardería infantil, una estación-base de autobuses urbanos, un ministerio público (ya desaparecido) y algunos jardines, plazas y comercios. Más adelante, durante el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, la Preparatoria Iztapalapa 1 de la Antigua Cárcel de Mujeres fue tomada

como el modelo base para desarrollar el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF), dirigido entonces por la Mat. Guadalupe Lucio, sumando planteles para acumular este 2019 un total de 23, organizados en el IEMS. El teatro no estaba considerado en el plan de estudios original. Las condiciones económicas y sociales de la región habían impedido, hasta aquellos momentos, que la gente pensara, o tan siquiera imaginara, la posibilidad de ver o, mucho menos, de hacer teatro. Pero ya habían tenido la valentía de demandar una preparatoria para su comunidad, y eso era mucho más que el primer paso. Evidentemente, había una gran disposición para aprender y, además, la ausencia momentánea de una cultura teatral ofrecía también la ausencia de prejuicios artísticos. Ahí, en el invierno de 2000 fue fundado el Laboratorio de Teatro Libertad (LTL).

Desde entonces, en diversos mensajes, se estuvo solicitando al IEMS que su Junta de Gobierno incorporara una Materia de Teatro. Ésta se proponía como una asignatura optativa teórico-práctica donde se reconocería a los participantes copartícipes del escenario social de su comunidad, sujetos activos de su propio proceso formativo en su escenario personal y actores protagonistas de su existencia histórica en el escenario global. La asignatura está planteada para que su proceso implique la experiencia vivencial de una puesta en escena, a partir del quehacer colaborativo de sus participantes, para llevarlos a una experiencia significativa en un ambiente que permita la obtención eventual de un producto-meta original: la representación teatral. Dice la investigadora Carmen Leñero: “El teatro es una escuela para ser algo más que uno mismo. Nos exige presencia, nos invita a la diversificación interna, al contacto con los otros y a querer tocar. Favorece lo que uno puede ser, lo que hay como potencial en cada quien.” (Citada en “Tercer encuentro de teatro en el IEMS”, *Boletín Informativo*. Vol. III, núm. 44. 15 de mayo de 2007. 6.) Por todo esto es que nuestra Materia Optativa ha insistido en el siguiente Objetivo General: “El estudiante desarrollará una cultura teatral básica, habilidades de expresión oral y corporal, actitudes solidarias para el trabajo en equipo, gusto por la lectura y aptitudes creativas.”

Luego, con la intención de formalizar la inclusión del quehacer escénico en el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF), en enero de 2003 se desarrolló y propuso el programa *Laboratorio de puesta en escena teatral*, mismo que entonces fue revisado y aprobado por la Academia de Lengua y Literatura de la Preparatoria Iztapalapa 1, que conocieron y celebraron muchas autoridades internas y aun externas al IEMS, pero que rechazó la consultora Éricka Rojas. En enero de 2009 fue avalado por el Equipo Interdisciplinario de Investigaciones Escénicas del SBGDF y vuelto a presentar como *Programa de Teatro* ante las principales autoridades del IEMS, ante la Secretaría de Educación, la Secretaría de Cultura y la misma Jefatura de Gobierno del DF. El programa se mantuvo en constante actualización a la par que, de manera extraoficial, se siguió aplicando.

Mientras, *El Programa de Teatro* nunca dejó de impartirse en la Antigua Cárcel de Mujeres, ni el quehacer escénico de ejercerse en la mayoría de las preparatorias del IEMS. De hecho, en 2005, inició un Encuentro de Teatro Interpretas, hoy Encuentro de Artes Escénicas. Durante el III Encuentro, celebrado en mayo de 2007 en la Antigua Cárcel de Mujeres (Plantel Iztapalapa 1 del IEMS), se celebró también el 1er Coloquio de Artes Escénicas de todo el SBGDF.

En ese congreso, se coincidió en el carácter indispensable y urgente del reconocimiento institucional al quehacer teatral y a la incorporación de una asignatura de teatro al Plan de Estudios. Aunque las demandas no fueron atendidas, se dio pie a configurar un equipo de trabajo que ha devenido en una academia de facto. Aún sin apoyo oficial, esta “Academia de Teatro”, cuyo nombre oficial es Equipo Interdisciplinario de Investigaciones Escénicas (EIIIE) ha desarrollado proyectos artísticos y escolares, como una participación primordial en las Jornadas Académicas del IEMS del 7 y 8 de julio de 2008, dedicadas a revisar y replantear la situación de las materias optativas de Lengua y Literatura. También produjo para la Subdirección de Investigación Educativa, Formación y Desarrollo Docente, a partir del primer Taller de Introducción al Teatro para profesores del SBGDF: *El médico a palos* (de Molière, dirigido por Myrna López en 2009). Derivada de las Jornadas Académicas de 2008, el EIIIE se comprometió con la siguiente agenda:

1. Lograr un apoyo institucional oficial y material al Encuentro de Artes Escénicas anual.
2. Incorporar un *Programa de Teatro* a la currícula del SBGDF.
(Prado y García. “Jornada Académica de la Academia de Teatro del 8 de julio de 2008”.)

Estos acuerdos fueron confirmados el 13 de septiembre de 2008, con la *Declaración de Los Azulejos*, explicitando además que, independientemente de la institución, el teatro continuaría desarrollándose: “... hemos acordado, sobre todo, el promover una cultura de comunidad académica y artística que no dependa del aval burocrático [...] y apoyar y defender las distintas formas de entender, hacer y apreciar el teatro.” (Prado, Constantino y Vargas. “Declaración de Los Azulejos”).

El EIIIE ha reunido ésta y muchas otras experiencias y aportaciones, y las ha analizado y ponderado con fundamentos teóricos, tanto pedagógicos como teatrales, proponiendo siempre mejores y originales enfoques y acercamientos a las necesidades de la comunidad del IEMS, para desarrollar su *Programa de Teatro*. Todo esto fue refrendado en las Jornadas Académicas de enero de 2011, en las de agosto de 2011 y en las de enero de 2012, así como en el 2º Coloquio de Artes Escénicas de la Antigua Cárcel de Mujeres desarrollado en colaboración con la UACM Casa Libertad en octubre de 2011.

Como se ha visto, no es que no hubiera actividades escénicas en el IEMS. Ya tenían, por cierto, una excelente asignatura de música. También se hacía *performance* en la asignatura de artes plásticas. Ocasionalmente, profesores de ciencias han recurrido al teatro como apoyo didáctico. Además, muchos profesores de las asignaturas obligatorias de Lengua y Literatura, así como algunos de Historia, de Filosofía y de otras, hacían teatro regularmente en el IEMS desde el año 2000. Pero no había ninguna asignatura de teatro. Esto significaba que ningún estudiante del IEMS había recibido jamás una hoja de evaluación o una boleta de calificaciones con la asignatura “Teatro” aprobada, pues el sistema de bachillerato de la CDMX no había sido capaz de reconocerla curricularmente.

En enero de 2009 se formalizó una solicitud directa al director general Juventino Rodríguez, que —a pesar de incluir copias para la Jefatura de Gobierno y para la Secretaría de Educación (entre otros destinatarios)— fue pasada por alto. El programa piloto se siguió depurando y fue vuelto a presentar al siguiente director general, José de Jesús Bazán (ex director y profesor emérito del CCH) en noviembre del mismo 2009. Ese mismo año se publicó el artículo “Pertinencia de incorporar una materia optativa de teatro al SBGDF” (*Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*. 2a época, año 3, num.12-13, oct-mar 2010, p. 171).

Todos los directores generales del IEMS han elogiado una labor tan “esforzada” e “interesante”, pero ninguno había hecho nada por incorporar la asignatura. A principios de 2012 se escribió directamente al Jefe de Gobierno Marcelo Ebrard una carta, con más de trescientas firmas, que fue recibida en su ventanilla de atención ciudadana. La respuesta oficial, firmada el 26 de marzo de 2012 por Bazán Levy (Oficio SE/IEMS/DG/O-307/12), coincidente con los festejos por el Día Mundial del Teatro 2012, dice:

Por tratarse de un tema cuyo valor académico se justifica y de una propuesta bien elaborada en general, no solo requiere recursos actualmente inexistentes, sino también la consideración de las repercusiones colaterales de un cambio de esta naturaleza, y en consecuencia merece el ser estudiado cuidadosamente [acaso por otros doce años] para no suscitar expectativas infundadas ni correr el riesgo de errores que terminen por dificultar el desarrollo del Instituto. (sic.)

Habiendo agotado todas las instancias institucionales (IEMS, SE, GDF), comenzamos a apelar a la sociedad civil. En tal sentido fue publicada la carta abierta “Piden al GDF incorporar Teatro al Bachillerato” (300 firmas. *La Jornada*. Lunes 28 de mayo de 2012, sección “El Correo Ilustrado”, p. 2), así como la nota editorial “¿A quién le hace daño la docencia teatral?” (*La Jornada*. Miércoles 30 de mayo de 2012, sección “Rayuela”, p. 48). El problema se expuso también en la revista digital *Zoon Theatrikon* (número

“cero”, mayo de 2012, del director teatral Raúl Bretón) y en el Sistema Nacional de Noticieros del IMER (entrevista con Juan Carlos Valdez, lunes 11 de junio de 2012). También se publicó una carta abierta a todos los entonces candidatos a la Jefatura del GDF (fecha el 19 de junio de 2012) y, una vez reconocido como Jefe de Gobierno electo, una Carta abierta a Miguel Ángel Mancera (15 de agosto de 2012).

Siempre insistimos en un lema de campaña: “Yo quiero una materia de teatro en el IEMS.” Frente a todo este panorama, todos los firmantes de esa solicitud y muchos ciudadanos más aspiramos a que el GDF y el IEMS respondieran algún día demostrando sensibilidad, inteligencia e imaginación. Durante todos estos años, el EIE y el Laboratorio de Teatro Libertad han visto la colaboración y el intercambio constructivo con creadores profesionales y académicos externos al IEMS: Carmen Leñero, María Stooppen, Helena Beristáin, Fernando Martínez Monroy, Lillian von der Walde, Ana María Vázquez, Alejandro Bichir, Odiseo Bichir, Mario Ficachi, Socorro Merlín, Tomás Urtusástegui, Guillermo Schmidhuber, Ricardo García Arteaga, Alejandro Zúñiga, Itari Marta, Pilar Padilla, Teresa Rábago, Alberto Castillo, Erando González, Alfonso Suárez del Real y Luis de Tavira.

Ya desde el miércoles 15 de octubre de 2014, en la preparatoria “Benito Juárez” (IEMS Iztapalapa 2) la Macroacademia de Lengua y Literatura había vuelto a avalar por consenso y aclamación la incorporación formal de la Materia Optativa de Teatro (MOT) delante del representante de la Dirección de Innovación Educativa del IEMS, instancia que en la administración de la Profesora Freija Doridée López Puebla había asumido la encomienda de tratar los asuntos concernientes a cualquier revisión y actualización de nuestros programas de estudio, como es el caso de la incorporación de la MOT. Mientras, el miércoles 30 de abril de 2014, el LTL celebró en el plantel Iztapalapa 1 el *Shakespeare’s Mitótl*, un mini-encuentro artístico y académico en el marco del 450 aniversario del natalicio de William Shakespeare (n. 23 de abril de 1564). Nos acompañó el trovador Alejandro Zúñiga.

El tiempo y las promesas siguieron pasando y hubo nuevas designaciones políticas y académicas en el Gobierno de la CDMX. Ulises Lara fue nombrado el nuevo Director General del IEMS, y el tema de la renombrada Materia Optativa de Artes Escénicas (MOAE) regresó de la Dirección de Innovación a la Académica. Finalmente, el jueves 13 de abril de 2016 se reunió la Junta de Gobierno del IEMS para decidir la incorporación curricular de la MOAE a su modelo educativo.

La MOAE es una prueba curiosa de lo que debería ser una verdadera Reforma Educativa. Sus avances siempre fueron un trabajo de equipo entre docentes, estudiantes y autoridades. No hemos especulado nada, sino que en todo momento nos mantuvimos a prueba en la experiencia del aula, y actualizándonos a través de la formación continua, la investigación, y la asistencia a encuentros, concursos y congresos.

En el semestre de pilotaje oficial 2016-17A, y hasta el momento (septiembre de 2019), solamente DTIs de Lengua y Literatura pueden impartir la materia. Se

ha procurado que los facilitadores cuenten con perfil profesiográfico teatral y/o con reconocida experiencia teatral en el IEMS y/o que hayan tomado el Taller de Introducción al Teatro facilitado por el EIIE, aunque administrativamente, por depender la materia de la Academia de Lengua y Literatura, cualquier docente de esa adscripción la puede impartir. Por su parte, los talleres libres y demás actividades teatrales extracurriculares se siguen impartiendo sin ningún problema.

El Programa de la MOAE es innovador en su visión amplia del quehacer teatral, pues la idea es que sea la primera asignatura de naturaleza interdisciplinaria. Se ha planeado, con base en el texto aprobado por la Junta de Gobierno del IEMS, que, en una próxima etapa, el EIIE determinará, con base en su preparación, experiencia y una evaluación, qué DTIs podrán impartir la MOAE incluso más allá de la Academia de Lengua y Literatura. En todos los casos, los facilitadores de la MOAE pasarán a formar parte del EIIE, que algún día será denominada oficialmente Academia de Teatro.

En el EIIE estamos orgullosos con la meta alcanzada. Sin embargo, nuestra naturaleza crítica, científica y humanista nos obliga a observar que todavía estamos lejos de cumplir con el modelo educativo que prometemos, pues nos siguen faltando salones, cubículos y auditorios, y no podemos aceptar además que cada año nos digan que el presupuesto para la educación viene más reducido. Tenemos como nuevos pendientes el reconocimiento formal del EIIE como Academia de Teatro, y el desarrollo de un segundo y hasta un tercer nivel de la asignatura (es decir, Artes Escénicas 2 y 3.)

No puedo omitir agradecer a la Macroacademia de LyL del IEMS, la Academia de LyL de la PIZTA 1, Ricardo García Arteaga, Helena Beristáin, Salvador López Ornelas, Ángel Custodio, y al cuerpo de redactores/lectores/correctores del Programa: José Luis Castillo, Carla Constantino, Julieta Vargas, Sandra García, Myrna López, Araceli Núñez, José Luis Domínguez, Kharla García, Griselda Berlanga, Víctor Suárez, Pedro Corzo, Nora Crespo, Clara García, Ana Lilia Arroyo, Hugo de Ávila, Enrique García Calleja, Margarita Carpio, Beatriz Ybarra y María Esther Malacara.

En el balance de la larga, intensa y emocionante aventura que me ha significado personalmente el reconocimiento institucional de nuestro arte teatral, debo decir que me siento feliz, y que, de alguna manera, mi razón de ser en el IEMS ha cubierto su objetivo: MISIÓN CUMPLIDA.



FUENTES CONSULTADAS

- Academia de Lengua y Literatura de la Preparatoria Iztapalapa 1. *Laboratorio de puesta en escena teatral*. México: IEMS, 2003.
- “Acuerdo por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”, en el *Diario Oficial de la Federación*. 26 de septiembre de 2008. En: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008. Consultado el 26 de diciembre de 2015.
- Bazán Levy, José de Jesús. *Oficio SE/IEMS/DG/O-307/12*. Instituto de Educación Media Superior del DF. 26 de marzo de 2012.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. En: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/html/1.htm>. Consultada el 27 de diciembre de 2015.
- Equipo Interdisciplinario de Investigaciones Escénicas. *Materia Optativa de Artes Escénicas*. México: IEMS, 2016. (Programa oficial aprobado el jueves 13 de abril de 2016 por la Junta de Gobierno del IEMS.)
- _____. *Materia Optativa de Teatro (MOT)*. (Proyecto.) México: IEMS, 15 de octubre de 2014.
- _____. *Programa de Teatro*. (Programa piloto.) México: IEMS, noviembre de 2009.
- “Estatuto orgánico del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal”, en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal*. 23 de marzo de 2005.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 2005 (1970).
- Higareda de la Fuente, Mauricio. “Principales causas del rezago y deserción en el IEMS”, ponencia presentada en el *1er Coloquio de Lengua y Literatura del IEMS*. Preparatoria “Salvador Allende” (GAM 2). 11, 12 y 13 de agosto de 2015.
- “Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal”. Webpage oficial, en: <http://www.iems.df.gob.mx/> Consultada el 27 de diciembre de 2015.
- La Jornada*. “¿A quién le hace daño la docencia teatral?”, en *La Jornada*. Miércoles 30 de mayo de 2012, sección “Rayuela”. Pág. 48.
- Leñero, Carmen. 2007. “Conferencia Magistral.” Participación en el 1er Coloquio de las Artes Escénicas, organizado por Jorge Prado Zavala para el III Encuentro de Teatro del IEMS. Miércoles 9 de mayo de 2007. Reseñada en el *Boletín Informativo del IEMS*. Vol. III, no. 44, 15 de mayo de 2007. 6 y 7.
- _____. 2003. “Palabra poética y teatralidad”, en *Acta Poética*. (Revista del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM) Número 24-1, primavera de 2003. 225-257.
- _____. 2000. *La luna en el pozo*. México: CNCA.
- Prado Zavala, Jorge. *Carta a Juventino Rodríguez, Director General del IEMS*. 6 de enero de 2009.
- _____. *et al* (circa 300 firmas.) *Carta a Marcelo Luis Ebrard Casaubón, Jefe de Gobier-*

no del Distrito Federal. 17 de enero de 2012.

_____. *Carta abierta a todos los candidatos a la Jefatura del GDF*. 19 de junio de 2012.

_____. *Carta abierta a Miguel Ángel Mancera, Jefe de Gobierno electo*. 15 de agosto de 2012.

_____. "Pertinencia de incorporar una Materia Optativa de Teatro al SBGDF", en *Eutopía*. 2ª época, año 3, núms. 12-13. Oct-mar 2010. 171-176.

_____. et al (circa 300 firmas.) "Piden al GDF incorporar Teatro al Bachillerato" (carta abierta.) *La Jornada*. Lunes 28 de mayo de 2012, sección "El Correo Ilustrado", p. 2.

_____. Carla CONSTANTINO y Julieta VARGAS. "Declaración de Los Azulejos", en *Laboratorio de Teatro Libertad* (web blog). 17 de septiembre de 2008 (minuta de reunión del 13 de septiembre de 2008). <http://ellaboratoriodeteatrolibertad.blogspot.com/2008/09/declaracin-de-los-azulejos.html> Consultada el 16 de septiembre de 2019.

_____. y Kharla GARCÍA (minutarios). "Jornada Académica de la Academia de Teatro del 8 de julio de 2008", en *Laboratorio de Teatro Libertad* (web blog). Martes 22 de julio de 2008. <http://ellaboratoriodeteatrolibertad.blogspot.com/2008/07/jornada-acadmica-de-la-academia-de.html> Consultada el 16 de septiembre de 2019.

_____. "¿Temor al teatro?", en *Zoon Theatrikon*. Primera etapa, año 1, número "cero", mayo de 2012, boletín electrónico (en pdf) del director teatral Raúl Bretón, pp. 12-13.

"Proyecto educativo del Instituto de Educación Media Superior", en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal*. 13 de octubre de 2006.

"Reforma Educativa, Un retroceso que afecta a la educación media superior en el DF", en *Asamblea Legislativa del Distrito Federal VII Legislatura*. Boletín 205. 30 de junio de 2014. Webpage oficial en: <http://www.aldf.gob.mx/comsoc-reforma-educativa-retroceso-que-afecta-educacion-media-superior-df-18457.html>. Consultada el 26 de diciembre de 2015.

Silva, Carlos. "Presentación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior". Septiembre de 2007. En: <http://es.slideshare.net/carlossilvazac/presentacin-de-la-reforma-integral-de-la-educacin-media-superior>. Consultada el 26 de diciembre de 2015.

Valdez, Juan Carlos. "Entrevista con Jorge Prado Zavala". Noticiero *Antena Radio* del Sistema Nacional de Noticieros del IMER. Lunes 11 de junio de 2012.

Notas sobre el taller de teatro CBI de la UAM-Azcapotzalco

ALGUNAS NOCIONES ACERCA DEL TEATRO APLICADO

El teatro aplicado puede entenderse como la utilización de las herramientas y elementos del teatro, con fines no necesariamente estéticos, sino bajo otras perspectivas, como puede ser de forma didáctica, terapéutica, de capacitación empresarial, de desarrollo comunitario o en cualquier campo de actividad en donde el lenguaje del teatro pueda ser utilizado como recurso para fines diversos (Taylor: 2004).

Quienes realizan teatro aplicado están convencidos del poder enorme que tiene esta práctica cultural, para transformar conductas, habilidades y valores en un determinado entorno social. Entre los ejemplos fácilmente reconocibles de teatro aplicado está desde luego el llamado sociodrama, que de alguna manera proviene y se alimenta de las propuestas de Augusto Boal y su Teatro del oprimido (Boal:2013), el cual suele ser utilizado en el medio rural o en ámbitos laborales y sindicales para exponer situaciones sociales en contradicción, a través de pequeñas dramatizaciones o improvisaciones con actores profesionales o con miembros del propio colectivo o grupo social.

El llamado sociodrama, puede ser reconocido también como una técnica de intervención educativa, para apoyar procesos didácticos o pedagógicos. Por ejemplo, la representación de situaciones de riesgo en el aula, la interacción docente-alumnos, o el trabajo con grupos de adolescentes para prevenir adicciones (García de Vicente :1998).

Al sociodrama y en general al teatro aplicado puede reconocérsele también en los medios de las ciencias sociales como prácticas simuladas, en el caso de que éste sea utilizado como vehículo de aprendizaje con grupos humanos para el aprendizaje de procedimientos y reforzamiento de habilidades y actitudes en el ámbito laboral.

También puede mencionarse el llamado psicodrama que es utilizado en la psicoterapia para procurar efectos terapéuticos y tomas de conciencia, cuando el participante puede presenciar o representar su problemática psicológica interna a través de un ejercicio de teatralización de sus propios conflictos interiores o de situaciones traumáticas vividas. En ambos casos se trata de la utilización del

teatro y sus lenguajes como instrumento de grupo para el análisis de determinadas situaciones.

Otro ejemplo de teatro aplicado que puede mencionarse aquí es el del arte dramático y sus teatralidades en apoyo a procesos educativos con niños con síndrome de Down o con ciertas discapacidades. Incluso puede hablarse ya de técnicas de teatro terapia en hospitales con enfermos aquejados de males graves, a los que la realización de determinados ejercicios teatrales o la simple observación de ejercicios teatrales o de expresión corporal, pueden ser una ayuda eficaz en apoyo a su restablecimiento o a liberar angustias psicológicas durante su tratamiento o su estancia hospitalaria (Ramos Nava: 2015).

EL TALLER DE TEATRO DE CBI

Uno de los momentos más reconfortantes de la vida docente, es sin duda, cuando nuestros alumnos y discípulos encuentran por su cuenta una motivación personal para inscribirse en nuestros cursos sin que se sientan obligados a hacerlo, más allá del simple interés y gusto por adquirir o fortalecer conocimientos o habilidades que nuestro trabajo en el aula puede ofrecerles. Es por ello motivo de agradable sorpresa constatar que los talleres de teatro implantados en el plan de estudios de CBI tengan una especial demanda entre estudiantes de ingeniería de la UAM-A. Y todavía la sorpresa es mayor cuando el compromiso y los resultados de cada taller son altamente satisfactorios. ¿A qué se deberá esto? Más allá de las opiniones que viertan los estudiantes en las encuestas finales a propósito de los resultados del taller de teatro, que de suyo son valiosas, es importante establecer algunos puntos de reflexión.

- 1**] La práctica del teatro no es meramente una experiencia recreativa, sino que se trata de una experiencia colectiva de desarrollo humano y altamente terapéutica. Baste regresar unos cuantos siglos en el tiempo para ver por qué los griegos del siglo V antes de Cristo le daban una importancia de Estado a su realización. Para ello, incluso, construyeron sobre las colinas monumentales espacios escénicos, resolviendo con asombrosa capacidad ingenieril, aspectos claves como el de la iluminación natural y la acústica.
- 2**] Entre los aspectos positivos que tiene la práctica del teatro en el medio estudiantil, sea cual sea el campo de conocimiento, pueden enumerarse las siguientes: Es un medio eficaz para desarrollar habilidades expresivas en quienes lo practican (hablar en público, intercomunicarse, desarrollo de la voz, de la expresión corporal, manejo creativo de las emociones para la práctica de la comunicación persuasiva, etcétera).
- 3**] La práctica teatral se convierte en el medio idóneo para desarrollar habilidades para el trabajo en equipo. No se puede hacer teatro sin contar

con la participación del otro y el otro requiere de mi accionar para poder realizar su propia tarea encomendada. El estudiante que participa en un taller de teatro, desarrolla de manera natural, habilidades para el trabajo en equipo.

- 4] El arte del teatro es un medio singular porque para su realización se requieren la conjunción de múltiples disciplinas unidas en un propósito común. Disciplinas como la pintura, la arquitectura, la música, la iluminación, la literatura, hasta la informática, entre otras más. Por ello podemos decir que el teatro es multidisciplinario, pero también interdisciplinario, pues las disciplinas que intervienen se intersectan para lograr un propósito común; e incluso se puede decir que el resultado de una puesta en escena es en sí mismo algo que va más allá y que pertenece a los dominios del pensamiento complejo o de la transdisciplina; pues lo que se presenta como resultado; deja de ser arquitectura, o pintura en sí, para convertirse en un cúmulo de saberes y de experiencias creativas al que denominamos espectáculo teatral.
- 5] La práctica del teatro como actividad lúdica y como experiencia estética enriquece al ser humano y le ayuda a tener una relación con su mundo cotidiano y con su hacer profesional más profundo y sensible. La experiencia artística es inherente a la condición humana y si en la formación integral de un universitario le permitimos tener contacto con sus capacidades sensibles y creativas estaremos formando mejores profesionales, con un sentido humanista, como debe ser el espíritu que guíe la vida universitaria.

ASPECTOS PARTICULARES

Existe, en efecto, un programa académico de la asignatura, toda vez que se trata de una materia que forma parte del plan de estudios de las carreras de ingeniería en la UAM-Azcapotzalco y debemos reconocer que se trata de un reto significativo lograr resultados con grupos conformados por un promedio de 35 alumnos y que la duración de los cursos es trimestral (13 SEMANAS), con cuatro horas de trabajo por semana.

El programa contempla, evidentemente, una idea muy concreta, que es la de sensibilizar al estudiante en los beneficios que conlleva la práctica del teatro, no tanto en la ejecución de montajes teatrales, sino en el día a día de ejercicios actorales y de improvisación que le lleve a descubrir y desarrollar sus capacidades expresivas. Y en ese sentido, el objetivo se logra con claridad a cada trimestre. Los estudiantes adquieren y desarrollan habilidades expresivas tales como manejo de la voz, expresión corporal y expresión emocional, manejo de la comunicación persuasiva, trabajo en colectivo, desarrollo de capacidades artísticas, (histriónicas, musicales, plásticas, literarias, etcétera).

El taller ofrece un cierto número de ejercicios corporales, vocales y de imaginación creativa, con que los estudiantes poco a poco van descubriendo otras posibilidades de ser y de desarrollar su parte artística y creativa.

El taller se divide en tres unidades básicas:

- 1.- Exploración corporal y vocal.
- 2.- Interacción grupal y expresiva.
- 3.- Desarrollo de habilidades escénicas a través de improvisaciones, manejo de textos dramáticos y de creación teatral.

Es suficientemente claro, que no se trata de enseñar a actuar a estudiantes de ingeniería, ni de que descubran el mundo del TEATRO con mayúsculas; sino que a través de prácticas escénicas encuentren un espacio para el desarrollo de habilidades creativas y expresivas.

De hecho, aunque en el taller se llegan a montar obras teatrales, con resultados relativamente satisfactorios; en realidad la meta es utilizar textos dramáticos como medio de entrenamiento y conocimiento de la naturaleza del lenguaje teatral; para partir de ahí y construir pequeñas obras en equipo por parte de los integrantes.

Normalmente se plantea un tema que será el motivo conductor de las creaciones teatrales, se les ofrece material literario a los estudiantes y a partir de eso bordan su propio canevá, el cual, evidentemente, es supervisado y apuntalado por el profesor responsable del taller. Esto permite, en muchos sentidos estimular de manera exponencial la creatividad de los integrantes y el trabajo en colectivo, y la puesta a prueba de las habilidades creativas de los integrantes.

El proceso parte de una exploración vocal y corporal con un texto escrito, poesía o narrativa y de ahí se va bordando en la complejidad del lenguaje teatral en sus distintos componentes, hasta llegar a la creación de pequeños espectáculos teatrales que van de los 10 hasta los 35 minutos máximo.

En el taller se trabaja así en dos líneas paralelas que al final se integran: el trabajo de exploración corporal y de sensibilización expresiva individual y el trabajo grupal de construcción en colectivo de un momento teatral. Es decir a lo largo de las trece semanas que dura el taller, se van integrando sesión a sesión elementos que vayan haciendo más compleja la participación de los integrantes y que constituyen un reto creativo. Esto es quizá el mayor logro y la mayor diferencia con el trabajo con talleres afines.

De alguna manera, el espíritu que guía al Taller de Teatro CBI es lo que Rodolfo Valencia logró con sus largos años promoviendo y desarrollando una metodología de creación teatral comunitaria.

No formamos actores para el teatro, sino que el teatro es un espacio para el desarrollo humano, no se parte del principio convencional de montar obras de teatro; sino de crear espectáculos teatrales, de apropiarse de textos dramáticos para hablar de nuestra propia experiencia de vida y nuestro vínculo con la comunidad a la que se pertenece. Es decir, los conceptos básicos de lo que reconocemos como teatro comunitario. Y que en la concepción del maestro Valencia y en su

labor en el teatro popular, se denominaba “Promoción teatral”; en otras palabras, los procesos de formación, capacitación y creación teatral están orientados no al hecho de hacer teatro en sí, sino la de encontrar en la práctica teatral, en su juego especular, una herramienta de factor de cambio y de desarrollo humano.

De hecho, desde la perspectiva de la realización de ejercicios de sensibilización teatral, no se busca que los futuros ingenieros universitarios, se conviertan en personajes, sino que exploren en sí mismos para encontrar respuestas expresivas al personaje que habrán de interpretar y proyectar.

A veces, hay que toparse con personalidades muy defensivas, que inhiben la imaginación creativa e impiden la expresividad en la configuración de las tareas escénicas para exponer a su personaje; en otros casos la noción de actoralidad está orientada a modelos ya preconcebidos, como los que ofrece la televisión. En ambos casos, los estudiantes reconocen que a través del taller algo han encontrado en el desarrollo de sus habilidades comunicativas y de expresión artística.

En otros casos, el compromiso y la comprensión de la mística y la metodología del taller hace que estudiantes de ingeniería repitan la asignatura por el gusto mismo de encontrar en el teatro un espacio de desarrollo personal. De abrirle espacio a sus potencialidades sensibles y creativas.

ALGUNOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DEL TALLER.

- “El TODO es mayor que la suma de las partes.” En Neurociencias es sabido que las conexiones neuronales no pueden realizar funciones autónomas; no piensan por sí mismas. Para que surjan los pensamientos es necesario que cada conexión se integre a una red neuronal, la cual interactúa con todo un sistema. Lo mismo ocurre con el espíritu de un taller de teatro en donde la imaginación teatral y sus objetivos están sustentados en un trabajo colaborativo.
- “Lo SENCILLO es más COMPLEJO.” Las soluciones creativas deben estar dentro de los límites de nuestras capacidades y no pretender crear formas teatrales para las que no estamos dispuestos ni entrenados, ni contamos con los recursos para ello. En el universo de la sencillez, está el reto de la imaginación y el teatro, en cualquiera de sus formas, se sustenta en la imaginación. A veces confundimos la sencillez con la falta de imaginación; cuando justamente es todo lo contrario.
- “YO NO SOY EL PERSONAJE; yo expongo y proyecto un personaje.” La capacidad creativa para construir un personaje, se amplifica en la medida que los ejecutantes no están obsesionados por convertirse en personaje, en “meterse en el personaje”, sino que focalizan su energía creativa en construir una máscara, una estructura gestual.
- “La base del LENGUAJE TEATRAL se encuentra en las formas del JUEGO.” En la medida que exista la apertura de jugar y de correr riesgos en el espacio del jue-

go, los objetivos podrán alcanzarse con mayor satisfacción y menos sufrimiento “artístico”.

NOTA FINAL

Y volviendo a la noción de “teatro aplicado” que comentábamos en las primeras líneas de esta comunicación, podemos afirmar que, a través de la experiencia, de trabajar en distintos ámbitos diversas experiencias de teatro, no hay que olvidar que el teatro es una experiencia terapéutica de muy alto alcance, pero para que esto pueda generarse son necesarias dos condiciones fundamentales, que parten también de la teoría y la *praxis* de Rodolfo Valencia:

- 1.- El teatro es una experiencia de desarrollo humano y un factor de cambio; en la medida que el cambio parte de la experiencia misma de lo que el ejecutante escénico explora y expresa.
- 2.- Para que el teatro pueda cumplir esa función, debe ser ante todo teatro; y en tanto que teatro, una experiencia artística. Parece tarea fácil, parece retórica, pero no lo es.

Hace falta así, una mejor formación teatral y una mayor presencia del teatro en la educación formal en México. Hacen falta también profesionales con bases metodológicas dedicados al teatro aplicado. Pero podemos decir que la experiencia gestada hasta el momento a cinco años de su implementación es positiva, a pesar de cierta oposición por parte de profesores de las ingenierías de la UAM-A, que ven una pérdida en la currícula académica. Y es motivo de satisfacción y orgullo colaborar y aportar en algo con esta sencilla y compleja tarea, que es la de humanizar la formación profesional a través de la expresión artística.



FUENTES CONSULTADAS

Boal, Augusto. (2013). *Teatro del oprimido*. Alba Editorial.

García de Vicente, Luis Mariano, David Alonso González Mónica López Magán, et al. (1998). "El sociodrama como técnica de intervención socioeducativa". *Cuadernos de Trabajo Social*, Madrid, Ed. Universidad Complutense., n. 9 11, pp.165-180.

Ramos Nava, Luis F. (2015). *Estudio de casos de intervenciones escénicas de Arte-Terapia en el Hospital Rubén Leñero de octubre a diciembre del 2012*, México Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, [Tesis de licenciatura en Literatura Dramática y Teatro], 2015.

Taylor, P. (2006). "Applied Theatre/Drama: Ane-debate in 2004: Wiewpoints" en *RIDE: Research in Drama Education*, 11, 1, 2006. pp. 90-95.

Resultados taller de teatro CBI:

<https://www.youtube.com/watch?v=kytCmztqzDE&list=PLtyJWFL-Eca0IaeLA-t3PMq3MuAuTvRqzM>

colección de obras dramáticas: <http://www.dramavirtual.com/2015/02/el-arbol-elena-garro.html#uds-search-results>

La enseñanza interdisciplinaria de las artes INBA/Cenidi-Danza José Limón

La línea de educación artística de la MDE de la UPN, creada en 2002 en convenio con el Centro Nacional de las Artes, ofrece un espacio de formación para los profesores de educación básica y para los artistas vinculados con dicho nivel educativo. La propuesta está pensada para que los maestrantes reflexionen sobre los objetivos y posibilidades de la educación artística, de brindar una formación integral, se capaciten para diseñar e instrumentar estrategias de enseñanza acordes a esos niveles educativos y se inicien en la investigación educativa de las artes.

Las primeras cinco generaciones (2002-2012) tuvieron una formación disciplinaria, a modo de una alfabetización artística, que consideraba las artes incluidas en los planes de estudio de la educación básica (artes visuales, danza, música y teatro) y los capacitaba para elaborar secuencias didácticas y situaciones de aprendizaje pertinentes a las necesidades y características de sus alumnos. Además, en el último semestre cursaban una asignatura con un enfoque que les permitía vislumbrar las posibilidades de esta perspectiva en la elaboración de materiales y propuestas educativas.

En 2012, el grupo de profesores de la línea decidió reestructurar el currículo y se pensó en diseñar los seminarios especializados desde una perspectiva que incluyera los modos de integración de los saberes en la enseñanza interdisciplinaria de las artes. La reestructuración se enfocó en dos aspectos fundamentales: (1) la sustitución de un modelo centrado en las disciplinas artísticas por uno interdisciplinario, que implicó modificar los programas en cuanto a propósitos, contenidos y metodologías, y (2) la experimentación con la docencia en dupla, a partir de las ideas de enseñanza colegiada de Finkel (2008).

La nueva propuesta implicó un desafío para los profesores, quienes no sólo tendríamos que abandonar los programas y formas de abordaje desarrolladas hasta el momento, sino que deberíamos afrontar una disminución en el número de horas destinada a nuestra especialidad. Los programas que habíamos desarrollado hasta ese momento contemplaban los contenidos y metodologías que permitían a nuestros estudiantes, la mayoría profesores sin experiencia artística, apropiarse de estrategias y herramientas concretas aplicables a los diferentes niveles educativos.

De ahí que la primera tarea consistió en una negociación de los contenidos que organizamos en tres rutas conceptuales, que correspondían con los tres seminarios especializados. Estas rutas, las concebimos a su vez como trayectorias que agrupaban un conjunto de conceptos que posibilitaría el encuentro entre las disciplinas artísticas, al tiempo que ofrecería elementos teóricos para la exploración, la experimentación y la producción-composición con los elementos de las artes, siguiendo en la primera una ruta histórica, en la segunda una ruta epistemológica y en la tercera una ruta experimental. En dichas trayectorias se propuso también una ruta conceptual paralela que recogería algunas preocupaciones teóricas de las disciplinas artísticas. Las tres rutas fueron las siguientes:

- De la mimesis a la abstracción, mediada por el juego y la imaginación
- Percepción, experiencia y significación-representación.
- Estéticas narrativas y no narrativas.

Estas rutas han prevalecido a lo largo de las cuatro generaciones posteriores, salvo la tercera, que luego de la primera experiencia, cambió su nombre y contenido a Perspectivas contemporáneas en el arte y la educación. Los subtemas de cada una de las rutas se han ido modificando de acuerdo con las necesidades del grupo, la relación con otras asignaturas, en particular los Temas selectos, y la necesaria actualización teórica y disciplinar.

Otro asunto relevante fue la recuperación y reelaboración de las orientaciones pedagógicas coincidentes, entre las que destacan las formas de trabajo experiencial y lúdica, que contemplaba ciertos momentos de la clase como (1) disposición o calentamiento, que busca enfocar la atención de los participantes en la escucha de su propio cuerpo y en el descubrimiento sensorial de su entorno; (2) exploración, en el que se juega libremente con los elementos de las artes, mediante situaciones de aprendizaje imaginativas y lúdicas, que los acerque a *concebir una idea y esbozarla*; (3) experimentación, en la que eligen de entre los elementos explorados aquellos que les permitan experimentar con procedimientos compositivos y *madurar* su propuesta; (4) composición, en el que buscan una *solución* a la propuesta y fijan los elementos compositivos para ser apreciados y valorados autocríticamente (Acha, 2011, citado por González, 2016); además, a lo largo del proceso se incluyeron momentos de notación, de apreciación de las cualidades y capas de detalle del proceso seguido, y de reflexión, en que se reconsidera el proceso vivido y se resignifica la experiencia personal y docente.

Un segundo aspecto a destacar fue el uso de ciertas metodologías de enseñanza que permitieron, no sólo proponer situaciones de aprendizaje estimuladoras de procesos creativos con los elementos de las diferentes artes, sino se constituyeron en detonadoras de los procesos interdisciplinarios: la pedagogía de la pregunta,

la pedagogía situada, el aprendizaje colaborativo, la metodología de proyectos y la metodología de la Educación Estética –creada por el Lincon Center Institute for the Arts in Education e impulsada en México por el Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación (IMASE).

Debido a que se planteaba un cambio drástico en la formación, el grupo de profesores decidió valorar la propuesta y realizar un seguimiento de su puesta en marcha, lo que implicó una documentación intensiva del proceso con diferentes instrumentos y herramientas, varios de los cuales hemos mantenido como formas de trabajo, de reflexión y valoración de nuestras acciones a lo largo de las tres generaciones en que hemos desarrollado la propuesta. Entre los registros que destacan están las planeaciones elaboradas sistemáticamente por las duplas docentes en cada sesión de los seminarios especializados, las bitácoras de los estudiantes (las que han tenido variantes en el formato, pero que documentan su punto de vista), las entrevistas grupales realizadas al final de cada seminario y fotografías y videos de los profesores y estudiantes en que se registran algunos momentos de los procesos de exploración, experimentación y composición que se llevan a cabo durante la formación.

El análisis que haré a continuación se sustenta empíricamente en una revisión de estos documentos, en particular de las planeaciones y las bitácoras de los estudiantes. Abordaré tres aspectos en que identifico los modos en que los profesores hemos integrados nuestros saberes disciplinares y profesionales: (1) las formas de planeación de las secuencias didácticas y la construcción de las situaciones de aprendizaje, (2) las modalidades de articulación pedagógica y metodológica; y (3) las coreografías didácticas interpretadas a dúo en que destacan tres dimensiones: relacional (acercamientos, formas de contacto, entrelazamientos y situaciones de encuentro), espacial (desplazamientos estéticos y artísticos) y temporal (formas de sincronización), que configuran nuestra singular apuesta de enseñanza interdisciplinaria de las artes.

FORMAS DE PLANEACIÓN

La planeación ha sido un aspecto central de nuestra actividad debido a que impartimos la materia cuatro profesores (artes visuales, danza, música y teatro) en formato de dupla docente, lo que exige sincronicidad en nuestras actividades. En primer lugar, organizamos cada uno de los seminarios para que la participación de las diferentes disciplinas artísticas sea equitativa en cuanto al número de sesiones a impartir y participación con las otras disciplinas. Además, se procura que uno de los profesores sirva de enlace en la siguiente dupla, de manera que el proceso tenga continuidad. Cada profesor reelabora su ruta disciplinar considerando diferentes modos de enlace con la otra disciplina con que se relaciona. A lo largo de las tres generaciones, hemos hecho un esfuerzo porque las duplas docentes tengan

oportunidad de articularse en los aspectos teóricos, metodológicos y artísticos. Este ejercicio es continuo y lo llevamos a cabo semana a semana cada una de las duplas. Las secuencias didácticas que se elaboran incluyen los siguientes elementos: (1) preguntas orientadoras, las cuales articulan los contenidos (qué), el modo en que éstos se encuentran entrelazados (cómo) y el destino de la indagación (para qué); (2) actividades estructuradas en tres fases: introducción, a modo de preparación/calentamiento, desarrollo, que contempla tres momentos: exploración creativa, experimentación artística y composición, y conclusión, en la que se propone una reflexión crítica de la sesión y un esfuerzo por relacionar lo aprendido con la práctica profesional, mediante preguntas relacionadas con la experiencia; (3) observaciones en las que los profesores realizaban una breve narración de lo ocurrido en la sesión al finalizar la misma, la cual constituye un modo de vincular a la siguiente dupla con el proceso vivido en la sesión.

La secuencia didáctica se divide en dos apartados, uno destinado a los aspectos teóricos y otro a la experimentación artística. En ambos, las actividades están orientadas por preguntas que, alienten la curiosidad de los estudiantes, los invite a admirarse y cuestionar lo que suelen ver como dado, a plantearse problemas, a proponer posibles soluciones y a desatar procesos reflexivos. En el apartado teórico, las preguntas pretenden guiar el debate sobre la lectura y detonar una reflexión sobre los asuntos relevantes; el segundo también se estructura en torno a preguntas, al modo que propone la metodología de la educación estética, es decir, como una línea de exploración en la que se detallan los elementos y articulaciones de un trabajo artístico deconstruido, a partir del cual se preparan las actividades detonadoras de la indagación artística. Esta es una diferencia radical en la manera de acercarse al proceso didáctico, puesto que no se trata de que los estudiantes logren un objetivo relacionado con un grado de apropiación de los contenidos previsto de antemano, sino que descubran dichos contenidos mediante la indagación conceptual y artística, lo cual introduce al aprendizaje el cuestionamiento, la incertidumbre y la sorpresa.

Las planeaciones son relevantes no sólo porque permiten anticipar el aprendizaje y diseñar actividades pertinentes, sino porque es el momento de negociación de los contenidos, su relevancia en relación con los enfoques teóricos y el proceso de indagación artística, pero sobre todo porque es el momento de “pensar entre disciplinas” (Ranciére, 2007), definir los puntos de intersección que favorecerán el cruce disciplinar y permitirán a los estudiantes ensayar nuevos modos de producir significado (Martínez de la Escalera 2004) con los elementos de las artes que tienen a su disposición.

En las planeaciones se observan diversos modos de integración disciplinar. En algunos casos ésta surge de la pregunta orientadora, en cuya elaboración se engloban las preocupaciones de exploración de ambos especialistas, luego de la deconstrucción de un trabajo artístico; cuando esto ocurre las actividades logran

plena articulación. En otros momentos la integración proviene de los conceptos estudiados, que con frecuencia tienen un énfasis disciplinar, por lo que la integración se procura en la notación de una exploración disciplinar con conceptos de la otra disciplina. En otros más, las actividades se alternaban, tomando el proceso o producto generado en la actividad previa para continuar en ese punto la exploración o experimentación de la otra disciplina. En las planeaciones en las que hubo menor integración, tanto las preguntas como las actividades se plantearon por separado, de manera que lo que se compartía era la temática de la unidad o las fases de la clase, en las que había previo consenso. Aunque esta última modalidad sigue ocurriendo, cada vez su frecuencia es menor, dado que procuramos, si no en la planeación, estar atentos a las producciones y, durante la marcha, reelaborar las actividades para lograr una mayor integración. Lo anterior, debido a que, en la práctica, hemos desarrollado lo que García denomina “práctica convergente” (2006) que nos ha permitido tomar distancia de las miradas disciplinarias y enfocarnos en la resolución de los problemas artísticos, en especial cuando abordamos las prácticas artísticas contemporáneas, que exigen siempre un alto grado de integración disciplinar.

MODALIDADES DE ARTICULACIÓN PEDAGÓGICA Y METODOLÓGICA

Como arriba mencioné, a lo largo de los años en la línea de educación artística hemos elaborado una mirada pedagógica de las artes basada en autores como Dewey, Greene, Eisner, Freire, Jauss, Acha, entre otros, lo que nos ha permitido desarrollar una metodología experiencial ligada a la exploración de los procesos creativos de las artes, la cual hemos articulado con otras metodologías de enseñanza de las artes, como la de la Educación estética y las metodologías disciplinares. En esta metodología se subraya el carácter experiencial y participativo en el aprendizaje, gracias al cual los participantes “aprenden haciendo” y tienen un acercamiento activo y crítico a situaciones que estimulan su curiosidad y los impulsa a expresar su visión del mundo, mediante el diálogo y el intercambio colectivo. Este modo de proceder se engarza con las metodologías disciplinares y con la metodología de la Educación estética, que se ha constituido en una guía imprescindible de nuestro proceder pedagógico y metodológico. En especial, me interesa destacar los aspectos integradores entre Lenguaje de la danza (LOD), metodología que utilizo para la enseñanza de la danza y la Educación Estética. Ambas propuestas tienen un carácter activo, de cooperación y participación grupal, en la que los estudiantes pueden adquirir “conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes, [que favorecen] la cooperación e interacción social entre [ellos, ya que tienen posibilidad de vivir y experimentar] las dificultades del trabajo en equipo, así como los fenómenos que se dan en cualquier dinámica de grupos” (López, 2007, p. 93). De ahí que a lo largo del proceso de exploración, experimentación y composición, los estudiantes pasen del trabajo individual al colaborativo con el resto de sus compañeros. Es decir, las

exploraciones se realizan de manera individual o colectiva, pero la experimentación y la composición se caracteriza por la elaboración colaborativa y grupal.

En este proceso el juego y la imaginación son los mediadores primordiales. El primero concebido, siguiendo a Frabboni y Pinto (2006) como una experiencia totalizadora que satisface la necesidad humana de conocer y experimentar el mundo y potencia el impulso lúdico primordial de los seres humanos que, según Huizinga (1996), se expresa en la colectividad y la cultura, y en el que se satisfacen los ideales de convivencia y de comunidad –se juega con algo o alguien. Este proceso sigue el trayecto pedagógico, propuesto por Caillois (1994), que va de *paideia* (capacidad primaria de improvisación y alegría) a *ludus* (que desemboca en la conquista de una habilidad). La imaginación la entendemos como un poder que actúa en la percepción diaria y capacita a los individuos para ver el mundo como significativo (Warnock, 2003), la cual al liberarse mediante una educación estética acerca a los estudiantes a lo que Calvino, (2002, p. 97) denomina el “repertorio de lo potencial, de lo hipotético, de lo que no es, no ha sido ni tal vez será, pero que hubiera podido ser” y posibilita la creación de formas e imágenes posibles y acaso imposibles.

COREOGRAFÍAS DIDÁCTICAS INTERPRETADAS A DÚO

Entiendo el término coreografía, siguiendo a Susan L. Foster (2011) en un sentido amplio como la estructuración del movimiento, no sólo el humano, puesto que podemos descubrir que “los edificios coreografían el espacio y movimiento de las personas en su interior, las cámaras coreografían la acción cinematográfica, los pájaros ejecutan intrincadas coreografías y el combate es coreografiado... incluso la existencia está coreografiada” (pp. 2-3). Pero no sólo utilizaré esta metáfora para pensar los trazos y figuras creadas en el tiempo y en el espacio por la dupla docente, sino que, siguiendo la idea de Zulai Macías (2017), me referiré a nuestros movimientos en conjunto como “lo coreográfico”, puesto que hay una intención de accionar ya no individual, ya no disciplinar, sino de actuar en conjunto, de estar juntos guiando un proceso de formación interdisciplinaria, generando situaciones de aprendizaje que permitan surja la interdisciplina.

Como arriba mencioné en las coreografías puedo identificar tres dimensiones.

A) *En la dimensión relacional*, identifico, entre otros, los acercamientos teóricos, referidos a los conceptos que estructuran las trayectorias; así, por ejemplo al abordar el tema de la percepción, los especialistas buscamos *acercarnos* mediante trabajos que muestran cómo las artes tienen una base común sensorial y perceptual que puede ampliarse si se considera el cuerpo como el lugar en que ocurre la conciencia propioceptiva, la representación del cuerpo, que permite conocer el cuerpo propio y el del otro, y la concepción del cuerpo como medio para interactuar con el otro y con las otras disciplinas, lo cual favorece la exploración y experimentación al modo de las prácticas artísticas actuales (González 2016). En cuanto a las *situaciones de*

encuentro, que Hutchinson (2008) concibe como aquellas relaciones que se dan entre dos personas cuando coinciden en un espacio, permiten identificar un modo de accionar que entraña (1) la necesidad de compartir y construir una relación de iguales; (2) un interés mutuo, de pares iguales con los mismos objetivos educativos, que exige crear lazos de confianza, escucha mutua, negociación y diálogo entre los especialistas; (3) buscar modos de evaluar y pensar diferentes que permitan una resolución negociada de los problemas que acontecen en el aula. (4) una disposición a la ayuda y protección al otro, de “cubrirle los pasos” y colaborar en sus apuestas de experimentación; (5) El descentramiento de la atención que favorece el desarrollo de miradas cómplices, de una comunicación no verbal colaborativa expresada en gestos como formas respetuosas de pedir la palabra, de rectificar consignas de trabajo, de ampliar el contenido, o intervenir en la duración de las actividades.

B) *En la dimensión espacial, los desplazamientos fueron principalmente pedagógicos y artísticos.* Entre los desplazamientos más significativos se encuentra la concreción del trayecto pedagógico en una ruta que contempla la exploración, experimentación y composición, la cual simultáneamente va de lo individual a lo grupal, del crear solo al crear en grupo, en comunidad. Y los desplazamientos artísticos que supone al menos dos estadios, la deconstrucción de un trabajo artístico disciplinar a partir de conceptos de otra disciplina, lo que da lugar a un primer encuentro entre disciplinas.

C) En la dimensión temporal identifiqué los ritmos asumidos por los profesores en que conjugamos esfuerzos para resolver los problemas ya fuera de tiempo o de precisión de las consignas o de continuidad de alguna actividad emergente. La disposición a reelaborar las actividades a fin de integrarlas o bien hacerlas simultáneamente dividiendo el trabajo en grupos para después integrarlo. En suma, al tener una intención de sincronización en el trabajo coreográfico de la clase nos ha ido dando oportunidades de crear una relación ajustada y armónica, en que los ritmos de los especialistas buscan crear una melodía común, sin por ello negar que existen momentos de disonancia y desarmonía pero que son enfrentados como una situación que le ocurre a uno sino a la dupla, lo que implica igual grado de responsabilidad, es decir, de respuesta hacia el grupo y el otro.

EN SÍNTESIS

La experiencia de los profesores en la impartición de los tres seminarios podría considerarse, como un acontecimiento, en el sentido de Bárcena (2002), puesto que les permitió pensar sobre la docencia, sobre la creación artística, sobre las virtudes de incluir en la escuela básica procesos de experimentación artística interdisciplinaria en lugar de enseñar las disciplinas de forma aislada; pero en especial, sobre la importancia de que la actividad educativa misma sea un proceso creativo, en lugar

de rutinas o la repetición incesante de ciertas estrategias que han mostrado su utilidad. De ahí la necesidad de pensar la educación artística como un proceso de creación y a la clase como un laboratorio de exploración y experimentación artísticas. Y considerando que se trata de un proceso interdisciplinario, fue plausible que cada sesión de la dupla docente constituye “un esfuerzo de ‘poner entre paréntesis’ las presuposiciones incorporadas del *habitus* disciplinario expresadas en los lenguajes, lo que exige una experiencia de desarraigo y abandono de las zonas conocidas y confortables de la propia práctica y por ende la desidentificación del oficio” (Andión, 2014).



FUENTES CONSULTADAS

- Andión, Eduardo. "Dispositivos transitorios de creación y aprendizaje. El valor de la investigación interdisciplinaria en la creación y enseñanza de las artes". *Dispositivos en tránsito. Disposiciones y potencialidades en comunidades de creación*. Coord. Eduardo Andión. México: Conaculta, Centro Nacional de las Artes, Dirección de Desarrollo Académico, 2014, 231-255.
- Fernando Bárcena. *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y arte de vivir*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2012.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI, 1998.
- Freire, Paulo. *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: La Aurora, 1986.
- Frabboni, Franco y Pinto, Franca. *Introducción a la pedagogía general*. México: Siglo XXI, 2006.
- García, Rolando. *Sistemas complejos: conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- González, Francisco. "El proceso creativo". *Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesionales de educación artística para la escuela básica. Una experiencia de la Línea de Educación Artística de la Maestría de Desarrollo Educativo*. Coord. Alma Dea Michel. México: Secretaría de Cultura, Cenart, Universidad Pedagógica Nacional, 2016, 65-66.
- Huizinga, Johan. *Homo ludens*. Madrid: Editorial Alianza, 1996.
- Hutchinson Guest, Ann. *Your Move: A New Approach to the Study of Movement and Dance*. Nueva York: Gordon and Breach, 1995.
- Macías, Zulai. "Trío A, Cover y Videoclip: la expansión de la danza hacia un pensamiento coreográfico". *Tesis doctoral en Ciencias Sociales y Humanidades*. México: UAM Cuajimalpa, 2017.
- Martínez de la Escalera, Ana María. "Interdisciplina". Ed. Conaculta. *Interdisciplina. Escuela y arte*. Antología. Tomo I. México: Conaculta, Cenart, 2004, 25-45.
- Ponce, Dolores. *Migraciones con el Lenguaje de la Danza (LOD). Reporte de exploración*. México: Cenidi-Danza. Inédito, 2019.
- Rancière, Jacques. "Pensar entre disciplinas". Comps. Graciela Frigerio y Gagliela Di-ker Educar: (sobre impresiones estéticas). Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007.
- Warnock, Mary. *La imaginación*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Investigación, aprendizaje y teatrología CITRU-UNAM

1. LA MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN TEATRAL CITRU-INBAL

Idear, imaginar, elaborar, concretar un programa de posgrado. lleva consigo el entusiasmo, el trabajo y la decisión de un grupo de personas. Y cuando eso se ha logrado, es apenas el principio de un viaje oscilante, que implica ver, en la práctica, en vivo, aquello que se imaginó y planeó. Es la experiencia que se ha vivido en el CITRU, con la creación de la Maestría en Investigación Teatral.

ORIGEN DEL PROYECTO

En 2012, el proyecto que presentó Ricardo García Arteaga, como candidato a director del CITRU, incluía poner en marcha una maestría en investigación. Esa propuesta de inmediato encontró eco en el personal académico.

Al ocupar la dirección, el 3 de diciembre, Ricardo convocó a un grupo de colegas: Socorro Melín, Martha Toriz, Josefina Alcázar, Rocío Galicia, Maya Ramos y Miguel Ángel Vásquez; a los coordinadores, de Investigación: Guillermina Fuentes, de Difusión: Araceli Rebollo, y de Documentación: Arturo Díaz Sandoval; quienes habríamos de constituir el cuerpo académico encargado de diseñar primero y más tarde, implementar, la Maestría. Rocío Galicia fue nombrada coordinadora de los trabajos.

En la primera sesión, 14 de enero de 2013, nos presentó una aproximación de las actividades a realizar, a corto, mediano y largo plazo. Quiero señalar que esas primeras propuestas fueron puntales para el desarrollo del programa. Casi de inmediato tuvimos el apoyo de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas (SGEIA) del INBA, la cual nos proporcionó, primero, materiales documentales de planeación y, un poco más adelante, la asistencia de pedagogos que asesoran y dan seguimiento a estos procesos.

PREGUNTAS Y DESEOS

Al arrancar los trabajos, parecía que íbamos por muchos caminos. El cuerpo académico manifestaba sus inquietudes:

el trabajo... hasta ahora le parece disperso [a Martha Toriz] y pide que se considere lo que tenemos en el Centro, es decir, el personal. [...] Hay que preguntarse por qué y para qué implementar una maestría. (Minuta 3a. sesión, 23 de enero, 2013).

[Socorro Merlín:] “Hay que preguntarse, ¿a dónde vamos a lanzar a los egresados?” [Rocío Galicia:] “Está claro que formaremos profesionales en investigación [...] la investigación tendría dos vías: la investigación como parte de la creación escénica y como investigadores documentalistas y teóricos. [Se acordó:] La Maestría del CITRU estará enfocada a la investigación con dos salidas: investigación (investigación teórico-documental e investigación para la escena) y docencia. Se habla del teatro considerando: escena, dramaturgia y performatividad. [...] la maestría tendría que fomentar en los creadores la reflexión. [...] tendría que abrirse a la diversidad al considerar: lo dramático, lo escénico y lo performativo. [tomar en cuenta la] diversidad de enfoques, en cuanto a objeto de estudio y disciplinas. (Minuta 7a. sesión, 10 de abril).

Una cuestión que, al revisar los cuestionarios del diagnóstico a los alumnos del último grado de licenciaturas, saltó a la vista, fue la demanda de investigación para la creación, la necesidad de nuevas teorizaciones.

Por ejemplo, [ellos conocen] el problema de los modelos de acción dramática con ideas muy avanzadas, pero desconocen conocimientos fundamentales... pues quieren pasar rápidamente por la teoría para irse a la escena.... No [se puede] deconstruir, si no se [conoce] la tradición, hay que hacer una vinculación entre lo contemporáneo y lo tradicional para poder llegar a una visión actual. (Galicia, Minuta sesión 18).

Otras preguntas rondaron acerca del nombre mismo de la maestría: ¿en Historia, en Estudios teatrales, en Artes escénicas, en Teatología, en Investigación teatral? Privó la medida y prevaleció este último enunciado, en vista de que somos un centro de investigación teatral. De ahí derivarían los campos de conocimiento. Esa fue otra cuestión a debatir. También hubo preguntas de quiénes serían los candidatos: ¿sólo los egresados de teatro, o también egresados de otras carreras?, dado que el CITRU, también está constituido por personal de otras disciplinas y eso es parte de sus fortalezas.

TRABAJOS DE DISEÑO

Planear para ser consciente de las intenciones, necesidades y factibilidad de lo que se quiere lograr y percatarse de cuáles son los fines educativos, sociales y culturales. Después, concretarlo en un plan de estudios con la propuesta de la formación, los objetivos generales y específicos y los perfiles que se desean de los egresados. En

el diseño curricular —en nuestro caso en las Unidades de Aprendizaje— quedan los contenidos y metodologías (Esquema de planeación SGEIA).

El cuerpo académico compiló y revisó los planes de estudio de las licenciaturas en México (19) y los posgrados —maestrías y doctorados— en Iberoamérica (20); elaboró un directorio de los directores de las licenciaturas y estableció contacto con ellos; llevó a cabo reuniones de trabajo con directivos de las escuelas y centros que imparten maestrías: ENAT, Cenidi-Danza, CENART, las universidades Veracruzana, Iberoamericana y Pedagógica; e implementó los diagnósticos externo e interno.

El diagnóstico externo consistió en la elaboración de cuatro cuestionarios y su aplicación a directivos, empleadores, comunidad teatral y a egresados y alumnos del último año de licenciatura; tarea que se realizó entre mayo y junio, y se recibieron 69 respuestas de 70 cuestionarios, aplicados en 8 escuelas: Colegio de Literatura Dramática y Teatro, UNAM: 20 alumnos; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: 19; Escuela Nacional de Arte Teatral: 10; Universidad de Londres (CdMx): 4; Departamento de Bellas Artes Universidad de Sonora: 10; Universidad Autónoma de Chihuahua: 2; Universidad Autónoma de Baja California: 3. Los cuestionarios se aplicaron en dos modalidades: presencial y vía correo electrónico.

El diagnóstico interno tenía como objetivo, actualizar la currícula y los grados académicos de los investigadores del CITRU. Se elaboraron cinco cuadros de concentración de datos que, a propuesta de Rocío Galicia, sirvieron para el análisis estratégico FODA (Fortalezas, Oportunidades Debilidades y Amenazas). Uno de los cuadros concentró a todo el personal académico del Centro; otro, a los investigadores; uno más, a los investigadores que también son docentes; otro, a las áreas de conocimiento y campos teóricos a los que se adhieren; y el quinto, las amenazas.

Se analizó, en particular, el programa de la maestría del Cenidi-Danza, los acuerdos de Bolonia y su repercusión en América Latina. Se revisó la documentación de CONACyT, las líneas de investigación y se propusieron los campos o áreas de conocimiento, lo que derivaría en las orientaciones de la maestría. Se redactó la propuesta inicial: Misión y Visión de la maestría y el perfil de egreso de los estudiantes (competencias, habilidades y actitudes).

Para la SGEIA, cumplíamos con lo básico, y debíamos continuar definiendo los campos de conocimiento y las materias, asignaturas o Unidades de Aprendizaje, entonces se redactaron los primeros borradores de las materias a impartir.

Para abril de 2014, íbamos bastante encaminados en nuestro proyecto, pero nuestros trabajos se vieron suspendidos cuando, otras escuelas y centros del INBA, manifestaron también su interés —como el CITRU— en crear posgrados. Ante esto, la SGEIA creó la Unidad de Posgrado del INBA, para cobijar todos los proyectos.

En octubre nos reunimos con personal de la SGEIA para presentar nuestros avances. En enero de 2015, la SGEIA convocó a los directivos cuyo interés era abrir

posgrados, para iniciar los trabajos con la Unidad de Posgrado, pero las sesiones sólo llegaron al mes de abril y luego se suspendieron, y nuestra maestría quedó a la espera de esa Unidad de Posgrado, que, por la renuncia del entonces subdirector Jorge Gutiérrez, no se concretó.

Cabe señalar que, desde enero de 2014, yo ocupaba la coordinación del proyecto, luego de que Rocío Galicia renunciara, debido a su carga de trabajo; y que Ricardo García renunció a la dirección del CITRU, quedando como encargado Arturo Díaz Sandoval, quien era coordinador de Documentación y meses después fue nombrado formalmente director.

EL IMPULSO DEFINITIVO

A finales de agosto 2017, retomamos los trabajos. Para Lilia Camacho, en la Dirección General del INBA, y Sergio Romel, en la SGEIA, era importante que la educación artística extendiera y elevara su profesionalización; por lo que se re incentiva la creación de las propuestas de los posgrados.

En septiembre, nuestro cuerpo académico decide que creará la Maestría en Investigación Teatral, porque somos un Centro de Investigación y la única institución en su tipo en América Latina; por la experiencia de nuestros investigadores como especialistas en los temas prioritarios del programa y como docentes de licenciaturas y diversos programas de posgrado, además de provenir de diversas formaciones disciplinares; por contar con acervos y bases documentales especializadas, disponibles para desarrollar proyectos de investigación. (Plan de estudios 8-9); y por algo fundamental: observar que la investigación es uno de los propósitos prioritarios de las universidades, y una tarea sustantiva de sus programas educativos: “que permite la revisión constante de los presupuestos teórico-metodológicos y [...] posibilita la generación de enfoques y perspectivas de estudio acordes con los problemas, objetos y fenómenos de la contemporaneidad.” (Plan de estudios 7-8)

Con esta Maestría, el CITRU quiere contribuir al desarrollo de la investigación teatral, formar nuevos investigadores que, si son creadores, reflexionen sobre su quehacer, y si no, sobre las diversas expresiones del hecho teatral.

En ese periodo de sesiones, se debatió si las asignaturas debían impartirse por competencias o por objetivos; se inició el diseño de programas con un modelo por competencias; y también se debatió y se decidió que la modalidad sea mixta

en concordancia con el carácter nacional del CITRU, se ha asumido la responsabilidad de atender a los profesionales del teatro que viven fuera de la Ciudad de México pero que anhelan contar con las herramientas académicas necesarias para abordar los fenómenos teatrales que surgen en sus comunidades. Con esta orientación, la maestría se aboca a vincular a los profesionales del teatro de todo

el país con las instancias académicas y las instituciones públicas comprometidas con la cultura. (Plan de estudios 8).

De agosto de 2017 a agosto de 2018, un torbellino de trabajo para concretar el programa de la Maestría. En noviembre de 2017, el personal de difusión empieza a ver qué plataforma se puede usar, de acuerdo a las necesidades de las asignaturas y lo que ofrecen. En marzo se concluyó el plan de estudios. En abril iniciaron las sesiones de trabajo con la tecnopedagoga Noemí Vega, quien nos sugiere que los programas de las UDAs, sean por objetivos. Le planteamos que, de acuerdo a las sugerencias de los pedagogos asesores, tenemos la impresión que el INBA está eligiendo la educación por competencias. Ella aclara que nosotros decidimos. Y lo hacemos por objetivos. Con ella, aprendemos cómo hacer un programa en línea, así como los códigos netiqueta de movilidad en la plataforma.

Se elabora la convocatoria, se publica en mayo y el proceso de admisión se inicia en agosto.

EL PRESENTE INCIERTO

La primera generación entró en septiembre del 2018, ahora está cursando el cuarto semestre.

Al inicio de tercer semestre, se realizó un coloquio de maestrantes, que, de acuerdo a los avances que presentaron, los resultados son satisfactorios en términos generales. No obstante, la incertidumbre prevalece. En el discurso, la nuevas autoridades afirman que es “importante” que haya posgrados de educación artística en el INBA. En la práctica, no se ve un apoyo categórico. La experiencia de una vida en la institución, revela que solo la persistencia es lo que consolida en realidades los proyectos.



FUENTES CONSULTADAS

Cruz, Martín. *Esquema de planeación SGEIA*, power point.

Informe de los trabajos de la maestría, junio 3013

Minuta 3ª. sesión, 23 de enero, 2013.

Minuta 7ª. sesión, 10 de abril 2013.

Minuta Sesión 18, 16 de octubre 2013

Plan de estudios de la Maestría en Investigación Teatral. Abril 2018

2. SEKI SANO DOCENTE EN EL TEATRO DE LAS ARTES

Seki Sano vivió en México de 1939 hasta su muerte, en 1966. Se desempeñó en varios ámbitos del quehacer teatral; una de sus facetas fue la de docente de actores, en la que desplegó sus cualidades ampliamente. Esta comunicación

muestra su desempeño docente durante los primeros años de su estancia en México.

Viajando desde Nueva York, vía marítima, al puerto de Veracruz, el director japonés llegó a México, el 26 de abril de 1939. Por el pintor Gabriel Fernández Ledesma, conoció a Armando de María y Campos, quien, en ese momento, era el jefe de la Sección de Trabajo de Teatro, de la Secretaría de Educación Pública. En una reunión, donde se encontraron los tres, cuenta de María y Campos, se entendieron de inmediato y a los pocos días, la SEP, por medio de él, puso a disposición de Seki Sano, un salón en el tercer piso del Palacio de Bellas Artes y le confió un grupo de alumnos.

Siendo militante de izquierda y antifascista, Seki Sano quiso aliarse a un organismo donde pudiera desarrollar su militancia ideológica y su técnica creativa. Es probable que, en las conversaciones con sus nuevos camaradas, haya preguntado con cuál o cuáles organizaciones obreras estaban relacionados y cómo era la relación de esos organismos con el ámbito artístico. Al enterarse de la labor teatral que Xavier Villaurrutia había realizado el año anterior en el Sindicato Mexicano de Electricistas (SME), y puesto que había renunciado, el director asiático solicitó ser presentado con los responsables de la organización laboral.

Aliado con un grupo de intelectuales y artistas mexicanos y algunos refugiados españoles, como Rodolfo Halfter, en una reunión con la Comisión encargada de la construcción del edificio del SME; Seki Sano fue uno de los primeros en presentar un plan de trabajo, proponiendo modificaciones al auditorio en construcción para que fuera un lugar propio para realizar diversas actividades artísticas, una sala de espectáculos, un teatro.

podrán llevarse a efecto entre otras actividades aparte de [las] propias asambleas [...] Convenciones, conferencias, proyecciones cinematográficas, conjuntos de Música de Cámara, orquestas sinfónicas, bandas militares, pequeños conjuntos o solistas de todos géneros, recitales literarios o de danza, ópera de cámara, teatro dramático, conjuntos corales, teatro de títeres, etc., etc." (Lux).

PROPÓSITOS Y OBJETIVOS

El 1 de agosto nació el Teatro de las Artes, al firmarse su declaración de principios, redactada por el propio Seki Sano:

EL TEATRO DE LAS ARTES pertenece al pueblo de México. [...] EL TEATRO DE LAS ARTES surge como una expresión ingente e inaplazable de la vida del pueblo de México, en su lucha por la defensa de la cultura y la democracia [...] EL TEATRO DE LAS ARTES mostrará en la escena, todo lo que el pueblo mexicano tiene derecho a disfrutar y que por razones de índole diversa, no ha logrado hasta ahora.[...] EL TEATRO DE LAS ARTES tiene un repertorio constituido por obras contemporáneas

y clásicas, de autores mexicanos y extranjeros; así mismo, representará producciones de tipo folklórico y, en primer término, aquellas que exalten las ricas tradiciones de México [...] EL TEATRO DE LAS ARTES nace libre de mercantilismos, de “profesionalismo degenerado”, de “sistema de estrellas” [...] EL TEATRO DE LAS ARTES combate el principio de “el arte por el arte”; es esencialmente: “teatro del pueblo y para el pueblo” [...] EL TEATRO DE LAS ARTES es un teatro realista, libre del naturalismo o del realismo trivial, así como del formalismo siempre alejado del pueblo. (Lux).

Al año siguiente (1940) en un artículo de su autoría muestra su “diagnóstico” del teatro en México y declara la necesidad de la formación de actores y actrices en técnicas actuales:

El plan del Teatro de las Artes es enteramente diferente [...] Primero que todo, nosotros vemos la absoluta necesidad de crear una escuela verdadera del arte teatral, que hace tanta falta en México, y que es la única base para obtener un teatro serio en el país que eche las raíces que más tarde producirán frutos bellísimos. Es ya tiempo de darse cuenta de que los artistas de teatro no se improvisan, sino que requieren años de entrenamiento diario y estudios concienzudos/ Hemos elegido para la escuela [...] un grupo de autoridades en este arte... preparadas para enseñar y demostrar las diferentes técnicas del teatro. No olvidamos ni por un momento que estamos dedicados a la creación de un nuevo teatro, un teatro realmente mexicano... el teatro mexicano actual todavía se aferra a la tradición antigua española o trata de imitar la revista “yanqui”. Los actores y actrices mexicanos todavía declaman sus papeles en un estilo “cursi” de antaño, cuando deberían desarrollar una forma de actuación nacional. Pero no es toda la falta de ellos. No han tenido la oportunidad de aprender técnicas modernas usadas ya en todo el mundo. Esto es precisamente lo que nosotros queremos darles, y después ayudarlos a adoptar esas técnicas para crear una forma de teatro realmente nacional que exprese la vida y la lucha de México y de su pueblo, en el pasado y en el presente. (Sano, 36-37).

Para él, al igual que para muchos otros teatristas mexicanos, Usigli entre ellos, existía ya la preocupación de crear un teatro “mexicano”. Seki Sano quiere mostrar esa “mexicanidad” en la escena. Para ello, lo primero que necesita, es un espacio donde se formen los actores y actrices en una técnica “nueva y moderna”.

LA ESCUELA DEL TEATRO DE LAS ARTES

Para plasmar en el escenario su concepción artística teatral, Seki Sano, antes que nada, debía contar con actores preparados por él. Este objetivo lo expresó cuando se acercó al SME y planteó la necesidad de crear una escuela.

El primer curso estaba programado para iniciar un entrenamiento de seis meses, seguir con un periodo de ensayos y finalizar con presentaciones cuando el local del Teatro de las Artes fuera inaugurado. Las actividades de la escuela iniciaron el 2 de mayo de 1940. El entrenamiento que ofrecía, estaba orientado a futuros actores y bailarines y se dividía en cursos teóricos y prácticos.

Al ver detalladamente el programa del entrenamiento, se puede observar que el objetivo era formar personas con un amplio conocimiento de las artes y una vasta cultura. Sobre todo, buscaba acercarlos al Sistema de Stanislavski; uno de los cursos se llamaba así y estaba dedicado exclusivamente a ese método. Una sinopsis de la materia: "Exposición detallada del mundialmente famoso método de Stanislavski, como base indispensable de la escuela moderna de la actuación. Su desenvolvimiento dentro del método de Meyerhold y otras importantes escuelas contemporáneas del teatro." (Lux).

Los cursos prácticos tenían que ver con la actuación, la voz y el entrenamiento corporal. Brígida Murillo, en su tesis "La labor teatral de Seki Sano en México: 1939-1966, como maestro y director escénico", hace un amplio análisis del funcionamiento de la escuela del Teatro de las Artes y de la aplicación del sistema Stanislavskiano.

Seki Sano buscaba un actor cuya formación fuera integral. Un individuo cuya cultura general fuera extensa y cuyo cúmulo actoral debía haber ejercitado los instrumentos propios del actor, cuerpo, emoción y psique, dentro del estilo realista. Para acopiarse de ese bagaje, el actor debía ejercitarse continuamente, por medio del montaje de escenas. Sus alumnos dan cuenta de ello en las entrevistas realizadas por Brígida Murillo. Después de diez meses de trabajo, Seki Sano contaba con un grupo de treinta actores y actrices, una Sección de Títeres y un grupo de bailarines profesionales.

El programa constaba de las siguientes asignaturas:

Historia del teatro y del drama. Sistema de Stanislavski. Historia de la danza. Historia de la música. Historia de la literatura. Historia del Arte. Reglas de composición de las diferentes artes. Herencia cultural de México. Folklore mexicano. Conferencias sobre diferentes motivos relacionados con el teatro. Ejercicios elementarios [sic] para la actuación. Entrenamiento de la voz. Entrenamiento de los actores y las actrices. (Gimnasia, rítmica y biomecánica a cargo de Waldeen) (Lux).

De acuerdo al programa expuesto, podría pensarse que la interrelación de los cursos teóricos y prácticos habría dado los resultados esperados. No obstante, el testimonio de Ignacio Retes, quien fue alumno y asistente de dirección de Seki Sano, hace dudar de lo anterior:

Historia del Teatro no se dio como materia académica [...] como un curso homogéneo, sino en forma aislada, según se iban presentando las oportunidades de hablar de tal obra, de tal autor, de tal época [...] En el programa estuvieron, pero en realidad [...] no hubo un curso coherente, no hubo seminarios, no hubo horas especiales para dedicarlas a Historia de la Música, Historia de la Danza, se trató muy circunstancialmente. (Entrevista).

Esto lleva a pensar que Seki Sano dio mayor peso al estudio de las teorías de Stanislavski y Meyerhold y su práctica; en tanto que las materias académicas fueron expuestas y aplicadas de acuerdo a las necesidades.

De mayo a noviembre de 1940, se llevó a cabo el primer curso de seis meses de la escuela del Teatro de las Artes. Noventa personas se inscribieron. Para mayo de 1941 sólo había veinticinco integrantes: dieciocho varones y siete mujeres. El promedio de edad: veintitrés años. Por nacionalidad: veintidós mexicanos, una cubana, una española y una francesa. Por ocupación: nueve oficinistas, siete estudiantes de diversas carreras universitarias, cinco obreros de varias ramas de la industria, tres estudiantes de primaria y un profesor normalista. Por experiencia artística: once carecían de ella, siete habían participado en grupos de aficionados, seis en grupos profesionales y uno había sido estudiante de una academia neoyorquina hacía diez años. Por aspiración: veinte deseaban ser actores, cinco directores y uno dramaturgo. De los veinticinco integrantes, diecinueve ya eran graduados de la escuela del teatro de las Artes, seis habían ingresado después de concluido el primer curso, y siete estaban comisionados en la Sección de Títeres.

El "Boletín..." número 2, de septiembre de 1940, ofrece un informe de las actividades desarrolladas de mayo a septiembre de ese año, describe el plan de entrenamiento de actores, con base en cincuenta y tres ejercicios, y el haber ensayado doce sketches seleccionados de veinticinco tareas de memoria evocadora y observación, así como haber estudiado dos escenas de "Fuenteovejuna", y haber entrado en la nueva etapa, la de despersonalización:

Se repiten los mismos ejercicios, pero ya orientados a lograr la despersonalización del alumno; sobre todo, aquéllos que lo ayudan a obtener un "sentido de verdad" máximo, como son los de observación y memoria evocadora. Esta etapa de nuestro programa de entrenamiento marca la transición en la educación del actor del estudio del "sentido de verdad" –logrado por medio de 53 ejercicios– al estudio del "control del actor sobre sí mismo" partiendo ya del conocimiento de "lo Teatral". Los ensayos de las obras [...] "Espectros", "La señorita Julia", "Esperando al zurdo" se efectúan colectivamente en nuestra Escuela y se hacen precisamente con tal objeto [...] Las tres obras anteriormente citadas no se ensayan con el objeto de presentarlas al público –excepto "Esperando al zurdo"– sino sirven únicamen-

te de estudio para los actores. Se ha procurado, por lo tanto, darle a cada alumno el personaje que esté más alejado de su propio temperamento, proporcionándole así la oportunidad de lograr una despersonalización absoluta. (Lux)

El boletín afirma, además, que, al finalizar el periodo del curso de entrenamiento, se contaba con un grupo profesional de treinta actores, quienes se dedicarían a ensayar la obra con la que se inauguraría el local teatral, en enero de 1941. Por desgracia, debido a cuestiones técnicas, la conclusión del mismo se retrasó más de tres meses. Esto llevó a una crisis muy fuerte, pues el presupuesto con que contaba el Teatro de las Artes, se vio mermado y hubo actores que lo abandonaron.

Esta afirmación, muestra cómo el maestro japonés fue sembrando en sus alumnos un tipo de actitud diferente frente a la profesión teatral; y quizá de ahí surge la leyenda que fueron construyendo sus alumnos, la de ver el escenario como un espacio sagrado.



FUENTES CONSULTADAS

“El Teatro de las Artes”. Lux, revista de los trabajadores, México. núm. 5, 15 de febrero 1940.

Fuentes Ibarra, Guillermina. *Cuatro propuestas escénicas en la ciudad de México. Teatro Panamericanos, de las Artes de Medianoche y la Linterna Mágica*. México, UNAM-CONACULTA-INBA-CITRU. 2007.

María y Campos. Armando de. “El teatro”, Novedades. México, 17 de diciembre de 1946 y Veintiún años de crónica teatral en México, primera parte 1944-1950, p. 168.

Seki Sano, “El Teatro de las Artes”. Lux, revista de los trabajadores, México. núm. 5, 15 de mayo de 1940. p. 35.

Seki Sano, “El Teatro de las Artes” en Lux, revista de los trabajadores. México. núm. 5, 15 de mayo de 1940, pp. 36-37.

“Surgirá un positivo teatro de los trabajadores en el nuevo edificio social de nuestra organización. El Teatro de las Artes. Destacados artistas e intelectuales se han agrupado para colaborar con el Sindicato Mexicano de Electricistas para la realización de este importante objetivo cultural y social.” en Lux, revista de los trabajadores, [ene. 1940].

3. FUNDAMENTOS DE TEATROLOGÍA EN EL CLDYT

Hace diez años fui invitada por Tibor Bak Heller, entonces coordinador del Colegio de Literatura Dramática y Teatro, a participar como docente de las asignaturas

Fundamentos de Teatrología 1 y 2, que se imparten el en primer año de la carrera. Me invitaba porque para él, mi tarea como investigadora en el CITRU daba cuenta de la experiencia en esta labor y la necesidad de compartirla con las chicas y jóvenes que ingresan al Colegio.

El año anterior se había hecho un cambio al plan de estudios, con la finalidad de “actualizar y renovar sus tareas académicas, bajo las condiciones sociales y culturales del país”, que incluye como área de conocimiento, la Teatrología: el área de reflexión del teatro, la teatralidad, la reflexión del hecho escénico o, como diría Jorge Dubatti, el espacio para pensar el teatro.

En esta comunicación comparto mi experiencia y la de algunos de mis exalumnos, a quienes, por correo electrónico o mensaje, solicité que respondieran la pregunta: ¿para qué les sirvió, en su experiencia profesional y estudiantil, la materia Fundamentos de Teatrología?

EL PROGRAMA

La materia Área de conocimiento de la Teatrología, es obligatoria, de tipo teórico-práctico. El ciclo introductorio se imparte 4 horas a la semana, por 16 semanas, total 64 horas.

El primer semestre consta de 2 unidades: Introducción a la Teatrología e Investigación vinculada a los fundamentos de la Teatrología. Es una combinación de introducción a los estudios del fenómeno teatral, los componentes del hecho teatral, los agentes que participan en él y los agentes que reflexionan acerca de él. Se hacen lecturas de autoras y autores —Érika Ficher Lichte, José Ramón Alcántara, Jorge Dubatti, Juan Antonio Hormigón, Jorge Durand, con alusiones a Thomas Kuhn Edgar Morin, Guillermina Baena, Lorraine Blaxter, Ernesto de la Torre, Bernardo Martínez— aunadas a la elaboración de un protocolo de investigación, por medio de una serie de ejercicios: acotar un tema de investigación, buscar en diferentes repositorios, registrar fuentes y recopilar información para elaborar y sustentar el plan de trabajo, que se desarrollará en el segundo semestre.

El segundo semestre está compuesto por 5 unidades, donde, de manera combinada a las lecturas que dan cuenta de los campos de estudio y las corrientes teóricas de la Teatrología, se desarrolla, progresa y expone su trabajo de investigación. Se leen y exponen textos de José Antonio Sánchez, Thomas Postlewait, Bruce McConachie, Beatriz Trastoy, y a la vez, se van exponiendo los problemas, dificultades y avances de su investigación.

LA PRIMERA CLASE

La primera clase es fundamental: es una clase de choque. Es importante, para las y los jóvenes que se están introduciendo a la profesión y al campo teatral, que

sepan cuál es su entorno, qué se les ofrece y ante qué posibles dificultades y problemas se van enfrentar.

Me presento, hago un planteamiento general del curso, leo las “Tareas fundamentales [de la FFyL]”, el objetivo del CLDyT, les remito al Programa de la materia en la página web del Colegio, entrego la bibliografía. Aplico un diagnóstico para saber de dónde egresan, de qué alcaldías o municipios provienen, su interés por la elección de la carrera, y en general, su nivel de “consumidores” culturales y su conocimiento de autores dramáticos.

Procedemos a leer la definición de Teatrología del *Diccionario...* de Patrice Pavis, y el artículo “Modelos simples de desarrollo artístico en México. Una revisión neutral de las posibilidades de artista escénico”, de Alfonso Cárcamo, quien muestra cómo es la trayectoria de egresados de escuelas de teatro, cómo las relaciones sociales, cómo el pertenecer a una dinastía o tener cierto fenotipo, pueden contribuir a un recorrido que, al final de la vida, el personaje termine honrado en el palacio de Bellas Artes, o bien, el no contar con ello, haga que a los tres, siete o diez años, el egresado desista de continuar; o en su resistencia por seguir en el campo, sólo alcance, después de muchos años más, que su familia pague los gastos funerarios. Esto tiene la intención de que los estudiantes piensen en cuál es su ubicación social y su posible futuro laboral como egresados de la carrera, en el país y el mundo; y cuestionen su disposición.

Continuamos la lectura de varias entrevistas; una con Giorgio Agamben: “Dios no murió. Se transformó en Dinero”; otra con el filósofo italiano Fraco Berardi: “La felicidad es subversiva” y una última, con el crítico de arte John Berger “Lo que el arte ofrece es esperanza”.

Finalizamos con *Cómo evitar el plagio...* para que se percaten de que hay una Ética académica; “El secreto de un alumno de 10”, consejos para que no se rezaguen; y el Manual de las Modalidades de titulación en el Colegio.

TESTIMONIOS

A la botella que lancé al mar cibernético con la pregunta ¿para qué les sirvió, en su experiencia profesional y estudiantil, la materia Fundamentos de Teatrología?, la playa me regresó ocho respuestas:

Bárbara: me sirvió para conocer que en el teatro existe la investigación y metodologías. Conocí las formas en las que puedo investigar algún tema... En su clase, escuché por primera vez “Lagartijas tiradas al sol”, “CITRU”, nombres de actores en activo en México... Me brindó herramientas para escribir. En general, esclareció el panorama sobre el teatro de alguien que tenía poco acercamiento a éste. (Zamora).

Brenda: la materia de Fundamentos de teatrología me sirvió como primer acercamiento, para tener una metodología de investigación y un proceso mucho más ordenado cuando se busca abordar un tema —utilicé estas herramientas en diferentes clases— y para tener un mayor rigor en la lectura y la observación de diversas fuentes. (López)

Joshebed: La materia me sirvió, porque conocí el lado teórico del teatro... Es importante que, siendo universitarios, sepamos conceptualizar, analizar, fundamentar lo que hacemos. Conocer la parte teórica para después llevarla a la práctica, es algo que no en todos lados enseñan. Y agradezco el pensamiento analítico, que proporciona la materia. (Quiroz)

No para todos fue lo mismo, así lo hace saber Alma.

Alma: la clase de Teatrología se me hizo muy rica en cuanto a la bibliografía y en conocer métodos de investigación teatral. Pero yo, la verdad, aún, no entiendo qué lugar tiene un teatrólogo, por ejemplo, en una compañía. Y [no] me queda claro el enfoque de la asignatura, no tuve esa sensación de meta y objetivo como en otras materias. (Cooper)

Steven: la clase de Fundamentos de Teatrología, y por supuesto usted, fueron ese ambiente seguro donde podía explorar, teórica y amenamente, qué es este fenómeno artístico llamado teatro. Todas las lecturas y ejercicios que nos puso, fueron base para poder comprender poco a poco a qué me había metido, cosa que me ayudó bastante para poder hallar un lugar para mí en el teatro y sentirme cada vez más cómodo. Asimismo, los trabajos teóricos y prácticos que nos dejaban realizar en materias posteriores, cobraron mucho sentido al retomar lo visto en Fundamentos de Teatrología. (Lane)

Ricardo Andrés: ha sido útil la materia... ya que sentó las bases para mi formación como un actor integral. Hasta el momento, mi profesión como actor no ha sido ortodoxa, puesto que no tiendo a ser simplemente un ejecutante de instrucciones de un director de escena. Mi labor va más allá. Trabajo en una compañía teatral que hace obras para niños y, además de fungir como actor, también desarrollo labores de producción y de dramaturgia... Por otro lado, una vez que algún proyecto ve la luz, analizamos el resultado y hacemos un examen general sobre lo que funcionó y lo que no, para saber cómo mejorar nuestro trabajo. En este momento, por ejemplo, estoy elaborando un informe académico sobre el proceso de creación de una de estas obras, donde intentaré hacer una evaluación, tanto del proceso de producción, como del resultado final. Esta materia, así como algunas otras de la carrera, me ayudaron a desarrollar mi labor de manera más crítica y... a desarrollar mis herramientas de investigación para la escena. (Torres Orozco)

Mariana: Fundamentos de teatrología era la clase a la que menos utilidad le encontraba en el teatro... Para ser sincera, acabé el curso sin saber muy bien por qué era necesario estudiar el teatro así; sentía que era una pérdida de tiempo, pues yo, al igual que muchos otros compañeros, lo que queríamos era hacer todo el teatro posible... pero me fui contenta y satisfecha con mi trabajo final. // No tardé mucho tiempo para empezar a ver, ya desde el lado crítico, no desde la ingenuidad de una chica que está apenas descubriendo el teatro, la utilidad real de la materia y la necesidad de tener a un buen maestro, que te acompañe durante ese proceso. // En segundo año, cuando la generación se empieza a mezclar, descubres que existen, personas destacadas en actuación, dirección, dramaturgia, pero son escasas, las personas que resaltan por investigaciones sólidas, sobre todo en las clases teóricas. // Ya para el TICA, me era evidente que, dentro de la utilidad de la que hablo, también es estudiar el teatro desde adentro, desde el proceso de "creación", que tanto amamos los "artistas". Es necesario ver la obra de teatro como un estudio, para luego, hacer o no, todas las ocurrencias que queramos, pero ya con fundamento, desde lo que ahora conocemos, no desde lo que ignoramos. // Para el último año, se vuelve aún más evidente, la falta de formación de investigadores teatrales, que nada tiene que ver con aburridas personas que critican... esas son otras, sino con personas conscientes de la historia que estamos escribiendo. Teatros que intentan reflexionar sobre su hacer teatral, sus nuevas formas. En seminario de titulación, creo que se pierde mucho el tiempo en convencer a la gente por el amor a la investigación, en mostrar la forma correcta de citar, de plantearse preguntas, hipótesis, pues son alumnos que no reflexionaron desde el día uno, en la importancia de las ideas en papel. // Ahora que justo me encuentro en este proceso de la escritura de mi tesina, muchas veces he recurrido a mis apuntes de Fundamentos. Creo que en gran parte, si he decidido titularme en esta forma, es a la semilla que la maestra Guillermina Fuentes procura plantar en sus alumnos. // Un amor a la investigación, un deseo de ser parte de la historia, de cuestionarnos siempre todo, que es diverso, a juzgar siempre todo. Una forma divertida de mirar el teatro, de encontrar nuestra pertinencia y lugar, como generación y como individuos, desde el papel, que algún día, si bien nos va, leerán otros. (Teyer)

Alicia: Al principio, cuando llevé la materia, pensaba que no servía para nada y esa fue una de las razones, por la cual la reprobé en su momento. Sin embargo, con el pasar de los años, creo que sí me ha servido, puesto que el teatro, al ser tan práctico, muchas veces nos olvidamos de que necesita una parte teórica, nos encontramos con muchos profesionales que no saben argumentar, investigar y concretar ideas; por lo que yo considero que ahora, ya en el ambiente laboral (que no es el teatral) me ha servido para saber concretar ideas en el papel y para la investigación en cualquier rama. (Cabrales)

Finalmente. Fernando.

Fernando: Justo cuando empecé la carrera, se me hizo una materia extraña, y seguramente, para muchos que están en la carrera como alumnos y egresados... no entienden mucho de esta rama del teatro... Teatrológia sirve como una herramienta para dejar cimientos en una puesta en escena, a su vez, es una materia fundamental para que todo iniciado conozca el mundo del teatro mediante la investigación documental... (Castillo Trujillo)

Debo señalar, que las respuestas anteriores, pertenecen a estudiantes que no siguieron en el ciclo formativo el área de Teatrológia, sólo el ciclo introductorio.

Sé que el número de respuestas es mínimo, si pensamos que en estos diez años han pasado por mi curso un promedio de 200 estudiantes, es decir que el 4% expresó su respuesta. Y de esas ocho respuestas una fue negativa o sea el 12.5 %.

No obstante, considero que el acompañamiento para la elaboración, primero, de su plan de trabajo, el anteproyecto, y después, para la concreción del mismo, quizá funciona y en algunos ha resonado, su primera investigación, más esa primera clase de choque.



FUENTES CONSULTADAS

Cárcamo, Alfonso, "Modelos simples de desarrollo artístico en México. Una revisión neutral de las posibilidades de artista escénico" Paso de gato, jul-sep, 2013, pp. 59-60.

Entrevista a Giorgio Agamben, "Dios no murió. Se transformó en Dinero", gentecolagente, 16 dic. 2012.

"El secreto de un alumno de 10", Gaceta UNAM, suplemento CCH, 1 mar. 2012, p. 4
Entrevista al filósofo italiano Fraco Berardi, "La felicidad es subversiva", Página 12, 12 nov. 2007.

"Ética académica: Cómo evitar el plagio." Orientación para alumnos, FFyL-Colegio de Letras Modernas

Modalidades de titulación. Manual operativo, FFyL-CLDyT 16 de mar. y 27 abr. 2007

Pavis, Patrice, "Teatrológia". *Diccionario del teatro, dramaturgia, estética, semiología*, Barcelona, Paidós, 1998, p. 463-464.

"Tareas fundamentales [de la FFyL]"; objetivo del CLDyT, en Facultad de Filosofía y Letras, México, UNAM, 2012, pp. 13-15

Parreno, José María, "Berger, John. Lo que el arte ofrece es esperanza", El mundo, C el cultural, 22 feb 2013. <http://www.elcultural.com/revista/arte/John-Berger/32357>

e-mail de Bárbara Zamora zamorabar@live.com.mx Para: Guillermina Fuentes Ibarra. 11 jul. 2019. 17:57
e-mail de Steven Lane steven_shinchan@hotmail.com Para: Guillermina Fuentes Ibarra 13 jul.2019. 12:07
e-mail de Andres Torres Orozcoratoj@hotmail.com escribió 14 de jul 2019. 17:41
e-mail de Mariana Teyer mariana.teyer@hotmail.com Para: Guillermina Fuentes Ibarra 15 jul. 2019. 13:53
e-mail de Alicia Cabrales Gutiérrez liz_.07@hotmail.com Para: Guillermina Fuentes Ibarra 18 jul. 2019. 13:22
e-mail de Fernando Castillo Trujillo updown-strange@hotmail.com Para: Guillermina Fuentes Ibarra. 14 ago. 2019. 22:53
Face Book, mensaje de Brenda López. 11 jul 2019. 18:43
Face Book, mensaje de Josechebed Quiroz. 11 jul 2019. 21:36
Face Book, mensaje de Alma Cooper. 12 jul 2019. 12:47

La actividad teatral forma y transforma al adolescente

El presente trabajo se basa en las experiencias, a veces amargas, de varios egresados del Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, quienes, como trabajo de recepción, presentaron un Informe de Trabajo por Actividad Profesional relacionado con su actividad docente en centros de enseñanza media.

Es curioso y a la vez gratificante el que varios de ellos, hoy en día licenciados, se avocaron a la enseñanza “mientras” encontraban un trabajo mejor; sin embargo, una vez inmersos en la labor docente, esta les fascinó y han continuado con esta importante tarea, desarrollándola en diversos ámbitos: desde escuelas de formación básica y media superior —pre-escolar, primaria, secundaria y preparatoria—, hasta centros de readaptación social, orfanatorios, asilos para ancianos, centros para personas con capacidades diferentes e, incluso, sanatorios para enfermos mentales.

Los asistentes/participantes en estos talleres, siempre han mostrado un avance positivo, lo cual estimula a los conductores a seguir trabajando; ya que, como afirmó el maestro Héctor Azar, el teatro también educa y “educar es mostrarle a la gente sus capacidades, sus habilidades, sus destrezas para que, partiendo de la experiencia consumada, penetre en su interior, se recorra y se descubra, proyectándose con la seguridad consciente de los recursos personales.” (1982: 72).

En esta ocasión me ocupé exclusivamente de las escuelas secundarias que:

[...] junto con las escuelas de educación preescolar y primaria, constituyen la unidad de servicio público que ofrece una educación general básica, esencialmente formativa. Su objetivo primordial es promover el desarrollo integral del educando como un ser individual y social para que emplee en forma óptima sus capacidades en beneficio propio y de su comunidad. (*Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria*. SEP, 1981).

Asimismo, los Programas de estudios en Artes, en Secundaria, expresan:

Se impulsa una visión integral de las artes para que el alumno logre apreciar las manifestaciones artísticas del lugar donde vive, reconociendo múltiples posibilidades expresivas para comunicar lo que siente y piensa, a partir del disfrute del trabajo que realiza en los diferentes lenguajes artísticos: danza, teatro, música y artes visuales. (SEP. 2011).

A pesar de las “buenas intenciones” de estos objetivos, la mayoría de escuelas consideran una pérdida de tiempo las actividades artísticas, frente a las asignaturas duras que son las que les servirán en el futuro al educando. Por tanto, las horas asignadas a estos cursos son mínimas, por lo general 2 horas a la semana, amén de no disponer de los espacios adecuados ni con el material para su óptima realización.

Los alumnos de secundaria se encuentran —salvo algunas excepciones— en plena adolescencia: estado de transición entre la infancia y la edad adulta, que implica muchas dificultades, tanto para quien lo vive como para quienes los rodean. En general los adultos, progenitores, hermanos, profesores... no le prestan a esta etapa, la atención necesaria y sólo se quejan de la rebeldía o por el contrario, del mutismo del educando, de su carácter cambiante que va de la euforia a la depresión, de sus gustos estrafalarios en el vestir o peinar, de la música que escuchan, etcétera. Por su parte, el adolescente, tratando de formular su propia identidad, busca su lugar en la sociedad y la familia; sufre, a través de los cambios hormonales, una transformación corporal; y desafía las normas preestablecidas, siguiendo, a veces, modelos negativos que le resultan fascinantes por su arrojo y por retar a la autoridad.

Los talleres de teatro les brindan a esos jóvenes, la posibilidad de explorar su identidad, de avivar su imaginación, de darle voz a sus inquietudes, de percibirse formando parte de un grupo etario que se enfrenta a los mismos problemas y retos que ellos.

La palabra actuar —en inglés *to play*, en francés *jouer*, en alemán *spielen*— nos da la pauta de que nos referimos a un juego. El participante juega con su cuerpo, aprende a aceptarlo y a buscar sus aptitudes y sus límites; juega con sus emociones y tiene la oportunidad de externar sus miedos, sus anhelos, sus trabas...

Como todo juego, el teatral tiene una serie de reglas; sin embargo, éstas no son férreas y los propios integrantes las aceptan y las cumplen, aprenden a trabajar en equipo, a formar parte de un conjunto, donde todos son significativos, sin importar sus limitaciones, sus preferencias sexuales, su religión, su status económico.

El juego es una fuente educativa de primera magnitud debido a que proporciona una gran cantidad de vivencias y situaciones, siendo una actividad muy interesante para conocer tanto las características del alumno como del grupo: interrelaciones, comunicación, formas de comportamiento como agresividad, pasividad, liderazgo, etc. Además de su vertiente educativa es una fuente de diversión y placer lo cual favorece la predisposición del alumno hacia éste. (Orti, 2004: 39)

Por primera vez en su vida, a los jóvenes se les enseña a respirar correctamente, actividad vital de los seres vivos, lo que beneficia su salud integral y redundando en una buena emisión vocal, misma que los participantes en estos talleres, trabajan constantemente, llevando a cabo diversos ejercicios de fraseo, dicción y colocación de la voz, facilitando su comunicación a través de un habla clara, sonora, que brinda seguridad al emisor, quien ya no teme hablar en público, lo cual se ve reflejado no sólo en sus exposiciones grupales, sino también en su vida cotidiana.

El entrenamiento corporal es también elemental para el desarrollo óptimo de los adolescentes, quienes, en ocasiones, se encuentran a disgusto con su apariencia física y no le prestan la debida atención a su cuerpo, lo que trae como consecuencia posturas incorrectas o prácticas enfermizas como la anorexia, la bulimia, etcétera.

Mediante prácticas posturales, los jóvenes reconocen su cuerpo, aprenden a amarlo y respetarlo, lo que les proporciona agilidad y destreza, que se manifiestan en estabilidad corporal y contribuyen a superar las inhibiciones y fortalecer su autoestima.

Otro factor importante, es el desarrollo de la atención —por lo general dispersa en los jóvenes— y de la imaginación, facultades que se han ido mermando a causa de la tecnología, que por su pasividad física, limitando la creatividad de su expresión corporal.

Aprender a fijar la atención, logrando concentrarse en un objetivo propuesto, facilita el proceso enseñanza-aprendizaje de los educandos; contribuir a despertar su imaginación, les permitirá explorar su curiosidad e impulsar su inventiva.

Por último y no menos relevante, resulta conocer y ejercitar la expresión de sus emociones, liberar sentimientos que lo afectan, muchas veces de manera subconsciente, y lograr una catarsis, les permitirá descargar sus frustraciones de manera saludable.

Una vez finalizado el ciclo escolar, los profesores solicitan, tanto a los participantes como a algunos padres/madres, sus comentarios; los cuales resultan altamente positivos.

La participación de los progenitores varía, dependiendo los lugares donde se ubique la escuela: en las colonias marginadas, por lo general, no se interesan, únicamente requieren que los hijos estén bajo vigilancia y no se involucran con las actividades escolares; en cambio, en las zonas más prósperas, son las madres, en general, quienes participan activamente, colaborando con el profesor y con el grupo, lo que también beneficia la convivencia familiar, al mostrarle al joven que cuentan con el apoyo y el interés de sus progenitores, no sólo en un buen desempeño escolar, sino también en las actividades erróneamente calificadas como extra-escolares.



FUENTES CONSULTADAS

Azar, Héctor. *Funciones teatrales*, México, SEP/CADAC, 1982.

Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria. México, SEP, 1981.

Orti, Joan. *La animación deportiva, el juego y los deportes alternativos*. Barcelona, INDE Publicaciones.

Programas de estudio en Artes en Secundaria. México, SEP. 2011

Propuesta curricular para el área de docencia teatral CLDyT-UNAM

Desde su formación, la Universidad Nacional Autónoma de México, tiene como uno de sus propósitos, formar para el país y el mundo, profesionistas que generen un cambio en la sociedad a través de las distintas carreras, sin dejar atrás la constante formación de nuevas. Para cumplir con lo establecido, en el caso la Facultad de Filosofía y Letras, la carrera de Literatura Dramática y Teatro forma profesionistas que faciliten el desarrollo cultural de los mexicanos, por medio de las Artes Escénicas, en este caso, a través del Teatro.

La Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro estudia la actividad teatral en su conjunto. Su propósito es el estudio y creación del arte escénico desde diferentes perspectivas: la literatura dramática, la investigación histórica, la investigación teórica, la actuación, la dirección, la dramaturgia y la producción teatral. (FFyL F. d., 2007: 8).

En sus inicios, la carrera de Literatura Dramática y Teatro figuraba como una especialidad en el Colegio de Letras Modernas (LM); con la intención de profesionalizarla, la comunidad estudiantil de Filosofía y Letras impulsó un proceso de revisión por parte del Consejo Académico Interno del Departamento, para independizar la carrera. De esa iniciativa surgió el Plan 1985, que contemplaba tres áreas de conocimiento o concentración, conocidas como especialidades: Actuación, Dirección y Dramaturgia. Más adelante, el plan procuró el desarrollo Teórico-práctico dentro la infraestructura con que contaba la Facultad, lo que le permitió cumplir sus objetivos. En 1989, el Colegio de Literatura Dramática y Teatro logró ser totalmente independiente (ELEM, 2018).

El Colegio se planteó “Formar teórica y prácticamente al profesional del arte de la representación (actores, directores y dramaturgos). Asimismo, investigadores y autores en el campo de la literatura dramática y el teatro.” (FFyL F. d., 2007: 22).

Siguiendo la tradición de ser personas de palabra y acción, en el Colegio, hace poco más de una década, se realizaron consultas en la comunidad académica y estudiantil, con objeto de recabar opiniones sobre la necesidad de revisar el plan de estudios que estaba vigente desde 1985. La participación de profesores, estudiantes

y comisiones institucionales permitió generar una propuesta para modificar el plan y sus programas de estudio, lo cual fue aprobado en 2007 e inició su aplicación en 2009.

El plan tiene dos nuevas áreas; Producción y Teatrología. Las asignaturas se hacen seriadas, algo que no pasaba en el plan 85. Cuenta con asignaturas que unifican los conocimientos previos, como Laboratorio de Puesta en Escena, así como algunas optativas. Todo ello para favorecer la profesionalización artística, lo que abrió un abanico de posibilidades.

Ahora, a más de diez años de distancia, surgen cambios y nos preguntamos si dichos propósitos del plan cubren las necesidades y las expectativas de un profesional del Teatro, toda vez que la carrera de LDyT se enfrenta en la actualidad, a diversos factores sociales que la hacen compleja, y habría que definir qué conocimientos requiere y cómo estos habrán de reflejarse en el ámbito profesional o laboral. Por ejemplo, el propósito "Apoyar la formación de docentes dentro del área de la Literatura Dramática y el Teatro" (FFyL F. d., 2007: 22), queda rebasado, por no contar con asignaturas que favorezcan la realización del estudio para la actividad docente.

EL PLAN DEL 2009

El egresado de la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro responde a la necesidad de crear, fomentar, divulgar, investigar y promover el quehacer artístico en todas las capas de la población, así como de impulsar la investigación teatral, ejercer la docencia y utilizar el teatro como una herramienta alternativa en la integración social. (FFyL F. d., 2007: 9).

¿Qué herramientas profesionales requiere el estudiante de la carrera LDyT para su formación profesional dentro de la docencia? Para responder a esa pregunta no han sido contemplados los planes, los programas, los sistemas de evaluación, ni los paradigmas que se requieran para trabajar con el Sistema de Educación.

Esta es sólo una breve enumeración que justifica y favorece la inclusión de una nueva área que permita esto como especialización dentro de la carrera.

PUNTO 2.1.2 DEL PLAN VIGENTE: DEMANDA ESTIMADA DE EGRESADOS

El campo de trabajo es un amplio abanico de posibilidades de ejercicio profesional ya que en el país existen, en el nivel nacional, 558 teatros, 824 auditorios, 1,655 centros culturales y 32 consejos, institutos y secretarías de la cultura.

Para cumplir con el propósito del estudio y la creación del arte escénico desde las diferentes perspectivas, esta nueva propuesta ofrece herramientas básicas del conocimiento y creación teatral en cinco diferentes áreas: Actuación, Dirección, Diseño y Producción, Dirección y Teatrología.

Además de la demanda en los espacios de creación artística, en las áreas de la docencia y de la investigación, se requiere un gran número de egresados que cubran niveles escolares, desde el preescolar hasta el bachillerato, así como las escuelas superiores de teatro del país (FFyL F. d., 2007, pág. 10).

El profesiograma de la SEP (2018) señala que los egresados de la carrera pueden ser docentes de las asignaturas de Iniciación Artística y Teatro, así como en algunas Secretarías de Educación Pública Estatales —en Veracruz se autoriza impartir la materia de Español (SEV, 2018)—. Sin embargo, dentro de la carrera no existe un diseño curricular que permita tener los conocimientos específicos para impartir dichas asignaturas.

De acuerdo al párrafo anterior, se pueden atender distintos niveles escolares desde preescolar hasta bachillerato, pero la carrera carece de la especialización para la docencia y si no se cuenta con los conocimientos necesarios, ni con los requerimientos administrativos correspondientes, quienes aspiren a impartir esas materias, deberán aprender la labor docente en el mismo momento de impartir la clase y lo administrativo sobre la marcha.

Dentro de la carrera se pone énfasis en aspectos fundamentales para un egresado de la escena, frente a esto se encuentra la realidad en la cual una gran parte de estudiantes egresados, pasantes, titulados que se dedican a la docencia teatral y no cuentan con los elementos para poder enfrentarse con el ámbito laboral.

Las personas que están dentro de la carrera, que en algún momento serán egresados y que seguramente se dedicarán a la docencia, con excepción de algunas asignaturas que dan noción del trabajo frente a grupos como “Didáctica del Teatro”, no cuentan con un área de formación que les ofrezca las herramientas necesarias para facilitarles el llevar a cabo la tarea docente fuera de la facultad. Hace todavía algunos años, en su proceso de selección, la Maestría de Docencia en Educación Media Superior, incluía como requisito indispensable, la leyenda de que cualquier egresado de la carrera de LDyT que aspiraba a ingresar, debía tener experiencia en docencia para poderse postular.

Podría decirse que se existen muchas posibilidades en el ámbito laboral. Es una realidad que los egresados de la carrera que llegan a un trabajo docente, se pueden defender desde su labor en lo teatral, pero los problemas surgen de inmediato: “no sé cómo se hacer una planeación”, “no conozco los planes y programas de Teatro” emitidos por diferentes instituciones, entre otras, la SEP, la UNAM y el Bachillerato Internacional. Y lo que resulta más preocupante: no poder defender desde el aspecto teórico-pedagógico, las funciones y las prácticas teatrales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tomemos el ejemplo de una persona que llevó de forma parcial o a término su preparación, que llega a una institución a generar un trabajo escénico con un

grupo y con lo primero que se va a enfrentar es con la elaboración de un plan, de un programa, con sistemas educativos que desconoce, y sin saber cómo hacer una crítica argumentada de los mismos.

Es cierto que hay espacios laborales en los cuales se diseñan los planes y programas de estos sistemas educativos, donde requieren personas especialistas del área de teatro para poder construir dichos contenidos, pero el egresado de la Facultad de Teatro no puede laborar con ellos porque desconoce cómo se desarrolla ahí el trabajo.

¿Al profesional del arte escénico de la carrera de LDyT le basta con las áreas actuales para enfrentar el trabajo en el aula frente a grupo? No, los profesionales de la escena carecen de un área que les permita llegar preparados a estos espacios o por lo menos tener noción de ellos. Se requiere formar en docencia al profesional de la escena, incluir materias específicas para su profesionalización como docente, aplicando la didáctica para darle a conocer aspectos esenciales: aprendizaje significativo, constructivismo, aprender a aprender, aprender a aprehender y muchos otros conceptos básicos que facilitan el aprendizaje y la relación del docente teatral con el educando.

Si bien es cierto que en el perfil de egreso del plan 2007, como un objetivo sustantivo, se habla de la capacidad para realizar distintas actividades, entre ellas, la docencia (FFyL F. d., 2007), en la práctica no se cuenta con las herramientas para ello. Sumado a eso, la realidad revela que no todos terminan los créditos y apenas un porcentaje pequeño se titula. No obstante, un gran número de egresados, si no es que la totalidad, se dedica a la docencia.

En contraste, los profesionales de la carrera de Geografía, aunque llegan en menor cantidad a una institución educativa, cuentan con bases de docencia. Ejemplo de ello es que El Colegio de Geografía, de la FFyL, les ofrece de forma opcional a sus estudiantes, para que tengan las bases para un posible espacio laboral como la docencia, cuatro asignaturas: 1) Seminario de Enseñanza de Geografía Económica, 2) Seminario de Enseñanza de Geografía en Bachillerato, 3) Seminario de Enseñanza de Geografía en Secundaria y 4) Seminario de Enseñanza de Geografía Política (FFyL C. d.: 3)

El profesional del Teatro se destaca por sus capacidades escénicas, sin embargo, en nuestro país, los espacios para generar teatro “profesional” son reducidos y en muchos casos demagógicos para el desarrollo profesional, por lo que le resulta pertinente pensar que existen otras formas de hacer teatro.

2.1.3 CAMPO DE TRABAJO ACTUAL Y POTENCIAL DE EGRESADOS

El egresado del Colegio está preparado para desempeñarse profesionalmente en varios campos, según el área de conocimiento que haya elegido del plan propuesto. Dotado de una sólida formación humanística y con las herramientas propias

de su arte, el alumno podrá participar en los diversos procesos de la creación teatral, tales como: la dramaturgia (creación de textos dramáticos, adaptaciones, traducciones, etc.), la dirección escénica, la actuación, la docencia, la producción, la administración y la difusión cultural, así como la crítica, la investigación, y la generación de conocimientos, coadyuvando así a la creación, al estudio y a la promoción de la cultura y las artes como bienes sociales y fuentes de bienestar colectivo.” (FFyL F. d., 2007: 10).

Viene al caso recordar que, en nuestro contexto, el teatro tiene un lugar poco favorecido al plantearse dentro de la docencia, porque no se considera y en la realidad se niega, empezando por la gente del Colegio de Teatro, al no considerar a la docencia como parte de su perfil de egreso. Todos en la Facultad de Teatro niegan que darán clases, cuando en la realidad su principal ingreso económico viene de la docencia y después de su trabajo profesional sobre el escenario.

El examen de oposición en 2017 para el área de teatro, por ejemplo —la SEP lo realiza cada año—, únicamente lo presentaron 59 aspirantes; no todos eran de teatro y quedaron plazas libres (SEP S. P., 2017).

LLEVAR EL TEATRO A ESPACIOS DE FORMACIÓN

Dado que el eje central de este trabajo es generar una reflexión sobre el área de concentración de docencia dentro de la carrera de LDyT (FFyL F. d., 2007) resulta fundamental plantear parámetros sobre los cuales sustentar esta investigación.

Fernando Rodríguez Rojero, retomando las ideas de García Cabrero, habla de que lo ocurrido dentro de la clase tiene que ver con un aspecto complejo y al mismo tiempo genera la práctica docente, y que, quienes se encuentran frente al grupo, conocen el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y conocen las necesidades para llevar a cabo esta labor (Rodríguez, 2012).

De acuerdo con lo planteado, el docente de teatro conoce los elementos teatrales que le permiten ocupar el salón como un escenario, pero ¿cómo hacer que, una vez establecido espacio teatral, el docente de teatro convoque los otros conocimientos necesarios para que se realice el proceso de aprendizaje?

EL DISEÑO DE UN NUEVO CURRÍCULUM

La posibilidad de hacer un currículum de educación superior a la luz de una perspectiva práctica. Partamos del eje que plantea Juan Manuel Álvarez Méndez, que radica en admitir que el currículum constituye una construcción sociocultural e histórica dinámica y permite su modificación a partir de esto (Álvarez, 2001).

Incorporar estos saberes al currículum de la carrera de LDyT es fundamental. La perspectiva de Schwab, lo concibe como la deliberación a propósito de los ejes propiciatorios de la acción y la modalidad práctica, es decir, que se construya desde

la realidad y la práctica, y no sólo desde lo teórico o académico (1973). Quienes viven en la práctica de la docencia deben de aportar en la construcción del currículum y no sólo los académicos dentro de las instituciones de educación superior, como lo menciona el plan de estudios vigente.

Laura Márquez (1995) retomando la idea de Franklin Bobbitt, refiere que es fundamental que los participantes, en este caso los egresados que salen al mundo a vivir el ámbito laboral, sean los que indiquen las habilidades, las actitudes, hábitos, apreciaciones y formas de conocimiento que los individuos necesitan para la labor profesional de la docencia.

Utilizar este tipo de investigación cualitativa es fundamental al hablar de recabar la experiencia de los sujetos involucrados, que al mismo tiempo es sistemática y con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados, nos proporcionará datos cualitativos para su análisis. (Taylor, 1994),

Conocer el contexto de la labor docente fuera del ámbito de educación superior, nos permitirá obtener datos descriptivos para evaluar y contrastar el actual plan de estudios de la carrera de LDyT y para conocer las necesidades tanto de los egresados como de la misma carrera.

De acuerdo a Hilda Taba es importante retomar el primer punto de acuerdo a su planificador de currículum: "El Diagnóstico de las necesidades", para darle una posible solución (Márquez Algara, 1995). Esto permitirá obtener fundamentos académicos, sociales, culturales y profesionales que argumenten de forma clara y objetiva las modificaciones que se propongan aplicar al plan del 2009.



FUENTES CONSULTADAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Entender la Didáctica, entender el Curriculum*. (e. M. editores, Ed.) Madrid
- ELEM, E. d. (15 de junio de 2018). *elem.mx*. Recuperado el 20 de mayo de 2018, de <http://www.elem.mx/institucion/datos/134>
- FFyL, C. d. (s.f.). *oferta.unam.mx*. <http://oferta.unam.mx/carrera/archivos/planes/geografia-cu-plandestudios13.pdf>
- FFyL, F. d. (2007). *Proyecto de Modificación del plan y programas de estudios*. México: UNAM.
- Freire, P. (2008). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Márquez Algara, L. A. (1995). *Hacia la elaboración de un curriculum práctico*. México: Tinta Nueva.
- Rodríguez Rojero, F. (2012). *El discurso corporal como estrategia didáctica en la práctica docente*. Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.
- Schwab, J. (1973). *The practical 3: Translation into curriculum*. School Review.
- SEP, S. d. (21 de enero de 2018). *sep.gob.mx*. http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_INGRESO_EB_2017_2018.pdf
- SEP, S. P. (12 de julio de 2017). *sep.gob.mx*. <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/estadisticas/cuadro2.gif>
- SEV, S. d. (2018). *sev.gob.mx*. http://www.sev.gob.mx/servicios/rvoe/2010/sec_gral/normatividad_secgral/profesiograma_secgral.pdf
- Schwab, J. (1973). *Transición en el Currículum*.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Troquel: Buenos Aires.
- Taylor, S. y. (1994). Introducción. Ir hacia la gente. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pág. 30). Barcelona: Paidós.
- UNAM. (7 de julio de 2015). *dgi.filos.unam.mx*. dgi.filos.unam.mx//marcoInstitucionaldedoncencia
- UNAM, U. N. (30 de junio de 2014). *archivo.juridicas.unam.mx*. (UNAM, Ed.) archivo.juridicas.unam.mx//ReglamentoGeneralparalapresentaciónaprobaciónevaluaciónyModificacióndePlanesdeEstudios

Profesionales de las artes escénicas en procesos educativos

Este trabajo ha significado romper con paradigmas sobre lo que, yo creía, implica desarrollar investigaciones. Al igual que en los procesos creativos, la experiencia del investigador y del artista o en el mejor de los casos del artista-investigador, se ve permeada de su historia de vida, porque la *teoría es autobiográfica*, tal como alguna vez escuché decir a Jorge Dubatti.

Realizar esta investigación me ha llevado a cuestionar las prácticas educativas relacionadas con el teatro y viceversa. Los teatristas¹ no son únicamente cuerpo, movimiento y voz, son también mente, pensamiento y memoria; al igual que los niños, utilizan todo su cuerpo para averiguar, tienen el impulso natural de indagar y nombrar lo que están descubriendo del mundo, acción que ahora llamo investigar.

Hablar del cuerpo y sus posibilidades expresivas, es un tema que desde la adolescencia ha estado presente no solo en mi cuerpo, sino en mi mente; el acercamiento que tuve a la danza, fue crucial para hoy estar creando dispositivos didácticos que promueven la necesidad de las artes escénicas en los procesos educativos.

La concepción de Isadora Duncan sobre la danza moderna, fundamentada con los estudios de Wagner y Nietzsche, que enfatiza el cuerpo y la relación espiritual ligada al coro del teatro griego, reúne los conceptos que me interesan: teatro, danza, pensamiento y cuerpo.

Al indagar sobre procesos performativos, André Lepecki coreógrafo y *performer* italiano, me dio una respuesta sobre el cuerpo y los movimientos, “los cuerpos orientados hacia lo político” (Lepecki); su concepción y su trabajo me llevaron a cuestionarme: ¿cómo se puede orientar al cuerpo a generar movimientos políticos en un país donde anulan el cuerpo, lo mutilan, lo violan, lo disuelven y lo desaparecen?

De acuerdo a Edgar Morin: “la visión mutilante y unidimensional se paga cruelmente en los fenómenos humanos; la mutilación corta la carne, derrama la sangre, disemina el sufrimiento” (Morin). Muchas de las situaciones que ahora padecemos, son resultado de la ceguera que nos ha producido la falta de complejidad en otro

1 El término ‘teatrista’ se ha impuesto desde hace unos quince años en el campo teatral argentino; es una palabra que encarna constitutivamente la idea de diversidad: define al creador que no se limita a un rol teatral restrictivo (dramaturgia o dirección o actuación o escenografía, etc.) y agregaría docencia.

tipo de saberes, por ejemplo, las artes. A comparación de las ciencias exactas, las artes pueden decirnos, compartirnos y expresar lo no medible, lo no tangible, las emociones y las sensaciones, que en el teatro se encarnan a través del cuerpo. El cuerpo como repertorio donde se almacenan infinidad de saberes.

Con bases científicas en las neurociencias, en los últimos años se han realizado diversos estudios sobre la aplicación de las artes y su impacto en la educación, tanto formal como no formal. Los resultados de dichas investigaciones han apuntado hacia una interesante transformación en quienes se han involucrados en estos procesos, un ejemplo de ello se encuentra en la colección de publicaciones *Applied Theatre*, libros publicados en Londres bajo la editorial Bloomsbury, en 2015.

¿Por qué son importantes las artes en el desarrollo humano?

Hay muchas respuestas a esta pregunta, que iré atendiendo a lo largo de esta reflexión.

De inicio planteo los problemas económicos, políticos, y sociales por los que atraviesa nuestro país y que repercuten en la educación, en la cultura y en las artes.

El sistema económico en el que vivimos, prioriza los valores del mercado. Han arraigado en nuestra sociedad, formas de vida que se basan en el consumismo; las artes son consideradas una actividad que económicamente retribuye poco a la economía del país; la globalización nos ha llevado a la pérdida de tradiciones y costumbres que generaban sentido de pertenencia e identidad a los individuos. Cada día, la inseguridad nos orilla a encarar un egoísmo latente, la velocidad con la que vivimos nos impide detenernos a mirar al otro, hemos perdido valores esenciales para la convivencia humana.

En el sector de la población que me interesa abordar: la infancia y la adolescencia, encontramos que gran número de niños y jóvenes viven el abandono de los padres, quienes deben salir diariamente a trabajar por salarios precarios, para solventar los gastos diarios de la casa, de modo que las figuras parentales la mayor parte del tiempo no están disponibles para sostener emocional, física e intelectualmente al infante, y ocasionando que los adolescentes y jóvenes, por falta de oportunidades laborales y escolares, se inclinen a las adicciones y las actividades ilícitas.

El contexto social está cada vez más fragmentado y pareciera que no hay cómo sanar las grietas que marginan y excluyen a diversos sectores de la población. A pesar de que este panorama no es nada alentador, considero necesario comenzar a percibir lo que desde mi punto de vista se debe realizar y cumplir mediante la educación, con todos nuestros sentidos, sensibilizarnos, ponernos en acción a reconstruir el tejido familiar, escolar y social.

La educación artística es pertinente en las actividades colectivas y en la importancia de la vida en comunidad. Desde su origen, las artes escénicas plantean las bases para significar el mundo y nuestra presencia en él, siendo la educación artística un catalizador de sociedades pacíficas, en las que se puedan imaginar y construir las posibilidades de un cambio a largo plazo; considero por ello, que es de

suma importancia su aplicación desde una edad temprana, cuando la plasticidad cerebral favorece a los procesos de aprendizaje y cognición.

Otra problemática que planteo, tiene que ver con el desarrollo biológico que tenemos todos los seres humanos. Antes se pensaba que el desarrollo físico, el cognitivo y el social se manifestaban de maneras separadas y por ende, se debían estudiar de forma aislada; no es así, uno es consecuencia del otro, conforman un tejido que se desarrolla a la par.

La mayoría de currículos de la educación pública, herencia de la postura positivista fundada como respaldo de pensamiento cartesiano, prioriza las asignaturas lógico matemático y lógico racional; el desarrollo del lenguaje matemático, la gramática y la lecto-escritura acaparan el mayor tiempo lectivo de los currículos y pocas veces se desarrollan en las escuelas, las habilidades emocionales o de reconocimiento del propio cuerpo.

¿QUÉ PASA CON LOS LENGUAJES POÉTICOS?

Cuando hablo de lenguajes, me refiero a las distintas maneras en que los niños (seres humanos), por diferentes medios y sistemas simbólicos, representan, comunican y expresan sus pensamientos. Los lenguajes, por tanto, son las fuentes u orígenes del conocimiento. Los lenguajes poéticos son formas de expresión marcadamente caracterizadas por los aspectos expresivos o estéticos, como la música, el canto, la danza o la fotografía (Vecchi) y el teatro.

El Modelo Educativo para la educación obligatoria, publicado por la Secretaría de Educación Pública en 2017, en el contenido Desarrollo personal y social, donde también se encuentran las Artes, refleja la necesidad del desarrollo socio emocional.

Partiendo de los tres ejes temáticos que especifican los ámbitos de mi interés: Desarrollo artístico y creatividad, Desarrollo corporal y Desarrollo emocional, enunciados en la Propuesta Curricular para la educación obligatoria 2016 (SEP), considero que, en el periodo lectivo destinados a los mismos y aplicando las técnicas actorales de preparación física, juegos dramáticos y juegos teatrales, se pueden generar los resultados planteados por la SEP para la educación preescolar.

Educación Preescolar, es el primer nivel de la educación básica. Busca el desarrollo integral y equilibrado que facilita la relación de los niños con sus pares y con adultos. Promueve la socialización y la afectividad, las capacidades de comunicación [...] el desarrollo y el enriquecimiento físico y psicomotriz y la expresión artística. (Modelo Educativo para la Educación Obligatoria)

EL TEATRO A NIVEL PREESCOLAR

De acuerdo a la definición propuesta por la UNICEF, la primera infancia comprende desde la gestación hasta los 5 años, etapa en la que se generan grandes avances

en las habilidades motoras y sensoriales, que serán las bases del desarrollo de las etapas posteriores. “Sus huesos y músculos son más fuertes, su capacidad pulmonar es mayor, lo que permite correr, saltar y escalar más lejos, más rápido y mejor.” (Diane E. Papalia). Considero que es la edad óptima para que los niños tengan su primer acercamiento a las artes escénicas, cuando, a partir del cuerpo en movimiento, se construye el conocimiento.

Una de mis primeras experiencias en el ámbito de la educación preescolar, fue mientras cursaba la materia de Didáctica 1, a cargo de la maestra Patricia Argomedo Wiss. Una de las prácticas que caracterizaba ese curso, se relacionaba con impartir una clase de “teatro” a niños de preescolar dentro del Campus Universitario.

Fue una experiencia impactante. A través de un juego dramático, involucramos a los niños en la actividad que, junto con otras dos compañeras, teníamos preparada. En un inicio, el grupo de aproximadamente 25 niños de 4 años, era controlado por sus profesoras, dos docentes jóvenes de corporalidad rígida y nada amable, que imponían su autoridad con gritos y miradas desafiantes. Al iniciar nuestra actividad los niños se mostraban dispersos. Después de unos minutos, los gritos y las miradas por parte de sus maestras, fueron innecesarios.

Mis compañeras y yo estábamos sorprendidas de haber captado su atención tan fácilmente y sin necesidad de alzar la voz, sorprendidas de haber logrado que los niños se mostraran alegres, disponibles y participativos. El cierre de nuestra actividad fue con un trabajo manual, que apoyaba su participación en el juego dramático, durante ese momento nos relacionamos directamente con ellos, les repartíamos el material personalmente, los niños nos hacían preguntas sobre sus trabajos, o nos contaban alguna anécdota, y nosotras atendíamos.

En ese momento, un niño que me había llamado, se quedó mirándome de una forma muy peculiar y me dijo, mientras miraba a mis compañeras: ¿Ustedes son maestras o son humanos? Me quedé paralizada, no supe qué respuesta darle. De hecho, me parece que ni siquiera le respondí. No pude responder al cuestionamiento ontológico de un niño de 4 años. ¿Cuál es la naturaleza de una maestra de preescolar? ¿Los gritos y miradas retadoras?

Esa anécdota regreso a mí mientras leía *Arte y Creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres en la educación infantil y sus posibilidades*, donde se cuestionan y se toman en cuenta los aportes y cambios que se pueden generar en los currículos escolares, a partir de involucrar a personas con formación artística en los procesos educativos.

LAS ESCUELAS DE ARTE

Yves Michaud en *¿Enseñar arte?: Análisis y reflexiones sobre las escuelas de arte*, dice: “una escuela de arte genera empleos en la medida en que forma profesionales y hombres de oficio” (Michaud), esta breve referencia está vinculada con la

experiencia importante que viví en la práctica de campo de la clase de Didáctica del Teatro, con el proceso educativo integral que recibí en el Colegio de Literatura Dramática y Teatro en la UNAM, y con una visión particular y personal de lo que desde mi perspectiva, sucede y es urgente que se atienda.

Tomando en cuenta que un gran número de los egresados del Colegio, se desarrollan como docentes, considero que la formación para la docencia es también o debiera ser, un área de conocimiento tan importante como la actuación o la dramaturgia que forman parte del plan de estudios, ya que considero que un docente tiene tanta responsabilidad como un director de escena, quien trabaja con discurso en donde hay un emisor y un destinatario: ¿Qué le transmites al otro y por qué? La práctica docente y la práctica teatral no están desvinculadas, ambas exigen un arduo proceso de investigación y fomentan la asistencia a experiencias estéticas.

Pienso que sí existen más egresados que se interesen en las prácticas educativas, existirían más profesionales que abogaran por crear políticas educativas y culturales, donde se legitimen las artes por su poder transformador, como un derecho y como una necesidad para el desarrollo integral de los niños, jóvenes y adultos, así como lo anuncia y propone la UNESCO en la Hoja de ruta crítica para la educación artística. (Hoja de Ruta Crítica para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI).

Acercarnos a los procesos educativos no sólo enriquecerá nuestra labor artística, sino que contribuirá a generar los cambios que el sistema educativo requiere, a diseñar dispositivos de utilidad para ser aplicados en procesos educativos, y a desarrollar la epistemología de los saberes que se aplican en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de las artes escénicas.



FUENTES CONSULTADAS

- Diana E. Papalia, Sally Wendkos Olds, Ruth Duskin Feldman. *A Child's World: Infancy Trough Adolescence*. McGraw-Hill, 2004. Impreso.
- Dubatti, Jorge, *Teatro argentino y destotalización*. Buenos Aires, 2003.
- <<Hoja de ruta crítica para la educación artística. Conferencia mundial sobre la educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI>> Lisboa, 2006. Electrónico. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
- Lepecki, André <<Coreopolicía o coreopolítica o la tarea del bailarín>> 2016. Digital. http://cultura.nexos.com.mx/?author_name-andre-lepecki.
- Michaud. Yves. "¿Enseñar arte?: Análisis y reflexiones sobre las escuelas de arte" INBA, 1999. Digital.
- Modelo educativo para la Educación Obligatoria. Ciudad de México: SEP, 2017. Digital. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf
- Morín, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa. 1995. Impreso.
- SEP. *Propuesta para la educación básica*. Ciudad de México. SEP. 2016. Digital.

Cuatro pilares de la licenciatura en Literatura dramática y teatro

La presente investigación plantea el papel que protagonizaron cuatro creadores, en el surgimiento, desarrollo, configuración y consolidación de los estudios académicos escénicos, mediante una serie de asignaturas y cambios en los planes de estudio, que propiciaron el establecimiento del Colegio de Literatura Dramática y Teatro (CLDyT), en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

1. RODOLFO USIGLI WAINER (1905-1979)

A los siete años, Rodolfo Usigli, el niño estrábico aficionado a la lectura, descubre el teatro de títeres, y memoriza don *Juan Tenorio*, de José Zorrilla (1817-1893).

En los años treinta, Usigli trata de seguir la idea del Anteproyecto para el funcionamiento del teatro universitario, 1929, de Celestino Gorostiza (1904-1967) —quien fuera director de los cursos de teatro de la Universidad— en un intento de organizar la escuela de teatro. En dicha aventura colaboran Xavier Villaurrutia (1903-1950) y Salvador Novo (1904-1974); sin que alcancen a concretar el proyecto. Por su parte, Julio Bracho (1909-1979), sí logra consolidar el Teatro de la Universidad, 1936-1937, y realizar temporadas exitosas con la compañía.

En la Escuela Nacional de Altos Estudios de la UNAM, 1924, Usigli reinicia, 1933, su proyecto académico, con el curso de Historia del Teatro y el de Análisis y Composición del Drama; siendo nombrado director de los cursos de teatro en la Universidad en 1937. Su interés por la creación del Teatro Nacional lo lleva a la jefatura de la Sección de Teatro del Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública, 1938-1939.

Usigli protagoniza el primer intento de fundar un Grupo de Repertorio semi-profesional, del cual surge así el Teatro de Media Noche, 1938-1940. Su intención de presentar un repertorio moderno; siguiendo los pasos de los Pirandelos y del Teatro de Ulises en su momento; repertorio que le permite la renovación escénica:

// Trabajo actoral sin apuntador

// Improvisación escenográfica: bastidores cubiertos de tela por ambos lados, y pintados con colores neutros, utilizables en diversas escenificaciones,

// Búsqueda de efectos lumínicos; agudizando el ingenio creativo ante la ausencia de apoyos económicos.

El interés de Usigli por el teatro mexicano y la teoría del “Drama” –como a él le gustaba referirse, al concebirlo como “acción”–, no era nada nuevo, ya que había escrito: “México en el teatro” (1932), “Caminos del teatro en México”; un extenso prólogo a la magna obra en dos tomos: *Bibliografía del teatro en México* (1933), del dramaturgo, crítico e investigador Francisco Monterde (1894-1985). Años después, aparece el célebre Itinerario del autor dramático (1940), compilación de libretos radiofónicos, producto de sus estudios de composición dramática en el Drama Department de la Universidad de Yale, a donde fuera becado por la Fundación Rockefeller, junto con Xavier Villaurrutia; habiendo renunciado a la Oficina de Prensa del presidente Lázaro Cárdenas (1936). En tanto *Anatomía del teatro* (inicialmente en fascículos, aparecidos en El Universal, 1947), se publica íntegra en 1967.

En 1941, Rodolfo Usigli se une al curso de Práctica Teatral, con el de Análisis del texto teatral.

A partir del *Itinerario del autor dramático*, su curso de Teoría y Composición Dramática, fundamenta académicamente el trabajo teórico-didáctico de los dramaturgos mexicanos Emilio Carballido (1925-2010), Luisa Josefina Hernández (1928), Jorge Ibarguengoitia (1828-1983); entre otros. Esa estética dramatúrgica suya, forma a la mayoría de los autores dramáticos, actores y directores, surgidos en México a partir de la década de los años cincuenta.

Una vez que Usigli ingresa en la carrera diplomática, Luisa Josefina Hernández – maestra en Letras inglesas– se convierte en heredera de esa cátedra junto con Jorge Ibarguengoitia; en lo que vendría a ser la licenciatura de Literatura Dramática y Teatro; aportando su propia concepción teórica y pedagógica sobre la teoría dramática; en particular, sobre el análisis de los géneros dramáticos; derivada – seguramente– de sus estudios, gracias a la Beca Rockefeller, en la Universidad de Columbia, NY, 1955. Dicha corriente teórica sigue presente hasta el día de hoy en dicho Colegio.

2. FERNANDO WAGNER SCHREIER (1906-1973)

Antonio Alatorre, en su artículo “Perfil: Juan José Arreola” (1999), se refiere al joven jalisciense, provinciano de 18 años, que llega a la capital queriendo ser actor y dedicarse a las tablas; sedujo a Villaurrutia, a Usigli, y sobre todo, a Fernando Wagner, el único “profesor de teatro” que había en 1937.

Casi a la par de que Rodolfo Usigli iniciara su carrera docente con sus cursos de dramaturgia en la Universidad, Fernando Wagner –nacido en Gottinga, Alemania, el 7 de noviembre de 1906– arriba a México en 1930.

Al crearse la primera cátedra relacionada con el arte teatral, en 1934, año en que la Facultad Nacional de Altos Estudios recibiera el nombre de Facultad de Filosofía

y Bellas Artes, se anuncia, el 30 de agosto, el curso de Práctica teatral, a cargo del “señor profesor Fernando Wagner”, en la que el maestro pondrá en práctica su aprendizaje sobre la puesta en escena, habiendo estudiado las teorías escénicas de Max Reinhardt y Leopold Jessner, en la licenciatura en Ciencias y Artes Teatrales de la Universidad de Berlín.

La práctica teatral de Wagner se plasmó sobre el escenario del Teatro de Orientación –fundado por Celestino Gorostiza–, en mayo del siguiente año, con cuatro escenificaciones, una de ellas, *Riders of the sea*, de John M. Synge, en inglés, con escenografía del pintor de origen húngaro, Günther Gerzso (1915-2000). Pero es indudable que los mayores frutos los obtiene con la escenificación de *Bunbury o la importancia de ser formal*, de Óscar Wilde, en noviembre del mismo año.

El 8 de septiembre del año siguiente, el curso Práctica teatral de Wagner, pone de manifiesto su aprendizaje en Alemania, con la escenificación, en el Palacio de Bellas Artes, de *Peribáñez y el comendador de Ocaña*, para conmemorar el tricentenario de la muerte de Lope de Vega. Escenificación que abole la pronunciación a la española y su vieja escuela de actuación, con la que surge una nueva generación de actores y la creación del espacio escénico gracias a la iluminación.

En 1948 se añade una asignatura más a las optativas del Departamento de Letras: Dirección, a cargo también de Wagner.

Entre traducciones bilingües de poesía alemán-inglés, adaptaciones de teatro mexicano, y ensayos y traducciones de dramaturgia alemana, destacan, su tesis de maestría: *Aspectos del teatro realista y del teatro poético como problemas de actuación*, y, en particular, su *Teoría y técnica teatral* (1952, 1959, 1970, 1986, 2018).

3. ENRIQUE RUELAS ESPINOSA (1913-1987)

Enrique Ruelas y Wagner organizan, en 1942, el Teatro Preparatoriano, donde incorporan el curso de Arte dramático, y estrenan, en el Palacio de Bellas Artes, *Contigo Pan y Cebolla*, de Manuel Eduardo de Gorostiza, y *A ninguna de las tres*, de Fernando Calderón.

Mejor conocido como Maestro Ruelas, y reconocido por ser el iniciador, en 1953, de la representación de los *Entremeses Cervantinos* en la ciudad de Guanajuato, Enrique Ruelas se incorpora a los cursos de teatro, en la entonces Facultad de Filosofía, Letras y Bellas Artes; conformándose así “el cuadro dramático de la Facultad de Filosofía y Letras”, como lo señala don Julio Jiménez Rueda –siendo ya director de esta Facultad–, en el programa de mano de *Contigo pan y cebolla*, de Manuel Eduardo de Gorostiza, estrenada en Bellas Artes, en junio de 1944.

Enrique Ruedas es reconocido, en 1946, con la escenificación de *Muertos sin sepultura*, del filósofo y dramaturgo Jean-Paul Sartre, en cuyo elenco figuran alumnos de la UNAM que posteriormente se integrarían a las artes escénicas nacionales:

Pablo Salinas, Héctor Mendoza –dramaturgos y docentes–, Raúl Cardona –actor y director cinematográfico–, Raúl Kampfer –cineasta–; Javier Loyá –actor–, Alberto Pedret y Alfonso de la Vega; entre otros, y como invitados de la EAT: Carmen Herrera y Carlos Ancira.

Si el interés de Usigli era formar dramaturgos profesionales y el de Wagner formar actores y directores, el de Ruelas era formar docentes, capacitados para esta tarea, como él mismo lo consideraría:

Me interesa crear maestros que puedan después, llegar a una especialización dentro del arte dramático [...] En México, como en gran parte del mundo, estamos sobre todo, necesitados de maestros, siempre ha existido el interés por el arte dramático y cada día la demanda es mayor [...] se planteara la necesidad de tener cuadros formativos que vengan a encausar inquietudes artísticas (A. Wagner, 2011: 23-24).

Y bien que lo sabía Ruelas, debido a su experiencia como coordinador de las actividades teatrales de los alumnos, en las escuelas preparatorias de la UNAM; por largos años.

Estos son los prolegómenos de lo que posteriormente sería la actual Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro, cuando en 1949 se creó la Sección de Teatro en el Departamento de Letras, a cargo del triunvirato Wagner, Usigli, Ruelas. Con Wagner impartiendo la cátedra de Técnica teatral superior y dirigiendo el Departamento de Arte Dramático, de 1959 a 1966.

LOS PLANES DE ESTUDIO

Una vez conformado el triunvirato, en 1949 se enriquece la actividad teatral en la Universidad, con la creación académica de la enseñanza del arte teatral, dependiendo de la maestría del Departamento de Letras, de donde surge la generación de los principales dramaturgos de los años cincuenta, bajo un plan de estudios en el cual las asignaturas eran optativas para los estudiantes de la Maestría en Letras:

Historia del teatro universal [...] a cargo del profesor Rodolfo Usigli; Teoría y composición dramáticas, a cargo también del profesor Usigli; Técnica teatral a cargo del licenciado Enrique Ruelas, y Técnica teatral superior (dirección de escena) a cargo del maestro Fernando Wagner. [...] Firmado por el Dr. Samuel Ramos, director de la Facultad (A. Wagner, 2011:24).

Y que dio la pauta para la especialización en arte dramático:

Una serie de asignaturas de contenido literario y pedagógico, con las siguientes materias específicas del área: Introducción a la técnica teatral, Práctica teatral,

Voz, Historia del teatro, Teatro contemporáneo, Teoría y composición dramática y Teoría teatral. Obviamente hubo la necesidad de contar con más maestros; en 1952 se incorporaron el doctor Alan Lewis (como maestro honorario) en Historia teatral y la actriz Mercedes Navarro en Voz (A. Wagner, 2011:24).

Con el plan de estudios de 1949 en la especialización en Arte Dramático de la Maestría en Letras de la Facultad de Filosofía, se considera oficialmente el establecimiento de los estudios teatrales.

En la década de los años cincuenta se hace notoria la presencia de los dramaturgos Emilio Carballido (1925-2010), Sergio Magaña (1924-1990), Antonio Magaña Esquivel (1909-1987), Luisa Josefina Hernández (1928); el posteriormente crítico teatral, Miguel Guardia (1924-1982) y la crítica, docente, narradora y dramaturga, Olga Harmony Baillet (1928-2019); los actores Socorro Avelar, Raúl y Olga Cardona; entre otros.

En 1954, la Facultad se traslada, del antiguo edificio de Mascarones, situado en la Ribera de San Cosme, a Ciudad Universitaria.

En 1955, se establece el nuevo plan de estudios de la especialización en la Maestría en Arte Dramático, con las siguientes asignaturas:

Iniciación a las investigaciones literarias, Fonética de la lengua española, Introducción a la técnica teatral, Psicología general, Teoría literaria, Literatura Mexicana, Literatura comparada, Literatura española, Historia del arte o Estética, Historia del teatro, Teatro contemporáneo, Teoría y composición dramática, Técnica teatral (dos semestres ambas). Práctica teatral y Voz (cuatro semestres). Teoría pedagógica, Conocimiento de la adolescencia y Didáctica de la lengua española. (A. Wagner, 2011:26).

En 1960 se establece el Departamento de Arte Dramático en el Colegio de Letras; otorgando el título de licenciado en arte dramático, con:

Un plan de estudios específico dividido en cursos generales compartidos con el Colegio de Letras, cursos técnicos (los vinculados con la práctica teatral), cursos monográficos (historias del teatro), seminarios (experimentación teatral, Teatro en México, Teatro y sus formas poéticas y Crítica dramática) y, por último, asignaturas optativas que podían elegirse dentro del área (Didáctica del teatro, Teatro escolar, Seminario de montaje de obra, o Seminario de teatro norteamericano), o de asignaturas de otros colegios. [...] El primer jefe de este departamento fue el maestro Fernando Wagner, quien ocupó el cargo hasta 1966, año en que se jubiló (A. Wagner, 2011:28-29).

Si bien, como corresponde a una licenciatura en una Facultad de Filosofía y Letras, en la carga académica prevalecieron las asignaturas teóricas sobre

las teórico-prácticas, no se descuidó la práctica escénica, como lo constatan las diversas escenificaciones de las que surge un amplio inventario de actores, directores, promotores teatrales y dramaturgos, que acaparan las carteleras del Teatro universitario y profesional, en las siguientes décadas.

En sus ensayos, la maestra Aimée Wagner Mesa señala que, en la comisión directiva de dichas temporadas, participan quienes habían establecido los estudios universitarios de teatro en la Universidad: el triunvirato Rodolfo Usigli, Fernando Wagner y Enrique Ruelas. Comisión en la que fungió como secretario, Héctor Mendoza.

4. HÉCTOR MENDOZA FRANCO (1932-2010)

El cuarto pilar del Colegio de Literatura Dramática y Teatro es Héctor Mendoza Franco, quien se incorpora al grupo de profesores de las asignaturas prácticas.

Estudia la maestría de Letras hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras, y actuación en la EAT. Gracias al éxito obtenido con la escenificación de su obra *Las cosas simples* (1953), es Becario del Centro Mexicano de Escritores, 1953-1954, y 1962-1963. Coordinador del Teatro estudiantil de la Dirección de Difusión Cultural de la UNAM, 1954-1956. Director escénico de los primeros programas de Poesía en Voz Alta. Obtiene la beca Rockefeller 1957-1959, que le permite estudiar en la Universidad de Yale, en el Actor's Studio, pantomima con Étienne Decroux, y Seminario de dirección con el panameño José Quintero, considerado un especialista en la dramaturgia de Eugene O'Neil.

A partir de 1970, en su Taller de teatro I y II, y de Actuación V y VI, Héctor Mendoza se desempeña como docente de la licenciatura y enriquece la enseñanza actoral, en el entrenamiento físico de sus alumnos, a partir de Stanislavski y, paradójicamente, de Dennis Diderot; del director polaco Jerzy Grotowski (*La danza del urugallo múltiple*, de Luisa Josefina Hernández, 1971) y de Étienne Decroux.

Durante la década de los noventa del siglo XX y en la primera del siglo XXI, su legado teórico en su experiencia como docente, director de escena y dramaturgo, lo encontramos sintetizado en varias de sus escenificaciones: *Actuar o no*, *La guerra pedagógica*, *Creator principium*, *El mejor cazador* y *Resonancias*; por citar las principales puestas en escena en las cuales se manifiesta dicha herencia.

La participación de Héctor Mendoza trajo consigo otra alternativa a la formación actoral del Colegio. En tanto, la fuerte presencia de la maestra Luisa Josefina Hernández y su formulación de una teoría dramática sobre los géneros —teoría aún presente en el área del teatro usigliano-aristotélico sobre el código realista dentro del realismo— marcaron su influencia determinante, lo que le valió ser nombrada primera mujer docente emérita del Colegio.

Al jubilarse el maestro Fernando Wagner, Luisa Josefina Hernández ocupa el puesto de jefe del Departamento, hasta 1973. En ese período, dentro de la cátedra

de Teoría y composición dramática y para fundamentar los trabajos escénicos de los alumnos, crea el Laboratorio de teoría y composición dramática.

ESCENARIOS

A pesar de no contar con un foro, la práctica teatral desarrollada por profesores y alumnos fue prolífica, hasta que, en 1964, se instrumenta, abierto a todo público, el espacio conocido como Teatro Fernando Wagner, para la práctica docente y para las escenificaciones de los estudiantes, del cual surgen varias generaciones de actores, directores, docentes, investigadores, críticos teatrales, promotores teatrales y culturales; incluso técnicos. Dicho espacio ha sido testigo por igual de conferencias, seminarios de experimentación teatral y cursillos.

En 1967, para cumplir con uno de los objetivos de carácter pedagógico en los planes de estudios de las licenciaturas en la UNAM, se reestructura el de Literatura Dramática y Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras, y se amplía:

el número de asignaturas a cursar: de 36 obligatorias a 44, por lo que se incorporaron fonética y fonología española, Psicología de la personalidad, Metodología de la literatura y composición, Didáctica de la representación escénica (estilos de actuación), Teatro escolar (práctica pedagógica); ya que, para cumplir con uno de los objetivos de nuestra Casa de Estudios, era necesario que las asignaturas con carácter pedagógico estuvieran incluidas en los programas de las licenciaturas. Las optativas aumentaron de 6 a dieciséis (A. Wagner, 2011: 40).

En 1968, el ejército nacional tomó las instalaciones de la Universidad. Una vez reabierta, se revisa el Plan de estudios y cambia la nomenclatura a Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro; estableciéndose 272 créditos para las asignaturas y 28 para la presentación de tesis o tesina, misma que podía consistir en un trabajo escénico/práctico, sostenido por una fundamentación teórica. Y se continúan las representaciones del Seminario de experimentación teatral entre 1969 y 1972.

Hasta ese momento la inscripción de alumnos no es muy abundante, de manera que el triunvirato mencionado lleva a cabo la formación de manera tutelar, casi personalizada.

EFEMÉRIDES

En 1973, el doctor Carlos Solórzano es nombrado jefe del Departamento, en substitución de la maestra Hernández, quien, a su vez, es designada asesora de la División de Estudios Superiores de la Facultad.

Ese mismo año, Héctor Mendoza refrenda su estética escénica contemporánea de los clásicos del siglo de oro español en la relectura de *El melancólico*, de Tirso de Molina (Fray Gabriel Téllez, 1584-1648); ciclo que había iniciado en 1966, con la

memorable puesta de Don Gil de las calzas verdes, de Lope de Vega (1562-1635), en el Frontón cerrado de C. U.

Al respecto de la concepción escénica de *El melancólico*, Mendoza comenta:

[...] consciente de las resistencias del mexicano hacia la literatura clásica española, hago un tipo de puesta en escena de modo que ésta por sí misma sea un atractivo para el público mexicano contemporáneo, esperando que con esto el público reconsidere su oposición a los clásicos españoles y vea los valores que todavía existen y termine por preciarlos (García Flores, 1974: 10).

Simultáneamente a la revisión del mapa curricular, en 1975, al Departamento se le retira su vinculación con el Colegio de Letras Hispánicas, y pasa a formar parte del de Letras Modernas; con el siguiente objetivo:

La carrera Literatura Dramática y Teatro tiene el propósito fundamental de formar profesores de teatro para la enseñanza media dado que en todo el país las actividades teatrales han experimentado un notable incremento en las escuelas secundarias y preparatorias, públicas y privadas [...] Por este motivo, a partir de las últimas generaciones, los estudiantes hicieron presente la necesidad de incrementar, dentro de los planes de estudios, el número de materias prácticas que los habilitara para ejemplificar, ante sus futuros alumnos, todos los aspectos que forman una representación teatral (Departamento de Literatura Dramática y Teatro, 1975: 2).

De esta manera, se refuerza una de las tareas principales de la tarea de la FFyL: la formación docente. Se añaden al mapa curricular: Talleres de actuación, de dirección, de producción, de lectura, de radio, de cine, de televisión, de guiñol y sintético, para permitir a los egresados, ampliar su mercado de trabajo. Así mismo, se sustituyó la asignatura de Filosofía por la de Teatro y Sociedad, al considerar que es necesaria una mayor vinculación de las artes escénicas con la sociedad del momento.

En ese mismo año, en sustitución del doctor Carlos Solórzano, el licenciado Ruelas ocupa la jefatura del Departamento, de 1975 a 1978; año este último, en que fuera nombrado en ese cargo, el maestro Armando Partida Taizan.

A partir de ese momento, debido al incremento de la demanda, se opta por habilitar un turno más en esta licenciatura, que en las décadas ochenta-noventa, llega a ser una de las licenciaturas con mayor demanda en la UNAM.

La razón de ese auge se debe, posiblemente, al hecho de que las familias habían cambiado su perspectiva respecto a la carrera teatral; pero, sobre todo, a los cambios socioeconómicos del país; el interés deja de ser vocacional y se impone el de adquirir una profesión. Además, no requería de un examen de selección o evaluación, ya que el general al área de Humanidades, se aplicaba y se sigue aplicando en la UNAM; por

lo que no se evalúan aptitudes específicas, como se efectúa en otras instituciones de la misma área.

Por otra parte, el costo de una licenciatura en estudios teatrales, o en las academias correspondientes de otras instituciones, es muy elevado; en tanto que, debido al carácter democrático de la educación pública, en la UNAM es un bajo pago simbólico.

RENOVACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS

Causada por una mayor demanda en las inscripciones, la saturación limitaba la enseñanza-aprendizaje que en los años cincuenta y sesenta, estaba dirigida de manera tutelar y casi personalizada al alumnado, mediante un extenso Plan de estudios, al que los estudiantes se referían humorísticamente como de “todólogos”:

- >> Formación demasiado global, lo cual dificultaba la integración y profundización adecuadas para los contenidos [“todología”].
- >> Formación que no permite al alumno dar respuesta adecuada a su campo de trabajo.
- >> Falta de orientación de los intereses del estudiante hacia un área profesional específica (Departamento de Literatura Dramática y Teatro, 1984: 12).

Todología que, sin embargo, formó docentes, directores de escena, actores, investigadores, críticos teatrales, dramaturgos, promotores teatrales y culturales.

Entonces, de acuerdo a los intereses particulares de los estudiantes, se hace necesaria una reconsideración de los objetivos generales del Plan de estudios y se efectúa un proceso de consultas sobre las necesidades del alumnado, tanto con los egresados, como reuniones y discusiones con alumnos, profesores y autoridades. Lo que trae como consecuencia la propuesta de un nuevo Plan de estudios que contempla:

- ::: Un tronco común de asignaturas obligatorias teóricas y teórico prácticas; consistente en cuatro semestres
- ::: Elegir, a partir del cuarto semestre, un área específica de entre: Literatura dramática (historia, dramaturgia, crítica, teoría), Dirección, Actuación. Además de las asignaturas correspondientes a la docencia.
- ::: Además de un curso propedéutico de un semestre de Terapia ligera de grupo para explorar la vocación, y otro general de acondicionamiento físico.
- ::: Como objetivo intermedio, tomando en consideración la deserción en la etapa inicial e intermedia, se ofrecía, al concluir el cuarto semestre, un Diploma de Promotor teatral.

Habiendo sido ya aprobado por los asesores del Colegio de Pedagogía, este proyecto se vino abajo por votación democrática; en particular de los alumnos de

primer semestre del año escolar 1984-1985; lo que obliga a renunciar al jefe del Departamento en 1985.

Como consecuencia, se reformó el proyecto aprobado, se excluyeron algunas de sus propuestas: la del Tronco común de cuatro semestres, como Diplomado; la eliminación de la Terapia ligera de grupo y del Acondicionamiento físico, que fueron sustituidos por Danza, Música, Canto y Pantomima, como en las academias profesionales de teatro; y la asignatura de Producción ejecutiva, por Producción teatral; etcétera.

Este sería el primer indicio del cambio de la filosofía inicial de la enseñanza en la licenciatura de Literatura Dramática y Teatro de la FFyL / UNAM.

Durante este mismo período los profesores Óscar Zorrilla, Gabriel Weisz y Nicolás Núñez, en colaboración con el Instituto de Investigaciones Biomédicas, el de Investigaciones Antropológicas y la Coordinación del Sistema Universidad Abierta, del que es director el propio doctor Zorrilla, fundan el Seminario de investigaciones etnodramáticas, que se interesa en el estudio del Cerebro ritual y cuyo manifiesto propone:

abrir un área de investigación que analice los principios rituales de los que surgió el teatro, para establecer un modelo que permita la idea de que este teatro es, ante todo, un proceso de trabajo interno, lo cual llevará a enriquecer constantemente el área práctica de la parateatralidad (Zorrilla y Weisz, 1984: 23).

Parateatralidad entendida como “el fenómeno espectacular que ocurre fuera del escenario tradicional [y que] posee sus propios instrumentos, técnicas y espacios” (Zorrilla y Weisz, 1984: V).

Es de subrayar que el trabajo escénico de los estudiantes siguió sustentándose en la fundamentación teórica y la investigación, en estrecha relación entre las asignaturas teórico-prácticas, los cursillos y los talleres extracurriculares, a cargo de reconocidos profesores invitados, nacionales y extranjeros.

Nombrado coordinador del Teatro de la Nación, en el período 1977-1981, el Dr. Carlos Solórzano pone el Teatro de la Unidad Independencia a la disposición de la licenciatura y ello propicia el acercamiento al desarrollo profesional del alumnado, mediante una serie de escenificaciones surgidas de la investigación interdisciplinaria como teatralidad formativa. La dirección de la Facultad auspicia la producción de los montajes, y Teatro de la Nación la sala y tramoya del Teatro Independencia. De la taquilla diaria, se les otorga a los estudiantes participantes, un estipendio para sus desplazamientos y gastos menores los días de las funciones. Algunos de esos montajes celebraron las cien representaciones y recibieron distinciones de las asociaciones de críticos nacionales, en el rubro de teatro de búsqueda.

Esta experiencia, autofinanciable profesionalmente, le abrió las puertas, al Departamento de Literatura Dramática y Teatro, de diversos foros: el Teatro de la

Universidad (Arcos Caracol), el teatro de Santa Catarina, los espacios del CUT (de San Lucas), el Teatro de Arquitectura y el Sótano del mismo, para las escenificaciones de los profesores de actuación o dirección, o para el ciclo de trabajos surgidos del Taller de Dirección, iniciado por la actriz y profesora Soledad Ruiz, que tuvieron como recintos, la Sala Julián Carrillo y el teatro Legaria, de donde surgieran varios de los directores y actores que se integraron muy pronto al teatro profesional y la televisión.

Hay que mencionar que varios de dichos montajes, participaron también como invitados, en Festivales Internacionales; por ejemplo: el Festival Internacional de Teatro de Caracas en 1983, con la escenificación de *Armas blancas*, trilogía de Víctor Hugo Rascón Banda, dirección de Julio Castillo y escenografía e iluminación de Alejandro Luna.

Destaca entre los foros, coloquios y encuentros de 1982, el primer Coloquio Nacional sobre la Problemática de la Enseñanza de la Actuación en Instituciones de Enseñanza Superior, celebrado en la Unidad de Seminarios Ignacio Chávez de la Universidad.

Héctor Mendoza se hace cargo de la Jefatura de 1985 a 1986, y, en una Facultad de Filosofía y Letras que nunca ha contado con un presupuesto directo fijo para los montajes de sus docentes y alumnos, dedica sus esfuerzos a apoyar una escuela de actuación, objetivo que surgió del establecimiento del nuevo plan de estudios, instaurado en 1985, que contemplaba:

Formar un profesional de la literatura dramática y teatro que, a partir de una plataforma general del ámbito respectivo, enfatice su preparación en alguna de las actividades identificadas como fundamentales dentro de este campo. Es por ello que además de proporcionar una formación amplia, se pretende orientar a los estudiantes el desarrollo de habilidades y aptitudes, bien sea en el terreno concreto de la actuación, de la dirección y de la dramaturgia (Departamento de Literatura Dramática y Teatro, 1984: 13-14).

Los cuatro pilares de la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro: Rodolfo Usigli, Fernando Wagner, Enrique Ruelas y Héctor Mendoza, fueron decisivos en el proceso enseñanza aprendizaje de la literatura dramática y la práctica escénica académica universitaria, para la construcción del Colegio de Literatura Dramática y Teatro en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Iniciada a partir de los años treinta fue consolidándose a lo largo de varias décadas; y sigue su proceso, de acuerdo a las perspectivas particulares y necesidades de esta disciplina, en el ámbito actual de la enseñanza académica universitaria de una licenciatura.

EL COLEGIO DE LITERATURA DRAMÁTICA Y TEATRO

Una nueva época se inició en 1986, con la designación en la Jefatura de la maestra Aimée Wagner Mesa y el establecimiento del Colegio de Literatura Dramática y Teatro.

A partir de este momento es necesario efectuar un apretado resumen de los coordinadores del Departamento y del desempeño que, ellos y los sucesivos profesores del Colegio de Literatura Dramática y Teatro, tuvieron en su desarrollo:

El profesor Gabriel Weisz, a su regreso de la Universidad de Nueva York –gracias a la Beca Rockefeller–, donde se relaciona con el director, docente e investigador Richard Schechner, introduce entre sus alumnos, la corriente de “Teatro Personal”, rechazando la teatralidad tradicional, a través de lo que pudiéramos definir como una manifestación de la parateatralidad, que devendría posteriormente en la performatividad.

Es de mencionar por igual, el interés por la investigación, que impulsa a los doctores Carlos Solórzano, Gabriel Weisz, Anna Gutman y Armando Partida, a fundar el Seminario de las artes escénicas.

Al mismo tiempo, durante el período que la profesora Soledad Ruíz funge como coordinadora del Colegio, 1991-1992, se realiza el Coloquio la Literatura Dramática y el Teatro Hoy, en el que se presentan 22 ponencias sobre la exploración, el análisis y debate del *deber ser* del egresado:

Las mesas redondas abordaron los siguientes temas: definición y perspectivas del lenguaje dramático, literario y teatral; el teatro en México en los últimos años, su estado actual y sus perspectivas; la formación teatral del actor, del director, del dramaturgo y el investigador [...] “plataforma inicial para abrir un proceso encaminado a la elaboración de un nuevo plan de estudios” (A. Wagner, 2011: 69).

En 1993, al ser designado coordinador del Colegio, el Dr. Manuel González Casanova, egresado de la maestría en Literatura Dramática y Teatro, prosiguen las actividades tanto del Departamento como del Colegio y se celebra:

el primer Coloquio sobre la Enseñanza del teatro en la UNAM, que reunió durante tres días [...] a maestros del Colegio de Literatura Dramática y Teatro, del Centro Universitario de Teatro (CUT), y de los diversos plateles de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades [...] no sólo enriqueció la vida colegiada, sino que nos brindó la oportunidad de establecer criterios comunes en torno a la formación y el aprendizaje de un arte tan complejo como el teatro (A. Wagner, 2011: 72).

Néstor López Aldeco, coordinador del Colegio 1997-1998, organiza en Oaxtepec, Morelos, una reunión de profesores y alumnos, en donde se discute la revisión del Plan de estudios y se designa una “Comisión encargada de elaborar un Plan de Estudios con un currículo de acuerdo a la formación profesional del siglo XXI” (A. Wagner, 2011: 74).

Debido a haberse rebasado las necesidades del Colegio, los alumnos –como en el 73 lo hicieran con el Foro Isabelino– toman el Teatro Arquitecto Carlos Lazo de la Facultad de Arquitectura.

Por su parte, el rector Barnés de Castro, la directora de la Facultad de Filosofía y Letras Juliana González, y el Coordinador de Humanidades Humberto Muñoz, llevan a cabo la remoción y adaptación el auditorio Justo Sierra, como un foro teatral, Cine Club y espacio para actividades académico-culturales. Gracias al apoyo de la Japan Foundation, se equipa como foro teatral; además de dotarlo de un telón contra incendios; al igual que los teatros profesionales, gracias a la iniciativa del profesor López Aldeco.

En la ceremonia de inauguración, marzo de 1998, el profesor José Luis González Ibáñez dirige el espectáculo *Homenaje a García Lorca* y posteriormente, la Cátedra Extraordinaria Sor Juana Inés de la Cruz, a su cargo, presentó la Loa y auto sacramental *El Divino Narciso*, de la monja Jerónima; y el profesor Germán Castillo, con alumnos y exalumnos, en octubre de ese mismo año, estrena *La culpa busca la pena y el agravio la venganza*, de Juan Ruiz de Alarcón. El maestro Gonzalo Celorio, entonces director de la Facultad, lo elogia de esta manera, en el programa de mano:

Regresar al texto de este autor [Ruiz de Alarcón], al que Usigli reconociera como “el único renacentista en las letras del México poscortesiano”, nos lleva pues a definir una cualidad primigenia del teatro universitario: la de rescatar y experimentar con aquellas obras que sólo pueden realizarse en el ámbito de la Universidad y, particularmente en la Facultad de Filosofía y Letras. Aquí el material dramático significa y representa de otra manera al público, pues se sustenta en una sólida base académica. La puesta en escena es, entonces, un proyecto que resulta de una actividad académica y una formulación docente.

Siendo coordinador del Colegio, Luis Mario Moncada, entre los diversos eventos que, para celebrar el cincuentenario de la instauración de la Sección de teatro en 1949, se organizan en marzo de 1999, se realiza el Tercer Congreso Nacional de la AMIT, en el cual se incluye la participación de un colectivo surgido del Colegio, fundado y dirigido por el ex alumno José Roberto Hernández: la Compañía de Teatro en Vecindades, uno de los grupos callejeros e independientes, conformados por los egresados interesados en el rol social del teatro, como el propio Roberto Hernández, cuyo siguiente proyecto fue el de Teatro en las prisiones o su grupo de Teatro con las prostitutas de la Merced.

Los festejos concluyeron con el inicio de la Huelga estudiantil y el cierre de las instalaciones universitarias, y se mantiene por el resto del año. Si bien la huelga se levanta el 6 de febrero, sólo el 23 de abril se reanudan las actividades académicas,

con el infortunio de que elementos ajenos a la Universidad han ocupado el Auditorio Justo Sierra, lo cual impide su utilización, a partir de ese momento, para la presentación de los trabajos escénicos de profesores y alumnos. Por fortuna la cortina contra incendios, permitió la recuperación del escenario convertido en aula-escenario.

Por otra parte, además de las actividades y escenificaciones habituales:

El 22 de marzo del 2001, la Comisión Revisora y elaboradora del Plan de Estudios presentó, a la comunidad del Colegio, el mapa curricular elaborado y obtuvo su aceptación en lo general. Se procedió entonces a llevar a cabo una serie de consultas y modificaciones hasta lograr el nuevo plan que cumpliera con las funciones primordiales de nuestra Facultad (A. Wagner, 2011: 79).

El maestro Lech Hellwing Gorzynski es coordinador del Colegio, a partir de abril de 2001.

Tomando como referencia la primera cátedra de “Práctica teatral” a cargo del maestro Frenando Wagner, en 2004 se celebran los 70 años de enseñanza del arte dramático en la UNAM. “El 22 de marzo, dieron inicio las mesas redondas que analizaron nuestra labor dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y en la investigación y difusión de la cultura” (A. Wagner, 2011:86).

Entre los temas de las ponencias figuran los siguientes: Teatro y Sociedad, Creación escénica ante el espectador, Contribuciones de la dramaturgia actual al hecho escénico, Didáctica del teatro, Cómo abordar la historia del hecho escénico, Relación de los creadores en la realización teatral, Epistemología del teatro, La voz en la creación artística del trabajo del actor, Formación académica aplicada a la vida profesional, Didáctica del teatro II, (...), El cuerpo en la creación artística en el trabajo del actor, Crítica de las tendencias actuales en el quehacer del director teatral, Renovación del hecho escénico a partir del texto, Creación artística en el trabajo del actor y Formación académica aplicada a la vida profesional.

Aprobado el 20 de junio de 2007, el nuevo Plan de Estudios del Colegio incluye dos nuevas áreas: Teatrología y Producción, y su estructura consta de tres ciclos:

[Uno] introductorio de dos semestres cuyo fin es relacionar a los estudiantes con las diversas disciplinas que conforman el hecho escénico, proporcionándoles los fundamentos necesarios. Un ciclo formativo a partir del tercer semestre que incluye, además de las asignaturas obligatorias y optativas las denominadas *obligatorias de elección* que se distribuyen en las cinco áreas del conocimiento, a saber: Teatrología, Dramaturgia, Dirección, Actuación y Producción (A. Wagner, 2011: 79-80).

A partir de 2009 se pone en marcha un nuevo Plan de estudios del Colegio, que incluye dos nuevas asignaturas prácticas: Laboratorio de puesta en escena y Taller integral de creación artística; que acaparan las actividades del alumnado en las escenificaciones que se derivan de ambas asignaturas; a las que hay que agregar la presentación de los trabajos escénicos de los alumnos en las temporadas teatrales de Primavera y Otoño, lo que distrae la atención a las asignaturas teóricas en todos los semestres. Por esta razón, las discusiones sobre este nuevo Plan de estudios, consideran incluso cambiarle el nombre a Colegio de Teatro; sin tomar en cuenta que esta actividad ya la desarrolla el Centro Universitario de Teatro (CUT).

Por otra parte, la multiplicación de asignaturas teóricas y teórico-prácticas obligatorias, correspondientes a cada área, la generalidad de sus contenidos y su brevedad, no permiten profundizar ni interrelacionar conocimientos. De manera que, si bien se decía que el Plan de estudios anterior formaba “todólogos” –del cual surgieron muchos de los docentes hoy incorporados al Colegio y a las licenciaturas y maestrías de otras universidades del país, de críticos, dramaturgos, investigadores como los que conforman la mayoría de los del CITRU, organismo que incluso ha instituido una maestría en Investigación–, en el Plan de estudios actual no se evidencian cambios en relación al panorama anterior.

al panorama anterior. De manera que, con estos cambios en el Plan de estudios vigente, podemos considerar que se ha liquidado la filosofía de la enseñanza que prevalecía en los precedentes.

COMENTARIO FINAL

Si bien el anexo de la Facultad ya cuenta con un espacio múltiple, denominado Foro José Luis Ibáñez, en el área de producción y diseño, en una Facultad de Filosofía y Letras como la nuestra, siguen ausentes espacios para el diseño y construcción escenográfica, con depósitos, almacenes, elaboración de vestuario y, sobre todo, dotados de presupuestos propios para la realización de las producciones estudiantiles o las que se deriven de los Laboratorios y de los Talleres.



FUENTES CONSULTADAS

- Colegio de Literatura Dramática y Teatro (2007), "Proyecto de modificación del plan y programas de estudios de la licenciatura en literatura dramática y teatro": México: UNAM, FFyL. CLDyT.
- Colegio de Literatura Dramática y Teatro (2009), "Plan de Estudios del Colegio de Literatura Dramática y Teatro". México: UNAM, FFyL. CLDyT.
- García Flores, Margarita (1974). "El melancólico Héctor Mendoza", *Onda*, 24 de febrero. Apud Aimée Wagner. 2011: 15.
- Wagner Mesa, Aimée. "Enseñanza Teatral en la Facultad de Filosofía y Letras". *Historia del teatro en la UNAM*. Coordinadores: Manuel González Casanova y Hugo Alberto Figueroa Alcántara. México: FFyL-Dirección General de Asuntos del Personal Académico UNAM: 2011: 17-92.
- Zorrilla, Óscar y Gabriel Weisz, *Boletín Informativo del Seminario de Investigaciones Etnodramáticas de la UNAM*. México: UNAM, 3 de enero de 1984,
- Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro (Colegio de literatura... www.elem.mx/institución/datos/134).
- Tomo I PLAN 2009 Colegio de Literatura Dramática y Teatro UNAM Teatro. filos.unam.mx/files/20013/08/62857095-teatro-tomo-i-def-08-08-08.pdf.

CUT: 57 años de transformaciones

Agradezco la invitación a colaborar en esta publicación de la AMIT. Esta es la primera ocasión en que participo y, si no me equivoco, también es la primera vez que el Centro Universitario de Teatro de la UNAM hace presencia en las actividades de esta asociación.

Me parece notable que ustedes se interesen en conocer y reflexionar sobre la profunda transformación que vive el CUT en voz de los protagonistas, es para mí un placer compartir con ustedes nuestras experiencias, así como nuestros planteamientos, reflexiones y dudas. Fundamentalmente, comparto con ustedes las preguntas que una y otra vez surgen de la tarea de conducir una escuela de teatro en tiempos de cambios constantes, veloces y que nos interrogan acerca de nuestro quehacer.

Abordo esta tarea asumiendo las palabras de Jacques Lacan, esa gran figura del psicoanálisis y provocador formidable con dotes de histrión, quien afirmaba que existen tres tareas imposibles en la vida; y una de ellas es educar.

RADICALIZAR

Comienzo por radicalizar y contextualizar; entendiendo por radicalizar: dirigirse hacia la raíz de las cosas. El CUT es una institución que forma parte de la UNAM desde hace casi seis décadas, ya que se fundó en junio de 1962. Su vida ha estado dedicada en todo momento al teatro y, más específicamente, a la formación teatral, independientemente del estatus académico, administrativo o jurídico que ha tenido a lo largo de su historia. Durante este periodo, el CUT ha vivido muchas transformaciones, aunque también ha mantenido constantes claramente identificables, como si formaran parte de su ADN.

HÉCTOR AZAR

Desde su nacimiento, como parte de la Dirección de Teatro de la entonces dirección de Difusión Cultural de la UNAM y durante sus primeros 10 años de existencia, el CUT estuvo a cargo de su fundador, Héctor Azar, dramaturgo, director de escena y funcionario cultural de la UNAM y del INBA al mismo tiempo —por lo que también se

le conocía como el zar del teatro mexicano—. En ese tiempo, el CUT ofreció cursos, seminarios, talleres y conferencias impartidos por importantes profesionales del teatro de México y del extranjero, pero también por profesionales de otras disciplinas, como la literatura o la psicología. El CUT podía ser la puerta de entrada al teatro para universitarios aficionados a este arte, estudiantes de preparatoria o de otras carreras universitarias deseosos de aproximarse a la escena, al mismo tiempo que podía convertirse en la posibilidad de que profesionales del teatro profundizaran o complementaran lo ofrecido por las escuelas profesionales de ese entonces. No competía con ellas, en cierto sentido las completaba.

HÉCTOR MENDOZA

El segundo momento del centro, por el cual alcanzaría un lugar estelar en el panorama de la formación teatral mexicana, fue el que iniciaría Héctor Mendoza acompañado por un equipo afín de profesores, todos ellos jóvenes y prometedores directores de escena del teatro mexicano. Esta etapa se caracterizó por nacer de una ruptura con las escuelas de teatro entonces establecidas: la Escuela de Arte Teatral del INBA y el Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras; también por hacer del CUT una escuela de actuación con un difícil proceso de selección, que no ofrecía grado académico al final de los tres años de estudio; por contar con una planta de profesores que se distinguía por ser integrada por artistas activos del teatro y de otros campos artísticos; porque estos mismos profesores no eran contratados ni aspiraban a ser contratados mediante plazas ni horas fijas; y por lograr que las primeras generaciones de estudiantes nutrieran los montajes profesionales universitarios producidos por la Dirección de Teatro UNAM.

TAVIRA Y MARGULES

A Mendoza seguirían Luis de Tavira y Ludwik Margules, quienes, a pesar de ser diferentes en muchos aspectos al fundador y entre ellos mismos, ciertamente desarrollaron en México la etapa del teatro regido por la puesta en escena y ya no por el texto dramático. Desde este punto de vista, el CUT fue la escuela de actores donde se prepararon las actrices y los actores, para que este grupo de artistas pudiera realizar una actividad escénica que habría de renovar el teatro mexicano, y que concebía la investigación escénica no como una labor de gabinete, alejada de la *praxis*, sino como una labor desarrollada en el laboratorio del salón de ensayos.

EL TEATRO DE DIRECTOR

Fue así como este grupo de artistas-profesores erigieron la primera escuela consagrada a formar actores y actrices para el teatro de director.

Margules realizó, además, una aportación que después no sería sostenida por sus sucesores: creó, junto con Alejandro Luna, los diplomados de dirección de escena y de diseño de escenografía y vestuario.

Esta etapa, que se prolongó por aproximadamente una docena de años, fue la que imprimió al CUT un sello reconocible, probablemente el origen de su fama, para bien y para mal. Fue un momento de auge del que se desprendieron mitos y leyendas que todavía subsisten, corregidas y aumentadas. Fue un acontecimiento que influenciaría de diversas maneras a las otras escuelas profesionales y al movimiento teatral mismo.

PERIODO TURBULENTO

Después de esa etapa de auge, el CUT vivió un periodo tempestuoso en que enfrentó grandes adversidades: José Caballero y Raúl Quintanilla asumieron la dirección del centro durante esta época turbulenta en la que se vivió una huelga universitaria prolongada.

Es difícil señalar las características de este periodo, pero podemos subrayar tres acontecimientos significativos: la desaparición de los diplomados en dirección de escena y diseño escenográfico, la desconexión entre las diversas materias del diplomado de actuación, y la separación e independencia del CUT del departamento de Teatro UNAM.

ETAPA DE ACADEMIZACIÓN

A esa época de zozobra siguió la etapa de Raúl Zermeño, que se caracterizó por llevar adelante un plan de estudios que integrara las diversas materias alrededor de la preparación actoral y los distintos trabajos escénicos que esta preparación demandaba. También impuso un régimen de disciplina y rigor que en ocasiones cayó en el exceso, que precedió al periodo de inestabilidad anterior. Durante los ocho años del periodo de Zermeño se instituyó un sistema más escolarizado poniéndose por primera vez calificaciones con letras. Si bien en las primeras etapas el CUT se distinguió por su proyección fuera del campus universitario, en este momento el centro se encerró más en sí mismo, de alguna manera siguiendo la usanza de las demás escuelas que se constituían en fortalezas y tenían pocos intercambios con el exterior. José Ramón Enríquez a su vez, durante sus siete años de gestión, matizó de forma importante el rigor y la disciplina en la escuela y continuó con la academización de la misma cambiando las calificaciones de letras a números. Reformula el plan de estudios haciéndolo más ecléctico y menos unidireccional. Más tarde, Antonio Crestani durante un proceso de cuatro años culmina con el proceso de academización y abre las puertas en escena del último año a artistas invitados que no formaban parte de la planta académica, pero que sí eran egresados del centro.

CARACTERÍSTICAS COMUNES

Más allá de las diferencias entre cada periodo, distingo algunas características comunes a lo largo de los 57 años de historia:

- >> La dirección del centro como el ejercicio de una dirección artística.
- >> La participación predominante de profesores que son artistas profesionales activos y reconocidos en su ámbito.
- >> La vida académica ligada íntimamente a los procesos creativos y de producción
- >> El énfasis en el trabajo en equipo.
- >> El acento en el cuerpo como esencia del trabajo actoral.
- >> Procesos de ingreso selectivos, prolongados y rigurosos.
- >> Grupos de trabajo reducidos y evaluaciones realizadas conjuntamente por equipo de profesores.
- >> Un alto porcentaje de egresados incorporados como profesionales activos al teatro y al cine mexicanos.
- >> La investigación concebida como un quehacer ligado al proceso creativo y de producción.

TENDENCIAS DE TRANSFORMACIÓN

Así mismo, en un intento por reconocer las tendencias de transformación en los 57 años de historia del CUT, identifico al menos cinco fundamentales:

- 1** La primera concierne al paulatino paso de los cursos libres, de alguna manera informales, hacia programas académicos cada vez más formales. También el paso de la contratación de profesores exclusivamente por honorarios, de manera temporal dependiendo de la invitación expresa de cada director del centro, sin ofrecer estabilidad laboral alguna, ni seguridad social, ni pago de vacaciones ni aguinaldo, hacia mecanismos de contratación universitarios cada vez más formales y, por qué no decirlo, legales y amables con los derechos de los profesores.
- 2** La segunda línea se refiere a una evolución de figura jurídica administrativa dentro de la UNAM. El tránsito desde un centro de extensión dependiente de la Dirección de Teatro y de la Coordinación de Difusión Cultural, hasta la conformación, de una Escuela Nacional autónoma en lo académico, lo artístico y administrativo, pasando previamente por un proceso de independencia y separación de la Dirección de Teatro de la CDC. Este último paso, la conformación como Escuela Nacional, aunque aún no sucede, está a punto de llevarse a efecto.
- 3** La tercera corresponde al cambio en las formas de evaluación del alumnado. Cambio que permitió partir de talleres libres, para finalmente ofrecer planes y programas de estudio detallados, con formas de evaluación

universitarias. Es importante recordar que durante los primeros años no había siquiera calificaciones. Se aprobaba o no los cursos, y de no aprobar, lo correspondiente era abandonar la escuela; después se vivió en un régimen en el que el promedio mínimo para continuar fue de 8. Hasta que, desde hace cuatro años, una vez aprobada la Licenciatura en Teatro y Actuación, el CUT se incorporó al sistema de evaluación propio de la UNAM.

- 4**] Proceso de selección. Una cuarta línea presente en nuestra historia es un constante debate, incansable estira y afloja, y en su momento, ajuste, en el carácter y funcionamiento del centro, alrededor del rigor y la disciplina como parte fundamental del espíritu del trabajo formativo. Este debate ha tomado cuerpo, entre otros espacios, en los procesos de selección, que han modificado sustancialmente sus objetivos y formas de trabajo en todos estos años, desplazándose desde entrenamientos casi militares y bajo mucha presión, hacia la búsqueda, por otros medios, de aptitudes específicas, como la capacidad imaginativa, el potencial del trabajo en equipo y las posibilidades expresivas de cada aspirante.
- 5**] A principios del 2008, el CUT vivió un año terrible. Durante el inicio del rectorado del doctor Narro estalló en nuestro centro una crisis muy severa. El rector eligió como candidata a dirigir el CUT a Mónica Raya, escenógrafa, de quien se sospechaba que quería rehacer el centro desde la primera piedra, haciendo a un lado su espíritu, su historia. La comunidad del CUT, formada por alumnos, profesores, alumnos egresados y antiguos maestros fundadores, se opuso frontalmente a este nombramiento. Desde rectoría, buscaron una solución alternativa que fuera aceptada por la comunidad cutera. Así fue como fui invitado a dirigir el CUT. Me enfrentaba entonces a una disyuntiva formidable. ¿Cómo vincular la tradición viva del CUT, como centro de formación actoral, con las necesidades de cambio exigidas por el mundo y el teatro contemporáneo?

CONTEXTUALIZAR

Ahora contextualicemos: en el mundo de las escuelas de teatro pueden observarse dos tradiciones: la universitaria y la de las escuelas superiores de arte. La primera, más apegada a los estudios teóricos, y la segunda, más cercana a los procesos artísticos. El CUT pertenece, sin duda, a esta segunda tradición.

Con el tiempo, ambas posiciones se han acercado mucho. Proceso que en Europa culminó con la Reforma de Bolonia, y que llevó a la conversión en licenciaturas, de la mayor parte de las escuelas superiores de arte de Europa. Algo semejante sucedió también en Estados Unidos y Gran Bretaña. Tanto el contexto interno como el internacional nos hicieron ver la urgencia por emprender una época de profundas transformaciones de cara al futuro.

SENTIDO Y RUMBO

En un país con más de 30 escuelas profesionales de teatro, que en conjunto lanzamos cada año a varios cientos de egresados a su suerte. En un país con recursos económicos e infraestructura teatral cada vez más limitados; con un movimiento teatral muy diverso; en medio de políticas públicas que frecuentemente confunden los límites entre lo profesional y lo amateur; con unos tabuladores de honorarios profesionales estancados desde hace años y con retrasos de pagos hasta por más de seis meses, y, lo más importante, con una comunidad teatral frecuentemente alejada de la sociedad a la que sirve; con una población poco interesada en el teatro: es necesario replantearse el sentido y el rumbo de las escuelas de teatro actuales.

Nos hicimos entonces muchas preguntas: algunas pragmáticas, otras desde una perspectiva más profunda y de mayor plazo, en un afán por responder a la necesidad de desarrollar una mirada que fuera más allá de nuestro presente inmediato.

¿Qué necesita una escuela profesional de teatro en México y en el mundo, para ser parte del movimiento teatral contemporáneo, para tener sentido en el entorno teatral, no sólo de la actualidad, sino de un futuro aún incierto? ¿Qué se requiere para ser parte vital de la vida de una nación?

LAS RESPUESTAS PRAGMÁTICAS

Desde el punto de vista pragmático la respuesta parecía sencilla y múltiple:

- [1] En primer lugar, por el bien de los egresados, los actuales, pero también los futuros y los pasados recientes, se requería del reconocimiento profesional de los estudios de teatro y actuación, para que los alumnos pudieran continuar con sus estudios si así lo quisiesen, y se prepararan para ser susceptibles de contratación en otros trabajos no actorales relacionados con el teatro.
- [2] En segundo lugar, pugnar por el reconocimiento académico de los saberes de la planta de profesores, situación semejante a la de muchos otros países, cuyas escuelas no ofrecían licenciaturas porque eran escuelas superiores de arte. Asimismo, estimular la profundización de los estudios de los profesores, propiciando estudios de maestría y doctorado afines al espíritu de nuestro centro.
- [3] En tercer lugar, Conseguir formas de contratación que respetaran los derechos laborales de la planta de profesores, aún corriendo los riesgos de burocratización que tanto temían nuestros fundadores.
- [4] En cuarto lugar, reformular un plan de estudios que cumpliera, por un lado, con los requisitos que exige la UNAM a las nuevas carreras, y por el otro,

que respondiera a las necesidades combinadas de un centro de estudios con 57 años de historia, pero también con el interés y la pasión por participar del presente y del futuro del teatro, de ser parte vital del movimiento teatral mexicano.

Enfocados en este cuarto objetivo, el Centro Universitario de Teatro logró culminar un proceso de consulta para la elaboración de un nuevo de plan de estudios; una gestión ante la distintas áreas académicas universitarias para que, a partir de diciembre de 2014, en el Pleno del Consejo Universitario, se aprobara la licenciatura en Teatro y Actuación; se iniciara un programa de maestría en Teatro para profesores del centro, llevado a cabo con la Universidad de Sao Paulo, Brasil, programa que llegará a su término en 2020; y finalmente, normalizamos las formas de contratación de la planta de profesores.

PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE

Quiero detenerme un momento en la elaboración del nuevo plan de estudios ahora vigente, pues, para realizarlo, fue preciso reflexionar no sólo el presente, sino también el futuro.

Nuestro plan de estudios es el resultado de intensos trabajos entre el profesorado y del profesorado con nuestro Consejo Asesor, y también ante los órganos de discusión académica de nuestra universidad.

En lo personal, me obligó a realizar lecturas y reuniones con especialistas. Quiero referirme especialmente a la lectura de un artículo sobre el tema escrito por Saúl Villa (2012), artista visual, en ese entonces director de la escuela Superior de Artes de Yucatán en el área de artes visuales. La lectura de este artículo me permitió acercarme a algunas ideas de pensadores del campo de la educación artística, cuyos pensamientos me gustaría compartir con ustedes:

El crítico estadounidense James Elkins (2001) afirma que es imposible enseñar a ser artista, que no existen las fábricas de artistas. Considera imposible y frustrante tanto para el profesor como para el alumno pretender o enseñar a ser artista. El problema radica, señala, en la separación entre la técnica y el fenómeno artístico. Pero, si ser artista no puede ser enseñado, es posible cultivarlo y gestarlo. Se puede enseñar lo pertinente hasta justo antes del momento en que el estudiante empieza a hacer arte. Elkins sostiene que, aunque no es posible crear artistas de manera directa, existen estrategias que enseñan aspectos importantes relacionados con la formación de artistas. Lo que puede lograr una escuela es crear las condiciones apropiadas para que los estudiantes se desarrollen como artistas.

En este sentido, Elkins reconoce cuatro aspectos susceptibles de ser enseñados:

- [1] Teoría. Una escuela puede enseñar teoría y lograr que los alumnos sepan lo que hubo antes, de dónde vienen las cosas, y conocer los debates contemporáneos acerca del arte.
- [2] Know How. Los alumnos pueden aprender de sus maestros cómo se hacen las cosas en un lugar y en un tiempo determinado. Enterarse cómo los profesores realizan sus proyectos. O cómo los realizan otros artistas.
- [3] Técnica. Una escuela puede ofrecer técnicas, pero en una época en la que no predomina una sola manera de hacer arte, tan limitado es pretender enseñar una sola técnica, la de sus profesores, como desafortunado intentar enseñar todas las técnicas posibles. Acaso, la solución más sabia sea ofrecer a profundidad el conocimiento y la práctica de un par de técnicas y una visión general y una apertura hacia otras técnicas, a fin de que los alumnos decidan el arte, en nuestro caso, el teatro que quieren hacer, y se hagan de la técnica necesaria para realizarlo.
- [4] Mirada crítica. Desarrollar una mirada crítica que estimule la adquisición de herramientas que incentiven la elaboración de criterios y la construcción de poéticas propias.

Las nuevas y tan diversas formas de entender y hacer el teatro, hacen entonces imposible poner a disposición de los alumnos todo el universo de posibilidades. ¿Qué se puede hacer? Mantener una actitud de apertura hacia lo que existe fuera de la escuela, estimular la responsabilidad individual y de equipo, para responder con lo que se tiene y aprender lo nuevo que se quiere en el ámbito de la creación escénica.

Otro pensador de la enseñanza de las artes, John Baldassari, menos pesimista, estaba convencido de que una forma, si no de enseñar a ser artista, al menos de inspirar la formación de nuevos artistas, es la de propiciar a través de distintas estrategias, el encuentro, el contacto y la convivencia entre artistas activos y alumnos de arte. Vivir la experiencia de estar cerca de artistas mientras realizan su trabajo, es un camino para, a través del ejemplo, observar y descubrir las extensas y amplias posibilidades territoriales del trabajo artístico.

PLAN DE TRANSICIÓN

Las cavilaciones expuestas influyeron de manera importante, tanto en el plan de estudios recientemente aprobado, como en la operación de la vida cotidiana del Centro Universitario de Teatro:

Nuestro plan de estudios vigente no es de ruptura, sino de transición. Diseñamos un plan de estudios que podríamos describir como 3+1. Consta de tres años de riguroso trabajo técnico y académico en campos como el actoral, musical, entrenamiento corporal y vocal seguidos de preparación teórica, acompañados

de un último año, que se concentra esencialmente en la realización de un intenso trabajo artístico. Este último año se caracteriza por subrayar el pleno ejercicio de criterios artísticos propios y herramientas creativas, así como, la participación en dos puestas en escena, con su temporada respectiva de 50 funciones.

Las puestas en escena están a cargo de equipos artísticos profesionales y obedecen a afanes artísticos de muy diversa índole. Se trata de un espacio dedicado a la comprobación de los saberes adquiridos, de un espacio consagrado a la experimentación e investigación, en el que se ejercita lo aprendido, pero también, se aprende a formar parte de proyectos artísticos que requieren de concepciones, técnicas y formas de trabajar en el teatro, hasta entonces desconocidas para los alumnos.

Este plan de estudios de cuatro años es acompañado en todo momento, por la relevancia del contacto constante con artistas, a través de conferencias, talleres, laboratorios, hasta culminar con los artistas profesionales invitados a las puestas en escena y la participación en festivales nacionales e internacionales.

Una escuela no puede ser una entidad cerrada ni aislada. Ni de la sociedad a la que pertenece, ni del teatro que se hace fuera de sus muros. Por eso, el CUT se ha caracterizado en estos años por recibir múltiples teatristas invitados, tanto nacionales como extranjeros, y ha participado en festivales, coproducciones e intercambios con muchos otros países, como Alemania, Colombia, Francia, Brasil, Argentina, Chile, España y Gran Bretaña.

Fruto de este plan de estudios de 2014 contamos ya con las primeras generaciones de egresados y titulados del Centro Universitario de Teatro.

SÍNTESIS TRANSFORMADORA

Es mucho lo que queda aún por hacer. El teatro contemporáneo exige cada vez más de las escuelas, en el sentido de que las diversas formas de hacer, entender y espectar el teatro, exigen más y mejores conocimientos y capacidades de los futuros teatristas, así como mejores y más veloces respuestas de parte de las escuelas de teatro.

En esta coyuntura, corresponde al CUT culminar con el proceso de transformación de Centro de Extensión a Escuela Nacional, proceso que se encuentra en una etapa avanzada y que seguramente se terminará el próximo año. Este cambio de estatus permitirá al CUT contar con mayor autonomía y mejor infraestructura. El CUT también tiene la tarea de participar en la elaboración de un posgrado en artes escénicas, junto con el Colegio de Literatura Dramática y Teatro, la Facultad de Música y el Instituto de investigaciones estéticas. Este posgrado se encuentra también en una etapa avanzada de trabajo, y estamos seguros de que completará el panorama de estudios teatrales actualmente ofrecido por la UNAM. Nos encontramos, así mismo, inmersos en un importante proceso de elaboración de un código de ética

que funcione como un nuevo acuerdo de trabajo entre alumnos, profesores y administrativos.

Pretendemos atender los problemas y realidades contemporáneos de convivencia y de género. La elaboración de este código será producto de la participación de la comunidad que forma parte de nuestro centro.

Otro aspecto fundamental a desarrollar en los próximos años, consiste en profundizar en la línea de investigación que se vincula estrechamente con el quehacer escénico, pues responde al espíritu que dio origen a nuestra escuela.

Como objetivo a continuar desarrollando, al CUT le interesa seguir abordando los asuntos de interés, públicos, nacionales, en sus distintos montajes de fin de carrera. Por ello, es de particular interés de nuestra escuela, el desarrollo de los artistas-investigadores y de los investigadores cercanos a los procesos artísticos. Es la línea que corresponde al espíritu de nuestro centro.

Por otra parte, al CUT le interesa, también, pugnar por la creación de una compañía universitaria para exalumnos recientes, una compañía en tránsito entre la escuela y la vida profesional, junto con Teatro UNAM y el Colegio de Literatura Dramática y Teatro, como mecanismo para fortalecer el lugar del teatro universitario en la sociedad mexicana.

Finalmente, nos toca prepararnos para revisar el plan de estudios vigente y efectuar los cambios necesarios. Una vez egresada la primera generación, estamos ante la oportunidad de modificar y enriquecer el plan, tras más de cinco años de experiencia.

Una escuela de teatro como el CUT, tiene que buscar responder en todo momento al espíritu creativo que le dio vida, y a los cambios imperiosos a los que invita el mundo contemporáneo. De esta tensión, surge una síntesis transformadora que da aliento y sentido a la existencia de una escuela de teatro como la nuestra.



FUENTES CONSULTADAS

- Elkins, James. (2001). *Why Art Cannot Be Taught*. Chicago: University of Illinois Press.
- Villa Walls, Saúl. (2012). "Educación, herramientas y arte" pp. 77-84, Revista anual del CINA-ESAY (centro de investigaciones en Artes Visuales del área de Artes Visuales de la Escuela Superior de Artes de Yucatán) México, Mérida, Yucatán.

Formación internacional para la investigación en artes. Universidad de Quebec

En este ensayo hablo de los retos, las estrategias y el impacto en la formación internacional para la investigación en artes, tratando de dar respuesta a las múltiples cuestiones que enfrenta un estudiante cuando, después de concluir la tesina para obtener el título de licenciado en escenografía en la Escuela Nacional de Arte Teatral (ENAT – INBA), surge el interés por adquirir una formación enfocada en la investigación en artes; los diversas alternativas, problemas y obstáculos que se presentan al momento de elegir un programa de estudios de posgrado: la solicitud de admisión, la documentación requerida, el financiamiento... antes, durante y posteriormente a los estudios y formación en investigación en artes.

La multiplicidad de ofertas de posgrados en México y en el extranjero, obliga a cuestionarnos: ¿qué tipo de formación elegir?, ¿extranjera o nacional?, ¿dónde capacitarse para poder aplicar a un programa con éxito?, y, sobre todo, ¿qué impacto tendrá una formación como investigador en mi práctica artística?

POSGRADO EN ARTES ESCÉNICAS

A partir de las teorías e ideas de Donald Schön, abordadas en su ensayo: *“El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan”* (1998), y apoyándome de igual manera en *“El arte como experiencia”* de John Dewey (2008), hago una reflexión sobre mi experiencia como estudiante de posgrado en artes escénicas, en tres universidades extranjeras: la *ULB-Universidad Libre de Bruselas*, la *Universidad Paris 8* y la *UQAM-Universidad de Quebec en Montreal*.

¿Por qué elijo hacer mi reflexión basado en estos dos autores? Si bien John Dewey nos propone, a lo largo de los catorce capítulos de su ensayo, una serie de pensamientos sobre la estética del arte, para poder comprenderlo y experimentarlo de un mejor modo; yo me apoyo básicamente en el tercer capítulo titulado: *“Cómo se tiene una experiencia”*, ya que, en pocas palabras, Dewey considera al artista como alguien que piensa de un modo intenso y penetrante como el investigador científico (Dewey. 2008. p.53). Alguien que tiene el control del proceso de su obra, tiene la capacidad de organizar tareas específicas y acciones decisivas con un fin determinado. Es decir, como artista se tiene la capacidad de organizar experiencias.

En este sentido, emprender estudios de posgrado es una experiencia que requiere una ardua preparación.

A la idea de experiencia, sumo las propuestas de Donald Schön, que nos invitan a reflexionar para poder compartir las experiencias vividas. Retomando las palabras de Adad Cassis (2010, p.57), ejercer una práctica reflexiva nos facilita la construcción de conocimientos. Se trata de una ocasión para el profesional de auto educarse, puesto que el reconocimiento de los errores se convierte en una fuente de descubrimientos de nuevas formas de acción que permiten alcanzar el resultado esperado. Y como es conocido de los artistas, un proceso de creación conlleva una serie de pruebas y errores que nos conducen a un resultado final. En paralelo, el proceso de emprender un posgrado comprende un conjunto de obstáculos y errores a superar durante un proceso que ha de durar, si se trata de una maestría, poco más de tres años. Y si es un doctorado, puede que hasta cinco o más.

Empecemos entonces con esta reflexión sobre la formación de un investigador en el extranjero con la siguiente pregunta:

¿QUÉ TIPO DE FORMACIÓN ELEGIR?

En el extranjero hay dos opciones para estudiar y entrenarse como investigador en una maestría y/o doctorado. Según mi experiencia, la primera opción se enfoca en la investigación formal, social, histórica, teórica, que se centra en analizar y teorizar sobre el trabajo de otros creadores desde una perspectiva externa: Estos enfoques reflejan más el método científico clásico, donde lo investigable es objetivado, y el investigador permanece alejado² (Gray y Malins, 2004: 22).

La segunda opción es quizá la más atractiva para cualquier practicante de las artes, ya que es la propia práctica artística la que se tomará como objeto de estudio. En esta opción, es el propio trabajo del artista el que va a dialogar con teorías contemporáneas. Incluso la propia experiencia y conocimientos artísticos son parte fundamental de la metodología de investigación. Este tipo de trabajo se conoce como *practice as research*, en un contexto anglófono, o *recherche création* en la academia francófona.

En México, la mayoría de los posgrados trabaja sobre el primer perfil de formación en investigadores, y me atrevo a decir que, difícilmente aceptarán un proyecto que se enfoque sobre la propia práctica del artista, o en el mejor de los casos, dicho proyecto será visto con cierto escepticismo.

Mi experiencia ha sido en ambas opciones. Durante mis estudios de maestría analicé, desde la semiología teatral, el trabajo de la compañía de teatro de calle francesa el *Royal de Luxe*. Mi investigación se orientó hacia el estudio de la concepción, diseño y realización de objetos peligrosos. Recordemos que *Royal de*

² Mi traducción. "These approaches reflect more the classic scientific method, where the researchable is objectified, and researcher remains detached".

Luxe involucra fuego y maquinaria pesada en sus espectáculos, y que todos sus performances son destinados a un público de masas y por tanto, se desarrollan en la vía pública. Lo que conlleva a trabajar de manera estrecha con autoridades de protección civil, la policía y bomberos en cada ciudad que se presentan.

Mi tesis de maestría abordó entonces el trabajo de creación de otros artistas. Lo que me alejó en cierta medida de mi trabajo artístico personal. Si bien pude colaborar con varios proyectos locales en Francia y Bélgica, mis proyectos personales debieron quedar en el cajón de ideas a futuro. Lo benéfico de haber cursado la maestría en el programa Erasmus Mundus de la Comisión Europea, aparte de lo generosa que es la beca en euros, es el hecho de viajar, tener movilidad e intercambio hasta en tres universidades. En mi caso sólo elegí estudiar en dos universidades francófonas, lo que ayudó considerablemente a mi aprendizaje del francés. Al haber elegido dos universidades ubicadas en las capitales de esos países, me permitió tener acceso a una enorme oferta de espectáculos escénicos. Y siendo una maestría en artes escénicas, todo estaba dispuesto para aprovechar ese enorme bagaje cultural.

En dos años asistí a cuatro festivales importantes y un total de 350 espectáculos entre teatro, danza, ópera, títeres y performance. A manera de juego, cuando hablo de estas experiencias parafraseo el monólogo de *Lagrimas bajo la lluvia*, dicho por el replicante; personaje interpretado por el fallecido actor neerlandés Rutger Hauer en la película *Blade Runner* de Ridley Scott (1982): “He visto cosas que ustedes no creerían. Robots interpretando *Las tres hermanas* de Anton Chejov. He visto caballos actuando en un teatro llamado *Zíngaro*. He visto danza sin bailarines, ópera sin cantantes. Todos esos momentos se perderán como lágrimas en la lluvia.”

A diferencia de la maestría, en el doctorado he tenido la experiencia de trabajar sobre mi propia práctica artística. El programa Doctorado en estudio y práctica de las artes, en la Universidad de Quebec en Montreal, se focaliza en abordar la práctica artística como terreno para la teorización. El trabajo y la experiencia del propio artista, son los que se encuentran en el centro de una investigación universitaria con vías a obtener el grado académico de doctor en artes.

Analizar y discutir mi propia práctica artística en compañía de artistas investigadores, ha enriquecido enormemente mi visión del arte escénico.

Los cursos de Metodología en investigación-creación, se concentran en desarrollar la teorización de la propia práctica artística. Partimos del hecho de que cada artista posee experiencia y que dicha experiencia se traduce en conocimiento único. Cuatro años se requieren en este programa de estudios para llevar a cabo la formación en investigador en artes. Son dos años preparatorios con cursos teóricos. Dos más para preparar un proyecto artístico que significa un cincuenta por ciento del total de la tesis a desarrollar. Y un escrito final de al menos ciento cincuenta páginas en el que se dé cuenta del proceso de creación y la teorización de la propia práctica artística.

¿ELEGIR UNA INSTITUCIÓN EXTRANJERA O NACIONAL?

Ello depende de tus objetivos personales y del proyecto profesional que desees ejercer a futuro. En México las opciones para estudiar un posgrado en artes escénicas, todavía hace una década, eran muy limitadas. En Europa, la oferta académica es muy variada. En mi caso, siempre me sentí atraído por la cultura francófona, y Francia, debido a su cultura teatral milenaria, ocupaba un lugar importante en mi mente para decidirme por ese país. Había tres opciones que me interesaban fuertemente: en Francia, una maestría en escenografía en la Universidad Paul Verlaine. Igualmente, en la universidad de Quebec, la maestría en teatro llamaba mucho mi atención. En Bélgica, el programa Erasmus Mundus de la Comisión Europea, venía ofreciendo desde 2004, una maestría conjunta en el estudio de las artes escénicas. Era conjunta, debido a que el programa implicaba la colaboración estrecha, para facilitar el intercambio y movilidad de estudiantes, entre siete universidades europeas, entre ellas dos españolas: Universidad de Sevilla y Universidad de la Coruña; dos francesas: Universidad de Niza y Paris 8; más la Universidad de Copenhague, la Universidad de Frankfurt y la Universidad Libre de Bruselas, coordinadora del programa.

¿QUÉ RETOS IMPLICA SALIR DEL PAÍS LA FORMACIÓN DE INVESTIGADOR EN ARTES?

Aprender un idioma, el requisito principal para poder postular a un programa de posgrado en el extranjero. Las instituciones que los ofrecen exigen tener un cierto nivel del lenguaje en el que pretendemos llevar los estudios. Por principio, hay que redactar una solicitud de admisión y una propuesta de intenciones de investigación, en el idioma del país en el que se pretende estudiar. Si ya conseguimos la carta de admisión, obtuvimos la beca y demostramos tener un nivel adecuado para el idioma al que nos vamos a enfrentar; no está de más continuar estudiándolo en el país al que vamos a vivir y estudiar. Enfatizamos en que los trabajos escritos y la tesis final deberán redactarse en la lengua oficial del país que hemos elegido para prepararnos por dos o tres años. Yo recomiendo buscar a una persona que nos ayude con la corrección de nuestra redacción. Al no ser nativos de un determinado idioma, nuestra redacción no será igual que la de una persona nativa.

Otro reto importante que enfrentar, mucho antes de partir, es contar con una buena suma de dinero. Hay que solventar una multitud de gastos como lo son traducciones, apostille, legalización de documentos, pago de visa, pasaporte, envíos por correo postal prioritario al extranjero, incluso el pago por la revisión de la solicitud de admisión con la universidad. Y bueno, aprender un idioma requiere tiempo, dinero y esfuerzo. Pago de exámenes para poder ir subiendo de nivel y obtener el que nos piden las instituciones.

Hay que enfrentar el reto de dejar a la familia, pareja, amigos e incluso mascotas. Cuando hemos superado una serie de obstáculos, tramites administrativos y

económicos, cuando finalmente estamos listos para partir, llega por fin el día en que abordaremos un avión hacia otro país, y quizá hasta otro continente. Llega el reto de enfrentar lo desconocido, si es que no hemos pisado nunca el país al que vamos. Eso implica organizar toda una nueva vida bajo un supuesto apoyado en internet. Mucha de la información que vamos a necesitar para llegar a nuestro nuevo país se encuentra en línea y al mismo tiempo no. Basta decir que tan sólo el hecho de informarse sobre el sistema de transporte colectivo es ya una aventura a lo desconocido. Afortunado aquél o aquella que tenga conocidos en el lugar de destino.

¿DÓNDE CAPACITARSE PARA APLICAR A UN PROGRAMA CON ÉXITO?

No existe sitio alguno. La información que puede recabarse en internet, como primera opción, o la que nos puede llegar por experiencia de alguien que ha vivido ese proceso, es mínima. Considero que incluso durante la licenciatura se debería de tener orientación vocacional, enfocada en informar al estudiante de las opciones a su alcance. Incluso, debería ser la institución formadora, la que facilite el acceso al aprendizaje de otros idiomas.

¿QUÉ IMPACTO TENDRÁ MI FORMACIÓN COMO INVESTIGADOR EN MI PRÁCTICA ARTÍSTICA?

Lo que sí puedo asegurar, es que el haber aprendido otros idiomas me ha permitido tener acceso a información que difícilmente obtendría en castellano. Mi manera de crear ha cambiado en cierta medida. Hoy soy más consciente de mi proceso creativo. Visualizo el resultado final de un espectáculo de manera más clara y consistente. Me enfrento a la resolución de problemas desde un enfoque experimental. La prueba y el error son parte del proceso de creación, ya no concibo mi trabajo artístico sin ese proceso.

Mi experiencia como artista investigador ha sido variada, colorida y ecléctica. Quizá sea apresurado dar una opinión acerca del impacto en mi experiencia profesional futura, si aún estoy cursando el doctorado. Espero en un futuro próximo, dar continuidad y complementar con nuevas experiencias este ensayo.



FUENTES CONSULTADAS

- Cassisi, A. (2011). *Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad*. En *Compás empresarial*. Volumen 3. Número 5. pp. 14-21.
- Charlier, É. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive?* Bruxelles: De Boeck.
- Deeley, M. y Scott, R. (1982). *Blade Runner*. Estados Unidos: The Ladd Company.
- Dewey, J. (2008) *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Easton, L. (2010) *Rapport sur les méthodes utilisées en recherche artistique dans le domaine des arts de la scène*. Lausanne: La Manufacture – Haute école de théâtre de Suisse romande. En línea: http://www.hetsr.ch/index.php?option=com_content&task=view&id=869&Itemid=131
- Gray, C. y Malins, J. (2004). *Visualizing research. A guide to the research process in art and design*. Burlington: Ashgate.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Tilman, F. (1996). *Comment parler de sa pratique pour la faire partager?* En *Courrier du CETHES*. Número 35. pgs. 18-28.

Crear desde la duda: profesionalización del joven investigador. Universidad de Salzburgo

Resulta habitual, al abrir las redes sociales, encontrar memes que muestran con humor, cómo mi generación está lidiando con el desempleo, el desamor, la ansiedad por el futuro, no estoy sola, no somos los únicos, lamentablemente. Hablo de redes sociales y memes para introducir una realidad de datos duros y posible desesperanza, para la cual no tengo la solución. Sobre advertencia no hay engaño, o quizá sí.

Según datos del Instituto Mexicano para la Competitividad A.C., cada año, más mexicanos se gradúan de la Universidad; pese a ello, o quizá por ello, un estudiante de licenciatura tiene únicamente 50% menos riesgo de trabajar en la informalidad, comparado con alguien que sólo posee bachillerato, o lo que es lo mismo —pero no es igual— el egresado de la universidad tiene 50% de probabilidades de trabajar en la informalidad o estar desempleado. El instituto agrega una advertencia: hay condiciones específicas, dependiendo del área de conocimiento; mientras que un salario promedio para las áreas Electrónicas es de 15,109 pesos mexicanos al mes, alguien del área de Artes, gana únicamente 8,385 pesos al mes, en promedio. Hay excepciones en todos lados; sin embargo, dicho instituto nos posiciona en los rankings de egresados peor pagados, con menor retorno sobre inversión (RSI) y con mayor informalidad. (IMCO, 2019)

Adentrándonos, con Virgilio, en el mapa interactivo del instituto mencionado, observamos detalles que recomiendo no escuchar antes de dormir: empezamos por analizar a los egresados de Música y Artes Escénicas (clasificada como una sola), lo que nos mostrará datos promediados entre las distintas áreas particulares. Aún con esas reservas, sorprende saber que el 96.5% de sus egresados se encuentra en actividad; el 41.5% lo hace en la informalidad; de ese 96.5%, el 90.5% trabaja como subordinado; del 100% de los estudiantes únicamente 33% son mujeres, quienes, como en la mayoría de los trabajos, ganan menos que los hombres, por un promedio de 200 pesos al mes. Para cerrar el análisis que sirve a esta investigación, únicamente el 9.6% de egresados estudia un posgrado.

Los datos suenan desalentadores y mismo tiempo, confusos.

¿CÓMO INTERPRETAR LA ACTIVIDAD CIENTÍFICO-ARTÍSTICA?

Comienzo por señalar, que: ni todos los artistas son investigadores ni todos los investigadores son creadores artísticos; ni uno acota al otro. Claro, la actividad de la investigación científica no es una herramienta que todo artista usa, ni tendría que ser obligado a utilizar.

¿QUÉ MITOS DEBEMOS DESARTICULAR SOBRE NUESTRA ACTIVIDAD?

Los planes de estudio se desarrollan con un objetivo que no está centrado en la formación de investigadores artísticos, sino que la presentan como una alternativa. Dentro de estos planes, el valor que las posibles contribuciones de la investigación pueden generar, es constantemente calificado como una actividad sin propósito, o que el desarrollo del lóbulo matemático *podría* demeritar el desarrollo total del lóbulo creativo.

Desde la etapa formativa ha habido una laguna en la construcción de fuentes de trabajo. Habría sido, por supuesto, un planteamiento complejo y ambicioso, pero los resultados de no hacerlo han sido evidentes: 41.5% de informalidad en nuestros profesionales de la cultura, y una constante sensación de desasosiego.

Si el camino andado no se puede deshacer, sí podemos crear propuestas para el futuro. Patricia Chavero se pregunta sobre la pertinencia de la política del CONACULTA para responder a la realidad socioeconómica y política del país (Chavero, 2006: 60). Yo podría proponer preguntarnos, además: ¿qué tan pertinentes han sido nuestras formaciones para responder a la realidad político-económica y social del país? ¿Cómo hemos hecho para que nuestros egresados hagan frente al campo laboral?

La relación que estas preguntas y respuestas tienen con los planes de estudio del área a nivel universitario es, más o menos, clara, pero la propuesta alternativa aún no queda evidente.

¿QUÉ HACER RESPECTO A LA ACTIVIDAD CIENTÍFICO-ARTÍSTICA?

Para responder esta pregunta tendríamos que comenzar por entender cómo ha funcionado el campo profesional para quienes se han interesado en la actividad científico-escénica.

La actividad cultural y artística desde el siglo XX está claramente ligada a la subvención del estado. Si bien necesaria, la actividad artística también ha sido criticada por ser utilizada como herramienta de control de sus beneficiarios. Sin embargo, la actividad artística existe, y con ella hemos conformado institutos y aportes al conocimiento teatral del país. Ahora bien, sabemos que, desde sus inicios, ello no ha sido suficiente para todos; ni lo es ahora.

El investigador puede optar por desarrollarse en alguna universidad o intentar ingresar al CITRU, u otros institutos, o simplemente desarrollar su curiosidad

e interés de manera independiente, acotada por tiempos y dineros. Y tal vez distribuir sus hallazgos en revistas, cátedras, conferencias, ponencias o en alguna publicación.

¿QUÉ VALOR TIENEN LAS CONTRIBUCIONES DE LOS JÓVENES INVESTIGADORES?

El Instituto Mexicano para la Competitividad, líneas arriba mencionado, señala que, el 25% de quienes se encuentran en actividad, ganan menos del promedio y tienen menos de 30 años. Así, el sentimiento de imposibilidad que comparte la generación, está respaldado con los números.

¿CUÁNDO UN JOVEN INVESTIGADOR ES CONSIDERADO PROFESIONAL?

Las alternativas de la generación actual, son incluso menores a las antes mencionadas, puesto que el número de espacios para ingresar a un posgrado, a una posición de profesor o a formar parte de institutos, es cada vez menor, y en muchos casos, lo cubre una capa de discreción al respecto.

Con conocimiento de este panorama: ¿qué propósito tiene entonces la investigación, en un contexto profesional?

¿EL FINANCIAMIENTO DEL ESTADO DEBERÍA SOLUCIONAR NUESTROS PROBLEMAS?

Podría decirse que el investigador joven vive en la marginalidad sistémica y mediática, por ello, el diseño de alternativas propias ha sido la respuesta lógica. No tendría, por supuesto, que ser suya la responsabilidad de sobrellevar (solucionar) las carencias presupuestales, de espacios y de planes de estudio, no obstante, la única alternativa sería continuar con el escenario antes descrito.

EL SISTEMA FALLÓ Y NOSOTROS LO PERMITIMOS.

La situación que reflejan los números es una, casi completa, ausencia de espacios para el desarrollo profesional; ausencia que, por supuesto, es consecuencia de un sistema que funciona desde el menosprecio a las artes, porque no encajan con los modelos de "competitividad financiera"; menosprecio al que habría que sumar el auto desprecio por la actividad científica dentro de la formación educativa del artista, y por tanto, en el campo profesional, se demerita al artista como agente del conocimiento; despreciamos su manera de reflexionar o su ausencia de guardar la experiencia, pero nos resulta útil como objeto de estudio.

Involucrarnos ahora en el desarrollo de planes de estudio que respondan a la realidad socio-económica y política, de nuestros campos de trabajo, en el impulso a la contribución privada, en la constante reunión, de quienes estamos interesados en la actividad científico-artística, son aspectos primordiales para

hacer frente a una realidad que no se detiene y a la que podemos vagamente desentrañar con nuestro trabajo.

¿CUÁL SERÍA NUESTRO ESCENARIO IDEAL Y CÓMO LLEGAR A ELLO?

Frente al diagnóstico, podemos comenzar por imaginar alternativas que puedo resumir de la siguiente manera: generar la posibilidad de ejercer como investigador e investigador-creador de manera sostenible.

Eso puede significar: Acceder, a través de procesos transparentes, a institutos y universidades o ejercer independientemente, si así se decidiese. Desarrollar planes educativos que permitan la colaboración y especialización, y la convicción por el libre conocimiento. Todo ello, acompañado del valor de la labor entre pares, y en el sistema en el cual estamos desarrollándonos. Podría sonar imposible, sí, pero hablamos de nuestro escenario ideal como respuesta al contexto actual.

Ahora bien, para llegar a ello, los cambios se presentan, más bien, como alternativas al funcionamiento dominante. El acceso transparente a los institutos significa claridad en la distribución de los recursos y replanteamiento administrativo, tanto desde el estado, como en las instituciones privadas. Significa también, que el investigador que comienza, pueda acceder a los recursos, para desarrollarse en contacto con quienes han adquirido años de experiencia. La invitación a la autogestión, con miras a hacer sostenible la actividad científico-escénica, no quiere decir, en ningún momento, que debamos quitar al estado la responsabilidad de sostener una parte de la actividad, pero sí refleja la necesidad de aprender a vivir fuera de ella, y pese a ella.

Nos cuestionamos sobre el financiamiento de nuestras investigaciones, nos hemos cuestionado, además, sobre el valor de estas investigaciones, si se desarrollan en la marginalidad; sin embargo, en el corto plazo, vale la pena evaluar la importancia que podríamos o deberíamos darle, a generar conocimientos que impacten fuera del círculo ya conocido. De lo contrario, ¿cómo podrán entender los privados, que vale la pena invertir en los procesos reflexivos, si nada de lo que generamos enriquece socialmente? ¿Qué herramientas tendrían para evaluar el retorno sobre inversión (RSI), sino el valor comercial?

Es cierto que nuestra discusión se ha centrado sobre ser financiados, y poco sobre lo que retribuimos, sea en valores monetarios, materiales o inmateriales; pero, ¿le retribuimos verdaderamente a quienes llamamos nuestro objeto de estudio? Claro que hay valor en nuestros procesos, sean estos etnográficos, sociológicos, teratológicos, y su largo etcétera, pero, ¿lo sabemos?, ¿somos conscientes de ello? ¿lo ponderamos?

Hemos señalado que no se puede juzgar a las artes de la misma manera que a la electromecánica, no funcionamos bajo el mismo parámetro de “útiles” o

“competitivos”. ¿Cómo lidiamos entonces con esa expectativa, tanto propia como social, de ser valorados bajo el mismo sistema socio-económico, sin reconocer la responsabilidad que hemos ignorado bajo nuestras intenciones meramente metodológicas? ¿Qué valor tiene encontrar el financiamiento para nuestras antologías, a las que no podrán acceder los estudiantes de artes, sino en un ejemplar prestado en la biblioteca? ¿Cómo podemos pedirles a las comunidades rurales, a las que no se accede sino a pie, que se destine 3% más a la cultura? ¿Cómo hacer, de valor para los otros, nuestro privilegio para dedicar jornadas enteras, en el día, a leer, escribir, reflexionar?

La unanimidad de los procesos de enseñanza, sería un error, como objetivo. Por el contrario, la valoración de la diversidad de nuestras dinámicas de trabajo y el enriquecimiento de metodologías, nos guiarán más claramente. Esto, claro, tendría que comenzar con los procesos educativos. Como propone el método científico: probar, y equivocarse, y volver a reevaluar. Hacerle frente, desde el desarrollo de planes educativos, algo sobre lo que tenemos un poco más de injerencia, pese a que existan o no, las posibilidades antes propuestas.

De acuerdo a la clasificación que, basándose en Adorno y Bauman, desarrolla Bencome Zaynas, en su ensayo sobre políticas culturales de la República Dominicana, la actividad cultural se encuentra en las actividades industriales, no industriales y posindustriales (2015: 18); por tanto, si existe actividad artístico-cultural en ellas, también existe investigación, en y sobre ellas, es decir, podríamos, para el desarrollo de nuestras investigaciones futuras, comprender que las desarrollamos sobre alguna actividad cultural industrial, no industrial o posindustrial; y con ello, además, comprender desde dónde las realizamos: ¿desde el sector Industrial, que responde a la comercialización?; ¿desde un sector No-industrial, esto es, desde fuera y sin ninguna relación?; ¿o en el ámbito posindustrial, en convivencia y como resultado de ambas?

PROPONER ALTERNATIVAS.

Podría ser un inicio: buscar apoyo desde los sectores a los que beneficia nuestra investigación. Crear institutos propios, teatros y foros. Utilizar medios físicos o digitales, periódicos, blogs, que quizás sean viables desde las agrupaciones. Realizar investigaciones co-financiadas por los lectores, incluso por los artistas investigados, sin descartar, claro, invitar a fondos de creación artística, a destinar una parte a futuras investigaciones. Y mirar hacia las residencias artísticas de investigación, o de producción desde la colectividad internacional.

Vale repetirnos la pregunta arriba planteada: ¿para quién trabajamos?, al recordar que únicamente el 0.7% de egresados del área, son empleadores, sin que tengamos datos para saber si lo hacen en la formalidad o en la informalidad, sus edades, e incluso, qué significa subordinado para los estadistas.

REFLEXIONES

La alteridad en el desarrollo de nuestras epistemologías es una invitación a la creación de oportunidades auto gestionadas y diversas, así como a la creación de alternativas de desarrollo profesional para enriquecer la actividad investigativa científico-escénica, sus miradas, proyectos y discursos.

Tal vez la siguiente revolución de la teatrología no sea el desarrollo de nuevas corrientes metodológicas, sino la independencia y la sostenibilidad de nuestro trabajo; actuar entre pares para dejar atrás el aislamiento; ser la respuesta a nuestros propios obstáculos.

La investigación escénica tiene un valor en sí misma, por los conocimientos generados, por el entusiasmo de auto-cuestionarse. La diversidad es enriquecedora cuando es compartida y accesible a otros.

Él y ella, nosotros y nosotras, jóvenes investigadores: tenemos una responsabilidad con el propio desarrollo profesional que nos ha sido heredado. Si somos latinoamericanos, tenemos, además, la responsabilidad de vernos a nosotros mismos como parte importante de la construcción de la cultura universal, y por tanto, la accesibilidad a los conocimientos generados en la sostenibilidad de la profesión, puede ser nuestro legado.



FUENTES CONSULTADAS

- Bencosme Zanayas, José Emilio. "Política cultural del estado dominicano: el teatro y las industrias culturales". Concurso Iberoamericano de Ensayo sobre teatro CELCIT-40º aniversario. Revista CELCIT. 40. Año 23, Buenos Aires, 2015, ISSN 1851-023X
- Chavero, Patricia. "La producción teatral frente al sector educación-cultura-artes". Investigación especial, No. 27, Paso de Gato, México, 2006.
- IMCO A.C. <https://imco.org.mx/temas/compara-carreras-2019/>
- IMCO <https://imco.org.mx/comparacarreras/carrera/212>
- IMCO <https://imco.org.mx/temas/compara-carreras-2019/>
- IMCO "Música y Artes Escénicas". <https://imco.org.mx/comparacarreras/carrera/212>

Ser o no ser: una reflexión sobre la formación actoral

Este ensayo nace como resultado de mi trabajo recepcional en la Universidad Veracruzana, del mismo título: “Ser o no ser: una reflexión sobre la formación actoral” –tema central de mi estancia en la London Academy of Music and Dramatic Arts (LAMDA Academia Londinense de Música y Artes Dramáticas) en su programa semestral de Classical Acting (Actuación Clásica)– y tiene el propósito de compartir mis reflexiones respecto al proceso de entrenamiento actoral en un ámbito universitario, partiendo de tres temas fundamentales: la formación actoral en su unión con el desarrollo personal, el contexto como elemento formador y la metodología de enseñanza en el entrenamiento clásico inglés; y recurriendo a la comparación formativa entre mi experiencia como alumna de ambas instituciones educativas, en el proceso final de mi entrenamiento.

A diferencia de otras áreas del conocimiento o disciplinas artísticas –aunque en momentos resulte una reflexión obvia–, el proceso actoral siempre estará totalmente ligado al individuo; sin un barómetro tangible –desde lo externo– que permita medir el avance actoral interno de un estudiante. Resulta interesante, darnos cuenta de que, rara vez, esta distinción se toma como base de la formación actoral, en la búsqueda de nuevas metodologías y técnicas de enseñanza, más allá de un concepto que debe considerarse, pero que no analiza ni corresponde a los alumnos de carne y hueso que habitan las aulas: los jóvenes actores a quienes estamos formando y que se encuentran sentados o entrenando en nuestros salones justo ahora.

De un bailarín, podemos ver cómo ha evolucionado su cuerpo al medirlo en centímetros, kilos y grados de rotación. En el caso de un joven actor, si sabemos que el cuerpo sigue siendo lo más tangible del ser humano, habría que preguntarse: ¿cómo podemos asegurar que existe un desarrollo técnico o un retroceso, en áreas tan abstractas (y variables de un individuo al otro) como son la imaginación, la sensibilidad, la escucha y la acción-reacción, a partir de una emoción, si lo único que podemos asegurar es que ello depende de lo que en ese momento el actor, como persona, esté en disposición de darnos? ¿Cómo podemos asegurar que el entrenamiento va siempre a denotar un avance, más allá de aspectos tangibles

que se limitan al desarrollo de los músculos –extremidades, abdomen o cuerdas vocales– de un joven en formación? ¿Y qué tanto, las metodologías aplicadas y los planes de estudio vigentes responden a las verdaderas necesidades del joven actor mexicano y el contexto en el que ha de desarrollarse como artista?

ETAPAS FORMATIVAS: LA BÚSQUEDA DE UN MÉTODO ACTORAL

Cuando hablamos de formación artística –actoral, en este caso– es necesario recalcar que ella se logra en el entendido de que todo desarrollo y aprendizaje, al tratarse de sentimientos y emociones individuales expresados en disciplinas artísticas, se analiza consciente o intuitivamente desde dos tangentes. En primera instancia: el dominio técnico, y por otro lado: la unión entre un análisis introspectivo y el análisis teórico-práctico-metodológico que responde a lo establecido por la comunidad y sus regulaciones –llámese teatral, escénica, etcétera– Por lo que, al analizar nuestra formación de manera individual y recordar nuestros procesos, resulta necesario entrelazarlos con los procesos vividos a la par –compañeros, profesores, etc.– Aludiendo así, a la importancia que tiene la creación y la necesidad de comunidad dentro de las instituciones formativas y el rol que dichas comunidades juegan en el mismo desarrollo formativo de los estudiantes. Así pues, el análisis comparativo se convierte en una herramienta para descubrir los patrones específicos que existen en nuestros alumnos y con ello poder generar soluciones que respondan asertivamente a lo que ellos necesitan.

Aunque no puedo generalizar, resulta imposible pasar por alto que existen ciertas similitudes o etapas que se vislumbran dentro de la misma formación, sin importar la institución y/o el contexto externo a ella, y que podríamos llegar a considerar consecuentes naturales de un entrenamiento actoral. En mi caso, tanto en mis procesos mexicanos como en mis procesos ingleses, existieron momentos de crisis después de terminar una etapa formativa. Momentos cruciales que también compartieron los compañeros con los que viví dichos procesos, y que, en procesos posteriores a mi egreso, comparto con nuevos compañeros, cuyos antecedentes formativos son completamente diferentes, pero que experimentaron crisis similares en momentos similares. Y vuelvo a reencontrarme con dichas crisis, desde una nueva trinchera, con mis alumnos.

Momentos cruciales dentro de la formación misma, que, al igual que en el análisis de un personaje y su trama, podríamos llamar *rompimientos*, y que, de ser identificados, podemos considerar como herramientas para el entendimiento de los mismos procesos académicos que faciliten el análisis de estos en la búsqueda de una metodología propia. Para –lo que resulta más importante– poder preguntarnos: ¿Qué elementos formativos dentro de un plan de estudio pueden asegurar que al llegar a dichas crisis las mismas etapas de la formación puedan solventar dicho problema?

La primera etapa resulta la más fácil de identificar, ya que marca el cambio absoluto ante el cual, un joven se enfrenta al momento de decidir estudiar teatro: la introducción a una técnica y teorización de la escena –actuación–, que debido a sus características, tanto técnicas como epistemológicas, rompen con lo establecido en una formación convencional a la que ha estado sujeto desde los seis años, y que representan un cambio drástico, tanto de convivio como de éticas y comportamientos sociales. Es el aprendizaje de un nuevo lenguaje que en la mayor parte de las veces no corresponde a las formas de aprendizaje utilizadas en la formación básica, o como bien diríamos, a las reglas de lo cotidiano.

La segunda, corresponde a la crisis en su sentido más pragmático de incomodidad y cierto sufrimiento; un fenómeno común entre los alumnos del tercer año, que se ven obligados a enfrentar la transición formativa de lo teórico a lo práctico. Ya no se trata de entender la actuación como filosofía, sino de poner en práctica lo aprendido. En esta etapa lo que resulta difícil no es el salto consciente de lo teórico a lo práctico, sino la confrontación con la responsabilidad propia, la autodisciplina y el fracaso o el éxito inevitable, que son propios de nuestra formación.

Al iniciar mi tercer año, había entrado en un círculo vicioso donde me parecía ir estancándome paulatinamente en un proceso en el cual me sentía sin la posibilidad de encontrar un espacio para la búsqueda de nuevas propuestas o un replanteamiento que me permitiera reevaluar la relación con mi instrumento, a través de nuevas estrategias didácticas/formativas, para poder adquirir o modificar mis herramientas escénicas. Mi crisis se vio reflejada en mi actitud hacia mis estudios. Mis ganas y mi concentración oscilaban entre un cierto desinterés y una ansiedad por no poder sentirme satisfecha al estar en clase. Los cursos empezaron a parecerme pesados, no porque los contenidos no fueran relevantes, sino porque, al terminar, yo regresaba a una misma conclusión: para ser actor, uno debe entrenarse, para hacer teatro, uno debe hacerlo. Con ello, entraba en un dilema en el que cuestionaba: ¿por qué pasábamos tanto tiempo sentados y no el suficiente haciéndolo? Si la conclusión estaba en que teníamos que entrenar más la voz y el cuerpo, ¿por qué curricularmente, teníamos tan pocas horas de trabajo práctico, comparadas con la carga de materias teóricas?³ Durante este tiempo llegué a pensar que quizás haber estudiado tanto dentro de un ámbito formal, me había anestesiado de la frescura y naturaleza del juego. Pensamiento que terminaba convirtiéndose en frustración.

Uno de los grandes logros de La Facultad de Teatro de la Universidad Veracruzana (FTUV), en mi opinión, es la posibilidad de poder elegir un área de especialidad – un perfil– que permite, desde la formación misma, prepararse para el área que al alumno le interesa ejercer profesionalmente, y que resulta primordial en México. Nuestro país cuenta con varias escuelas de teatro – públicas y privadas–, pero,

3 Este trabajo hace referencia al plan de estudios 2008 de la Facultad de Teatro de la Universidad Veracruzana

desafortunadamente, la formación teatral a nivel nacional, se ha enfocado en la formación de actores, lo cual resulta problemático, para un país que aún carece de una industria capaz de satisfacer las necesidades y demandas laborales, ante la cantidad de jóvenes intérpretes que egresan cada año, debido a que sigue careciendo de suficientes profesionistas formados en las demás áreas de la producción escénica. Por otro lado, en toda área o disciplina artística, la constancia en el entrenamiento sigue siendo fundamental para el desarrollo y asentamiento de las bases prácticas y teóricas, con el objetivo de obtener un dominio técnico, razón primordial para quienes deciden cursar una educación formal en el arte y que puede sintetizarse en responder la siguiente pregunta: ¿cómo hago eso?

En el caso de FTUV, el carecer de bloques o sucesión curricular –materias seriadas o en niveles que permitan el estudio constante y progresivo de las bases de cada uno de los perfiles (más allá de las integraciones)– obliga a los estudiantes a enfrentar un panorama de egreso con menos horas de entrenamiento cursadas en el perfil elegido que si hubieran cursado una licenciatura en letras, en actuación o en desarrollo cultural, lo cual puede llegar a ser contraproducente, si consideramos las ventajas que tiene el plan de estudios, al establecer perfiles y un tronco común que, en teoría, debe brindar un entrenamiento total –desde el perfil– del quehacer teatral. Es esta falla en la planeación del programa, lo cual, en mi opinión, da pie a cierta frustración y que, debido a la inseguridad que genera al tener un entrenamiento inconsistente, fomenta ciertas actitudes de apatía o frustración entre la comunidad académica y estudiantil, o que, en los últimos años, cada vez con mayor frecuencia, fomenta migraciones formativas a otras facultades, como la de Danza en sus ciclos propedéuticos.

El estudio de la voz, el cuerpo y las técnicas y teorías actorales, únicamente se logran asentar si son entrenadas todos los días. Los estándares y capacidades que se nos exigen desde el momento en el que somos seleccionados como aspirantes de nuevo ingreso, en teoría, dan pauta para aspirar a obtener un muy alto nivel de desarrollo en nuestro entrenamiento actoral durante los cuatro años de formación. Ello, si se nos permitiera una constancia en nuestro entrenamiento y se establecieran estrategias de transición concretas para cada una de las etapas formativas. Sin embargo, las dificultades que llegan a presentarse durante los cuatro años de formación, debido al modelo educativo integral flexible (MEIF) que rige a la FTUV, impiden, por sus características, que se cumplan las necesidades de una formación teatral–actoral íntegra.

Históricamente, la FTUV se ha caracterizado a nivel nacional, por ser una de las instituciones de formación teatral más prestigiosas, por sus constantes avances curriculares y propuestas pedagógicas, pero, la forma en la que nuestro programa se ha tenido que adaptar a un modelo educativo que no considera las especificidades de una licenciatura en teatro, ha generado, en mi opinión, más trabas en nuestra propia

evolución como institución, al momento de enfocarnos en los campos específicos de nuestra área, porque la atención se desvía hacia adaptar el plan de estudio a un modelo flexible, que funciona para otras áreas de estudio, pero que resulta incompatible con las características propias de una licenciatura en artes, y que, en ocasiones, llega a perjudicar el historial académico de generaciones completas, alargando la estancia en la facultad, debido a los rezagos generados por el mismo sistema, que no tienen nada que ver con las capacidades o el desempeño del estudiante.

Además, si bien debe ser responsabilidad de la institución y, en particular, del jefe de carrera o, en este caso, del director de la Facultad, asegurar la calidad y consistencia entre el currículum, la enseñanza y el logro del perfil, como punto de partida para mejorar las estrategias y obtener más ofertas curriculares de intercambio nacional e internacional, acordes a los objetivos que plantea su plan de estudios; en el caso de movilidad, cuando tuve que informarme para poder aplicar, encontré que no había opciones diferentes de intercambio, con instituciones que tuvieran un enfoque especializado dirigido al entrenamiento actoral. También, a pesar de tener una tutoría personalizada como política de formación en la Facultad, no obtuve propuestas para resolver en qué otra institución o con qué otra estrategia podía yo completar mis créditos.

Aquí entra la tercera etapa: la autonomía del futuro creador escénico, donde el joven actor ya tiene herramientas técnicas, entiende y está familiarizado con la disciplina artística y sus exigencias, y ahora necesita de un espacio de exploración para crear un criterio propio y poner a prueba las herramientas adquiridas con la finalidad de desarrollar una metodología propia aplicable de forma consciente. Es en esta etapa donde la colaboración y espacios de intercambio y diálogo con pares nacionales y/o internacionales se vuelven fundamentales para evitar una crisis. Los intercambios académicos, se vuelven entonces una estrategia primordial para brindarle al joven actor la posibilidad de crecimiento tanto personal como artístico. Además de obtener una nueva visión del entono que lo ha formado y que ahora le resulta demasiado conocido.

Llegar a Londres fue un momento de esperanza, a pesar del miedo al fracaso, las inseguridades o los nervios de tener que actuar en otro idioma. Estar en Londres representaba la oportunidad de desmentir o confirmar que los actores en otros lugares, debido a su formación, son mejores, que sus capacidades son ideales y que, debido a que ellos sí son europeos, cumplen con lo que nosotros, los latinos, no; porque la técnica y la teoría actoral ha sido creada a partir de ellos y para ellos. Lo cual no tiene nada de malo, simplemente resulta curioso, que nosotros, conscientes de ello, no hayamos buscado cómo modificarlo para la aplicación deliberada de la técnica actoral en nuestro país. Aunque existen claros ejemplos de creadores mexicanos y latinoamericanos que se han preocupado por el desarrollo de técnicas actorales creadas a partir del contexto latinoamericano, estas investigaciones

siguen sin ser enseñadas como parte fundamental en la formación general de los actores mexicanos, o consideradas como base y punto de partida para la creación de nuevos planes de estudio, porque tradicionalmente hemos sido educados desde una visión euro centralizada y, con la entrada del neoliberalismo, desde una postura estadounidense, ya que estas tradiciones formativas son universalmente reconocidas como válidas y factibles para la formación actoral.

Podríamos hacer un análisis de los rezagos que la Conquista tiene en el contexto mexicano contemporáneo y cómo, los sistemas económicos y políticos neoliberales, perpetúan, hasta cierto punto, una cultura clasista y una visión en el creador escénico mexicano, de que el arte de calidad se encuentra en otros lugares; incluso podríamos analizarlo desde la violencia que caracteriza al siglo XXI como un factor de desesperanza, la inmediatez y la producción de los medios de comunicación como elementos generadores de apatía hacia la realidad del humano como un ser imperfecto. Sin embargo, a pesar de no ser un análisis propio de este trabajo y no poder ahondar en ello, es interesante mencionarlo, ya que, como hemos escuchado muchas veces: el contexto define al artista y para fines de este escrito, dictamina la formación del joven actor.

En este caso, los traumas culturales se reflejan en el auto sabotaje que podemos llegar a tener como comunidad teatral y que llega a infiltrarse en la formación de las nuevas generaciones de creadores mexicanos. En mi caso, la idea de que algo me faltaba y de que no lo hallaría en México, se hizo cada vez más presente, hasta convertirse en el cuestionamiento principal respecto a mi autoestima escénico. La fantasía de imaginar qué habría sucedido de haber elegido estar en otro lugar y cómo, de haberlo hecho, quizás sería una buena actriz, me demuestra que, sin darme cuenta, había entrado en el juego malinchista del artista mexicano; de aquel que ve belleza en otros lugares, en otras escuelas, en apellidos rusos y fenotipos anglosajones. Un artista capaz de admirar las formas en alemán, pero que no logra creer en la honestidad de un acento mexicano ni imaginar una ficción en lengua indígena. Sin darme cuenta, acepté el trauma ideológico, y empecé a creer necesitar algo lejos, en otro país.

Hay mucho ego, en esta idea, es verdad, y por otro lado, inseguridad y miedo a no tener las herramientas y la capacidad para poder subirme a un escenario, acompañadas de un gran deseo de poder hacer un trabajo lo suficientemente decente para ser presentado ante un público. Lo cual, creo, sigue siendo uno de los temores más sinceros de todo aquel que busca hacer Teatro; el terror y la ansiedad de creer que no hay posibilidades en el enteramiento actoral que está recibiendo: esto sucede tanto en la FTUV como en LAMDA. Por un lado, sabía que contaba con aptitudes para desarrollarme como actriz, mis propios profesores me lo habían dicho, solamente que estaba cansada de escuchar que necesitaba de un “verdadero entrenamiento” para poder lograrlo.

No dudo que mis profesores me dijeran lo anterior, con la única intención de darme certeza en el trabajado duro y constante, como la clave del desarrollo de una técnica. Al igual que yo aseguro que quizás no era consciente esta falta de fe en la formación que me daban, sino unas ganas personales –de ellos también–, por lograr algo más de lo ya establecido. Una falta de autoestima que siempre me pareció impactante, porque al analizar la realidad de la escena mexicana en su centralización, entre los mejores hacedores de artes escénicas del país, siempre se encuentran egresados de la Universidad Veracruzana. Incluso en la Escuela Nacional de Teatro se lee a egresados y profesores de la FTUV, como parte del proceso de admisión, tomándolos como referentes directos de las tendencias contemporáneas en dramaturgia y producción teatral nacional.

Esto lo escribo en la necesidad de exponer que la formación que nos brinda la FTUV, no busca únicamente la formación de actores, sino de profesionistas teatrales, capaces de desarrollarse en diferentes ámbitos del arte escénico. Por ello, ser aceptada en LAMDA, se volvía una oportunidad de experimentar de primera mano, si aquel mito del “buen actor es el inglés” era verdad. Entrando con ello a una cuarta etapa de la formación: la transición de lo pedagógico a lo profesional. Momento que denota una confianza en las capacidades individuales, volviéndose un barómetro en la madurez formativa del actor y estableciendo una metodología propia consecuencia de la misma formación.

TO BE OR NOT TO BE: INTRODUCCIÓN A LA VIDA EN LAMDA

LAMDA nos recibió a 44 alumnos, con una frase que cambió lo que hasta ese momento me habían dicho sobre la actuación; poniendo en entredicho la percepción que hasta ese día yo había considerado cimentación de mi quehacer actoral: *“Know that you are enough, that where you are standing right know is more than enough to create.”* (Tienes que saber que eres suficiente, que donde estás parado justo ahora, es más que suficiente para crear).

En tres años y medio de formación actoral, jamás me habían dicho esto. Al contrario, la base de nuestra formación estaba cimentada en la idea de neutralidad en el joven actor para poder moldearlo, para transformarlo en algo diferente. Principio que da por entendido que el moldear lejos de uno mismo, es parte fundamental para la creación de un personaje. El famoso: “tú no eres el personaje, tienes que buscarlo e ir hacia él”. Lo cual fomenta la idea de que uno debe trabajar desde el constante cuestionamiento y exigencia de su propio proceso y referentes, desde la empatía pura, porque es en ese cuestionamiento que se halla la calidad del trabajo de un actor. No hay en sí nada malo en esta idea, pero de ser mal dirigida, genera bloqueos, porque pesa más la idea de cambiar que de pulir.

La idea de que el simple hecho de querer estar ahí –salón, escena, clase, conservatorio, etc.– y haberlo logrado, ya era en sí mismo material suficiente

para empezar a crear, y que por sí mismo, debía ser reconocido como un logro, no era un concepto que yo conociera. La voluntad de subirse a escena, como la base de cualquier proceso, y la técnica, como herramienta secundaria para poder darle limpieza al trabajo, me parecían ideas novedosas y hasta cierto punto impertinentes ante el trabajo actoral. Nosotros en Veracruz, trabajábamos desde el entendimiento de la escena como un lugar sagrado. Un espacio reservado únicamente para aquellos que contaran con las características específicas para poder habitarlo; un lugar de respeto y compromiso, donde el actor, como individuo, no tiene tanta importancia, porque su existir está totalmente al servicio de la ficción, y por ello, el personaje siempre será más importante que la subjetividad de quien lo interpreta.

Quizás esta sea la gran diferencia que encontré en la educación actoral inglesa, más allá del contexto específico y las variables de una industria y cultura diferentes: el proceso inicia desde “adentro” con la intención de encontrar en uno mismo qué decir con el personaje, y a partir de ello, generar una vida en la escena, sin tener que desaparecer como persona, sino jugando a imaginar las circunstancias, accionando desde lo genuino de nuestro entender para llenar los parámetros dados por el texto. El director trabaja con lo que eres y propones, modificando el montaje para darle sentido a lo que los actores aportan. Más allá de buscar que el actor cumpla con una idea impuesta, se fomenta el trabajo colaborativo desde la creatividad e interpretación personal de cada uno.

Sin embargo, el quehacer teatral y su formación siguen sujetos, en su sentido pragmático, a su contexto e historia. Elementos de LAMDA, que no se comparaban a mi formación en la Universidad Veracruzana, donde trabajamos por construir una versión nueva de uno mismo. Una idea que, por un lado, permite un proceso en el que el autoconocimiento resulta esencial para poder hacer consciente eso que nos hace seres únicos e irrepetibles –que requiere de un acompañamiento especializado que le permita al actor el acceder a lo que las teorías psicológicas llamarían el “darse cuenta”–, con la intención de poder minimizarlo, amplificarlo o incluso suprimirlo si resulta necesario. El riesgo que representan estas ideas de que uno debe ser alguien más para poder ser actor, donde los acentos, defectos, y características individuales deben de ser neutralizadas, porque sólo así tendrá validez el trabajo realizado, es el de empequeñecer la figura de un actor entrenado, y confundirla con aquel que queda tan en blanco –hago hincapié en la palabra “blanco” y en lo que ello conlleva–, que únicamente aporta textos bien dichos y movimientos bien ejecutados; minimizando la creatividad del proceso actoral, a un cuerpo tonificado, ágil y flexible, con una voz y una proyección técnicamente perfectas, dejando de lado el desarrollo personal del estudiante de actuación.

DOS CULTURAS: COMPARACIONES CURRICULARES LAMDA-FTUV

Si uno realmente ama el teatro, es imposible no admirar los logros que ha tenido la técnica inglesa en sus actores, así como aplaudir los aciertos escénicos que han tenido en sus obras. Y resultaría incongruente, para quienes buscamos crear vida en escena, negar la belleza que tiene su Teatro. Por ello, es comprensible que busquemos imitarla, aprenderla o incluso aspiremos a vivirla, en una intención de entenderla, para poder experimentar eso que han logrado regalarnos. La diferencia entre la FTUV y LAMDA en sus entrenamientos, radica en la constancia del proceso. La repetición cada vez más consciente de una secuencia. Ejercicios que son muy básicos en su nivel de dificultad, y que, por ello mismo, se vuelven perfectibles, ya que van adquiriendo complejidad conforme más se ejecutan. Esta forma de trabajo es la base del entrenamiento actoral inglés, junto con el trabajo de voz, que sigue siendo lo que distingue al entrenamiento británico de otros *trainings* en el mundo.

Si asumimos que el perfeccionamiento de cualquier disciplina está en su práctica y que LAMDA dedica tres años a la práctica de las bases técnicas actorales, al entrenamiento constante del cuerpo, la voz y la imaginación, a partir de los mismos ejercicios que se dan en un curso de iniciación —camina en el espacio, y sube y baja la cabeza para tocar tus pies—, resulta claro que, para cuando terminan la carrera, el desarrollo del instrumento de sus alumnos es abismal, debido a la constancia y repetición en el entrenamiento que les brinda la escuela.

Por otro lado, la repetición, en comunión con la elección de textos dramáticos estudiados durante la carrera, son el ingrediente secreto que hace de los jóvenes actores, grandes actores británicos al momento de su egreso. La importancia que tiene la técnica vocal y el trabajo a partir del texto, en el montaje de obras shakesperianas, es la razón por la cual sigue siendo el autor predilecto de las academias inglesas para la formación actoral. Debido a sus características rítmicas y exigencias intelectuales, contextuales y los retos escénicos que ofrecen, las obras de Shakespeare se vuelven una herramienta de trabajo integral para poder entender las bases del teatro, y de forma más puntual, del actor en escena. Los temas que abordan las obras de este autor, siguen siendo, por su cliché —como muchos lo categorizan—, reto suficiente para el joven creador en formación. Sus textos poéticos, *anti orgánicos* por naturaleza, se convierten en un desafío para aquellos quienes decidimos dedicarnos a decir palabras ajenas de forma convincente y conectada, porque nos entrena desde lo *anti-natural*. Así como permiten el entendimiento del funcionamiento de la escena y el reconocimiento del espectador como parte fundamental del hecho escénico. Al ser obras escritas sin intención de poner paredes imaginarias, ni de presentar discursos filosóficos o existencialistas en estructuras innovadoras *per se*; lo que buscaban, en una primera instancia, es el brindar dos o tres horas de distracción, de imaginación compartida y de abstracción: contar

un cuento nada más y con ello, las pretensiones estéticas se vuelven secundarias, porque la atención del espectador sigue siendo lo primordial.

En el teatro isabelino, el artista teatral no buscaba innovar el teatro por innovar, sino tener algo que contar, sin otra pretensión que decirlo. Lo cual justifica tanto trabajo en la voz. Shakespeare reinventó la lengua inglesa, obviando el ritmo mismo del idioma, de ahí el énfasis en el pentámetro yámbico, no sólo como la herramienta que establece la claridad del texto para quien lo está escuchando; sino como clave para entender el ritmo mismo de la obra, del personaje y de la escena. Todos estos elementos generan una mancuerna formativa desde la naturaleza y la peculiaridad del texto; propiciando un espacio de exploración y aprendizaje para el estudiante de actuación en el cual, de forma consecuente al texto, desarrolla una técnica específica. Gracias a la claridad de las características y dificultades propias de los textos shakesperianos, el actor en formación puede identificar claramente los elementos técnicos y las herramientas metodológicas, interpretativas y escenotécnicas que requiere desarrollar para estar en escena, y lo empieza a hacer de forma consciente.

Creo importante clarificar que todo lo anterior funciona tan bien en ese contexto, porque es en el que se creó. Porque el idioma inglés palpita en rimas shakesperianas; aunque ahora lo haga con otras expresiones. Me parece importante mencionar que posiblemente no se lograría de la misma forma al trabajar con una traducción, ya que son obras que hablan de la historia de ese país, de esa cultura y que, aunque se hagan llamar Verona o Roma, Escocia o Dinamarca, siguen siendo el reflejo de una Gran Bretaña del siglo XVI, que ha evolucionado y justifica a la Gran Bretaña de los 2000s.

Qué curioso resulta el mundo del actor, tan en comunidad con el otro –compañero, profesor, texto y entorno– y por otro lado, tan aislado en su propio proceso de creación. Una especie de cuerda que puede lograrse equilibrar si tiene dos tensiones que la mantengan alargada: el trabajo del actor en sí mismo –como bien nos lo ha dicho Stanislavski– y la creación colectiva, con y para el otro, que es, posiblemente, lo que debería trascender del teatro clásico. La idea de ritmo y vida, generado por todos, la idea de compañía teatral, más allá del individuo. En el que tiene el mismo peso la existencia del otro, como la aportación que sólo es de uno. Cuando pienso en cómo evolucionó esta idea durante mis procesos, me queda claro que era necesario empezar desde lo que somos ahora: individuos aislados por el contexto de medios de comunicación masivos y capitalismo en el que vivimos, de un país en violencia y duelo constante, políticamente taciturno y en eterna mira a un desarrollo que sabemos merecer, pero aun desconocemos cómo obtenerlo. De nuevo, regresar al contexto, para poder, poco a poco, acercarnos al trabajo en escena, desde lo que se necesita: un espacio de colaboración y compañía. De creación en equipo, pero conscientes del rol que tiene cada uno en el engranaje, cómo permite que funcione o cómo bloquea el flujo necesario para que cumpla su objetivo.

En retrospectiva, me doy cuenta de que existe, en instituciones como LAMDA, la necesidad de generar y presentar metas y objetivos desde un aspecto casi filosófico, donde, lo que se pretende enseñar, es el arte del actor y no un entrenamiento práctico en actuación a la inglesa. Y es eso lo que las vuelve atractivas. Sin embargo, la enseñanza de algo tan abstracto como son las convicciones discursivas, creativas o estéticas, es algo inherente al proceso actoral, que sólo se logra de forma autónoma, totalmente ligada a la historia de vida de cada uno, en su proceso creativo y personal; el amor a nuestra disciplina, los cuestionamientos epistemológicos y la sabiduría creativa, son independientes a una institución, así como la responsabilidad social que sentimos como creadores. Uno puede enseñar una técnica, herramientas concretas y ejercicios específicos que ayuden a obtener de un texto o de un arte, lo que se pretende a nivel estructural que logre. Y en ese sentido LAMDA –desde mi punto de vista– logra lo que se propone a nivel estructural, respondiendo de manera pragmática y tajante, a la pregunta de quien, ingenuamente, desea saber “¿cómo se hace eso?” Pero eso no asegura una conciencia o madurez creativa ni social en sus egresados, por el simple hecho de haber estudiado ahí.

Por otro lado, ahora más que nunca, resulta necesario entender que todo proceso formativo, en especial dentro de un ámbito como el actoral, requiere, para poder beneficiar a quien lo lleva a cabo, de un sitio donde se pueda trabajar desde el error. Un espacio de seguridad, que no de confort, donde el estudiante pueda sentir la confianza de fracasar y experimentar para eventualmente encontrar las herramientas dentro de los procedimientos necesarios, acordes a su instrumento, para poder desarrollarse creativamente.

Las exigencias particulares que se le asignan a cada estudiante y los diferentes niveles de expectativas y presión creativa que se le otorgan a un individuo, son más factibles de ser alcanzados, si se trabaja desde un espacio de confianza y de respeto. En otras palabras, al estudiante de actuación se le debe permitir la exploración e investigación de sus propias habilidades, desde la experimentación, en su sentido de intento-error, intento-acierto, sin juicios de por medio ante el resultado que se espera; ya que estos principios siguen siendo necesarios para poder alcanzar metas y objetivos técnicos. En especial cuando hablamos de un proceso formativo tan exigente como es el actoral. Un entrenamiento, que debido a sus características aísla al joven actor durante cuatro o cinco años, con la finalidad de reentrenar el cuerpo, la mente y el proceso creativo, intelectual y emocional para la escena.

REFLEXIONES FINALES

Se podría argumentar que el proceso formativo de cualquier artista está pautado por el proceso personal de cada uno y por la disciplina y disposición individual; sin embargo, después de regresar de Londres, una compañera de la Facultad me recibió diciendo: “Te hubieras quedado allá, tú que sí puedes”, enfatizando lo incongruente

que era para alguien que ama al Teatro, someterse de forma voluntaria a las penurias del Teatro en un país como el nuestro. Esto venía de una joven actriz mexicana, el futuro del arte teatral en México –que por alguna razón llegó a un momento de su formación en el que desearía no serlo– una joven actriz que ha trabajado durante cuatro años las áreas de conocimiento necesarias: voz, movimiento y actuación, para desarrollar su vocación, disciplina y horas de trabajo. No se trata de la imagen de apatía y falta de disciplina, que podría representar un joven con tan poca fe en el teatro mexicano –que convenientemente nos gusta imaginar–.

Más inquietante resulta descubrir que no fue la única, no era la primera, ni sería la última persona que, en los meses después de mi regreso, cuestionaría que hubiera dejado LAMDA: “porque allá sí trabajan.” Lo que me parece aún más triste, es que los profesores, y más tarde, directores, me digan lo mismo. Entonces, se torna inevitable preguntarse: ¿de dónde nace esta necesidad de desprestigiar lo que tanto nos cuesta lograr? ¿Por qué se asegura que el instrumento formado en Inglaterra es abismalmente mejor al mexicano? ¿A qué nos referimos cuando decimos “ellos si trabajan”?

Ante estas reflexiones, apareció un argumento con el que, a quienes les pregunté, justifican que mi visión del teatro nacional fuera tan optimista: mi formación se caracteriza por procesos multiculturales. A eso había que sumarle características específicas de mi anatomía, buenas relaciones y una vida familiar estable. Y que, gracias a la suma de todo esto, yo me permitía hacer teatro con una calidad aceptable, y olvidar que la situación del Teatro en nuestro país no se presta para los logros de una industria como la británica.

A pesar de que en esos argumentos hay elementos que son verdad, si hemos de concretar los procesos actorales a esta idea, olvidamos por completo que todo logro ha sido consecuencia directa de la misma formación y las oportunidades que, durante tres años y medio, en mi caso, me dio la Universidad Veracruzana. Tiempo que incluye, de primera mano, las horas de clase que pasé siendo formada por las mismas personas que argumentan que no. Esto sin mencionar que, quizás fueron más característicos los conflictos con mis directores, los episodios depresivos y las crisis creativas, que los momentos de triunfo, como resulta natural en cualquier proceso creativo y formativo. Pero si dejamos el éxito de una preparación actoral a lo que circunstancialmente le toca a uno u otro no: ¿por qué pasar cuatro años en la escuela? ¿Cuál es entonces nuestro filtro de calidad? ¿Qué define y asegura una formación con la misma calidad para todos? ¿Qué genera esta apatía hacia uno mismo y qué tanto ciertas áreas de la formación lo fomentan?

Es verdad, en esta profesión existe un porcentaje que no depende de uno, sino de lo circunstancial: si cumples el perfil, si das el tipo o si funcionas bien con el resto del elenco. Eres seleccionado por banalidades como el color del cabello o de la piel. Todo ello influye, es verdad, pero en un aspecto pautado por una industria teatral y televisiva –en etapas de gestión guiadas e inspiradas en imitar industrias

que no corresponden a nuestro contexto–, que no tiene nada que ver con el arte y entrenamiento del actor. No todo depende únicamente de aquello que uno no puede controlar y si es así, entonces resulta necesario preguntarse, como creadores mexicanos y formadores en instituciones teatrales, cómo solucionarlo, para no convertirnos en la definición del personaje trágico: cuya misma existencia, destino o ideal es lo que lo condena. En palabras de Uta Hagen:

Cuando estamos vivos, siempre queremos algo. Tenemos necesidades, deseos, anhelos, metas, objetivos conscientes o subconscientes que nacen de nuestro cuerpo y de nuestra alma. Cuando comprendemos que el origen de las necesidades y de los deseos de un individuo reside en la naturaleza de su educación y de la sociedad que ha contribuido a dar forma a su carácter, queda claro que a la investigación inicial de “¿Quién soy yo?” debe seguir la de “¿Qué quiero “yo”?”, y en lugar de basarse únicamente en respuestas de carácter intuitivo, el tema puede enfocarse desde diferentes ángulos que confieran una estructura más sólida a la partitura de nuestro papel. (Hagen, 1991: 389).

El filósofo Henri Bergson decía “el presente solo se forma de pasado, y lo que se encuentra en el efecto estaba ya en la causa” (Bergson, 1959, 450). Así pues, se vuelve fundamental que discutamos una vez más sobre el rol que tenemos como institución en el desarrollo y el actual estado del arte teatral no sólo en Veracruz, sino en el país. Y qué tanto estamos sucumbiendo a la idea de que aquellos que pertenecemos a esta institución, no tenemos una responsabilidad social y creativa, real y tangible a corto y largo plazo, en la situación y desarrollo del teatro en México como industria e institución, y por ende, en la cultura y conciencia del mexicano. Porque seguimos (FTUV) siendo, aunque en momentos lo olvidemos, una de las instituciones de formación teatral más importantes en el país. Son nuestros egresados y alumnos, quienes están habitando la escena mexicana; ¿qué tanto hemos asumido esta responsabilidad para asegurar que, quienes estamos estudiando y formándonos aquí, estamos recibiendo y ofreciendo la verdadera calidad que tenemos y requerimos. Quiero aclarar que esto no busca desacreditar los logros de la formación teatral de México y mucho menos de la FTUV, sino generar una reflexión: una invitación a conocer quiénes somos, y –como lo escribí antes–, asumir qué tanto ustedes y yo, aportamos al caos o mejoramos la institución que nos ha formado.

NO MEJORES NI PEORES, SIMPLEMENTE DIFERENTES

Diferencias que yo encuentro entre LAMDA y la FTUV

- Financiamiento privado para el mantenimiento y funcionamiento de la escuela.

- Planta docente activa en el mundo profesional del teatro británico.
- Retribución y contacto directo y constante entre egresados y alumnos desde lo práctico, que parte del seguimiento y difusión del trabajo de los egresados.
- Planes de egreso que aseguren el posicionamiento laboral de los egresados en el mundo profesional: agentes, productores, compañías.

Ello a nivel administrativo y estructural, que se ve reflejado en el aspecto formativo de la siguiente forma:

- Buscar que la convivencia institucional se genere a partir del trabajo en equipo, haciendo énfasis en crear un espacio saludable para eventualmente desarrollar redes de trabajo y conocimiento. Partiendo de la idea de “aquí se forma el futuro de la industria teatral nacional”, que sigue siendo fundamental para la formación y prestigio de la institución.
- Brindar un entrenamiento claro y específico que asegure el nivel necesario para poder entrar y o sobresalir en la industria, con el objetivo de poder asegurar un estándar de calidad en los egresados que se vuelva atractivo para el mundo laboral.
- Fomentar el interés por la sociedad y la creación de comunidad, con la intención de promover el teatro y generar un público que eventualmente quiera invertir en el teatro y en la educación teatral. Además de ayudar a establecer estándares en el público en general y con ello, educar a la sociedad en su interacción con el teatro. Por ejemplo, la certificación por LAMDA, a los alumnos de educación básica que llevan una formación de iniciación teatral durante primaria, secundaria y bachillerato.

En contraposición, ya que son cosas que LAMDA no ofrece, enlisto las ventajas que tenemos en Xalapa y que, en ciertos casos, aunque no en todos, son aplicables a otras instituciones del país:

- Libertad creativa e incentiva a desarrollar proyectos estudiantiles.
- Entendimiento del teatro como totalidad, y no una división tajante que nos invalide en el caso de querer hacer algo perteneciente a otra área que no sea de nuestro perfil. Brindándonos la facilidad para experimentar diferentes áreas del teatro y un control más directo en el desarrollo nacional del mismo.
- Contacto más cercano y factible con la comunidad, que tiene que ver con las características propias de nuestra cultura, los modos y costumbres como sociedad.
- Espacios alternativos que nos obligan a tener que desarrollar herramientas creativas para poder solucionar nuestras aspiraciones escénicas,

conscientes y a partir de lo que el mismo medio y sus deficiencias nos están brindando. Generando con ello espacios de discusión ética que enriquecen la investigación del quehacer teatral

- La educación pública, que, de una u otra forma, permite que la posibilidad de hacer teatro no esté segregada a un grupo o esfera social.
- El contacto directo con otras disciplinas, por estar en un edificio que nos permite formarnos junto con bailarines, músicos y artistas plásticos; así como estudiar junto con directores, dramaturgos y gestores.
- El acceso a formación complementaria como parte del plan de estudios (área de formación y elección libre AFEL69), que a la par del punto anterior, es lo que permite, de así deseárselo, que nos formemos con una visión multidisciplinaria que enriquezca nuestra visión y quehacer teatral.
- Los festivales e intercambios académicos, que, a diferencia de LAMDA, nos permiten experimentar otras formas de hacer y concebir nuestro arte, a nivel nacional y/o internacional desde nuestra formación.

En Veracruz, y en México en general, seguimos teniendo la visión de formar artistas, de generar arte, de fomentar la búsqueda de discursos, que, además, por el contexto, se cargan de reflexión social. A diferencia de un país donde la industria está tan establecida, que sus escuelas buscan mantenerla, formando generaciones de actores, productores, directores y creativos teatrales que van a cumplir con lo que dicha industria necesita. Es por ello que se deben buscar estrategias claras desde los planes de estudio, para asegurar que la transición del salón de clases al escenario, y de la formación a lo profesional/laboral pueda ser lo más orgánica y la adquisición de nuevas metodologías vaya acorde a las necesidades específicas y reales del contexto al que responden, asentando los aciertos ya existentes dentro de las mismas circunstancias en las que existimos (esto incluye a los alumnos que tenemos). Estrategias que permitan la transición consiente y metodológica entre cada una de las etapas, el enfoque técnico y no discursivo en la formación ante la búsqueda de una investigación metodológica aplicada por y para un creador mexicano. Evaluar los objetivos de cada una de las materias para que logren los objetivos técnicos necesarios. Fomentar el diálogo con los recién egresados y alumnos en formación, ya que enriquece la búsqueda de nuevas formas y haceres, aplicables al salón de clases, así como el crecimiento de la escena mexicana en su quehacer contemporáneo y la necesidad de comunidad en la generación de una industria teatral mexicana.



FUENTES CONSULTADAS

Bergson, Henri (1959). "Ensayos sobre los datos inmediatos de la ciencia, materia y memoria, la evolución creadora, la energía espiritual pensamiento y movimiento", La evolución creadora. México: Aguilar.

Hagen, U. (1991). Un reto para el actor. Barcelona: Alba Editorial

La figura del Docente-Investigador en el Centro Morelense de las Artes

El acercamiento a la figura del Docente-Investigador surge del Proyecto de Revisión del Plan de Estudios de la Licenciatura en Teatro del Centro Morelense de las Artes (CMA). Dentro de la etapa de Revisión del Plan de Estudios Vigente se ha detectado que existe un desfase en el vínculo entre el Modelo Pedagógico y el contexto socio-cultural contemporáneo al que emergen los egresados. Se detecta que las necesidades del contexto socio-cultural actual rebasan los postulados del Perfil de Egreso y esto vuelve necesaria la actualización del Modelo Pedagógico con el fin de ampliar las opciones de dicho Perfil a través de las áreas de investigación, creación artística y pedagogía de las artes.

Ante esto, se ha planteado como uno de los objetivos del Proyecto, la justificación de la institución de un cuerpo de Docentes-Investigadores que pudieran dar seguimiento a la implementación del Plan de Estudios con la finalidad de reforzar y mantener el vínculo entre el Modelo Pedagógico actualizado y el contexto socio-cultural garantizando una mejor inserción profesional de los egresados.

El presente trabajo aborda la figura del Docente-Investigador como alternativa a los cambios de paradigma del mundo contemporáneo donde la educación asume ya no solo su búsqueda de formación inter y transdisciplinar sino posicionarse desde ellas para atender la formación ya no solo de profesionales sino de personas, ciudadanos y profesionales que demanda el mundo contemporáneo.

Se abordan los dos modelos de Docente-Investigador que esbozan Corrales Sánchez y Jiménez Carrillo: el primero corresponde a un Docente-Investigador que es observador y acompañante proactivo, pero periférico de los procesos de enseñanza dentro de las aulas; en tanto el segundo corresponde al Docente-Investigador involucrado directamente en el trabajo diario dentro del aula y que ejerce los procedimientos de la investigación-acción, mismos que también se desarrollan.

Se tratan también los posibles equipos de trabajo interdisciplinarios que se pueden generar, a través de estos modelos, dentro de las instituciones; y por último, se plantean formas de inserción y etapas de esta misma figura, al trabajo dentro del CMA.

1. PERTINENCIA DE LA FIGURA DEL DOCENTE-INVESTIGADOR EN LA LICENCIATURA EN TEATRO DEL CMA

En el Centro Morelense de las Artes (CMA), actualmente se lleva a cabo un Programa de Revisión de Planes de Estudio de todas las Licenciaturas que oferta con los objetivos de generar diagnósticos sobre los mismos así como las modificaciones y, en su caso, las reelaboraciones pertinentes.

Luego de un primer diagnóstico al Plan de Estudios de la Licenciatura en Teatro (LT) realizado por docentes, alumnos y exalumnos de la misma, se ha notado la existencia de un desfase entre el vínculo del Modelo Pedagógico implementado en la carrera con respecto al Contexto Socio-Cultural al que emergen los egresados de la disciplina.

Se detecta que las necesidades del Contexto Socio-Cultural actual rebasan los postulados del Perfil de Egreso y esto vuelve necesaria la actualización del Modelo Pedagógico, con el fin de ampliar las opciones de dicho Perfil a través de las áreas de investigación, creación artística y pedagogía de las artes.

El desfase no es exclusivo de este caso, sino que es algo que sucede en los sistemas educativos contemporáneos, según Hernández Arteaga, y que también es producido por las tendencias globalizantes de inicios de este siglo, que han generado en el ámbito educativo una constante reflexión crítica sobre los retos a que se enfrenta la Educación Superior.

Hoy, la institución educativa no puede ser vista como un sistema cerrado, ajeno a su entorno, sino que tiene que ser concebida, según Adúriz, como “una entidad teórica o cerco conceptual con diferentes niveles de organización que forman parte de distintos estratos” (3), por lo que la educación “debe partir de la realidad del entorno – localidad, región, país, mundo–”(3). El primer objetivo de las instituciones de Educación Superior será brindar una educación de calidad “entendida esta como la coherencia existente entre todos los estamentos comprometidos con el sistema educativo y el cumplimiento de las expectativas generadas por la estructura social” (3). A través de ella se busca formar Sujetos competentes, entendida esta cualidad como “saber hacer en contexto” (3). Por lo anterior, la Educación Superior ya no puede limitarse a egresar profesionales de las diversas disciplinas sino que debe atender los demás planos de los Sujetos en Formación por lo que hoy se plantea como misión de la misma formar “personas, profesionales y ciudadanos” (3), a lo que añade Hernández que estos serán “autónomos, responsables, disciplinados, críticos y creadores; capaces de adquirir compromisos frente a la solución de los problemas del entorno” (Hernández 7).

Al respecto dice Saldarriaga:

El hombre, la sociedad y el ciudadano, simbolizan, pues, tres tipos de sujeto a formar, tres tipos de maestros para hacerlo, tres tipos de pedagogía y tres tipos de hori-

zontes políticos y culturales para orientarlos. Se objetará que las tres frases pueden reducirse a una sola, pues todas proponen ocuparse de la formación de ciudadanos.

Lo anterior evidencia la necesidad de una formación que atraviese los distintos planos y estratos del Sujeto y su Contexto, es decir, de una formación posicionada desde la transdisciplinariedad. Esto, aunado a la concepción de una educación que parte de la realidad del entorno donde esta se lleva a cabo, hace necesario replantearse las prácticas educativas para las que, bajo esta visión, primeramente, ya no hay una diferencia entre teoría y práctica, y por ello, el “proceso enseñanza-aprendizaje es constructivo antes que reproductivo, es, a su vez, un proceso social, cultural e interpersonal”. Esto es, que el proceso educativo no puede concentrarse meramente en la reproducción de saberes adquiridos, sino que recupera su potencial función de constructor de saberes. Por ello, la Educación Superior debe consagrarse “al mismo tiempo a la doble tarea de investigar y enseñar” (6), mismas que desarrollo más adelante.

Hernández señala que, desde esta perspectiva, “es preciso que la docencia y la investigación, cumplan el propósito de proyectarse a la comunidad, para que esta se beneficie de la labor y de los resultados de los planes, programas y proyectos que la universidad realiza” (Hernández 5).

Bajo este panorama, dicho proceso que se “hace desde un pensamiento vivo” (6) requiere de una constante reflexión práctica, que evite los desfases de los vínculos, entre los Modelos Pedagógicos y sus contextos. Para cumplir esta función se ha considerado pertinente implementar la figura del Docente-Investigador en la Licenciatura en Teatro en el CMA.

2. EL DOCENTE-INVESTIGADOR

a. Hacia un perfil del Docente-Investigador

Para conseguir un proceso enseñanza-aprendizaje que no consista en la repetición irreflexiva de saberes legitimados y se pueda operar desde la visión de dicho proceso como constructor de conocimiento, se vuelve totalmente necesaria la práctica de la Investigación⁴ como “una de las actividades primordiales para el perfeccionamiento de la docencia; ella establece la interrelación en el quehacer del proceso enseñanza-aprendizaje” (Hernández 4-5).

Bajo esta perspectiva, se ha desarrollado dentro del ámbito educativo, la figura del Docente-Investigador que, a diferencia del docente repetidor de teorías ajenas, “trabaja para crear conocimiento, en lugar de obtenerlo de otras investigaciones” (Corrales 76) pues su práctica consiste en Educar en Contexto. Esto es, que toma

⁴ Desde esta perspectiva, “implica la búsqueda motivada y dirigida que desarrolla el conocimiento, que va en busca de lo desconocido a través de lo conocido, sirviéndose de la observación, de la experimentación, de la indagación del pasado y también de la razón.” (Hernández 4).

como punto de partida el entorno en que se lleva a cabo la educación, tanto al interior de la institución, pero, sobre todo, aquel en el que se desenvuelve el Sujeto en Formación.

Es por esto que su enfoque, más que en el resultado de transmisión de conocimientos, está puesto en desarrollar un proceso enseñanza-aprendizaje más óptimo para los Sujetos que se encuentra formando en ese momento. De ello, que el Docente-Investigador requiera hacer uso principalmente de la pedagogía diferencial que contempla la Singularidad de cada Sujeto en Formación y reconoce que cada uno tendrá su particular manera de aprender y que, entonces dependerá de la conformación de los Sujetos Singulares en el Grupo, incluido el Docente-Investigador, el proceso que se desarrollará. De esta manera se da el “reconocimiento de la particularidad y heterogeneidad de los problemas educativos” (Méndez 19).

Hernández Arteaga señala que el Docente-Investigador “es quien participa en la articulación de las teorías presentes en sus propias prácticas, a partir del concepto de interdisciplinariedad” (8) para quien “la investigación es un buscar e indagar sistemático unido a la autocrítica que demanda la unión de hecho entre teoría y práctica, entre saber y hacer” (8). El Docente-Investigador desplaza la noción del docente poseedor y guardián celoso del conocimiento y se posiciona desde su propia experiencia de conocer, de manera que “toma el rol de orientador de procesos; no es el poseedor del saber, sino el guía de los estudiantes para alcanzar e integrar: el saber, el hacer, el ser y el formar parte de una colectividad” (Hernández 12). De esta manera, “aboga por un proceso de enseñanza aprendizaje funcional y dinámico, que supere las prácticas metodológicas teorizantes y memorísticas, para dar paso a un aprendizaje que relacione la teoría con la práctica en situaciones concretas y contextualizadas” (11). Reconoce la complejidad de esta figura al enunciar que la Educación Superior hoy, requiere de Docentes-Investigadores

Éticos, capaces y preparados; que no solamente conozcan y manejen el contenido científico de su campo disciplinar, sino que además tengan la formación profesional para escudriñar los conflictos, necesidades y problemas del ser humano, de la sociedad y la ciencia; con competencias necesarias en el manejo del discurso pedagógico e investigativo, para guiar y orientar a los estudiantes en la determinación de puntos álgidos sobre los que deben intervenir. (Hernández 7).

Por otra parte, González enuncia algunas de las implicaciones del Docente-Investigador:

En primer lugar, el docente deberá ser una persona crítica, responsable, reflexiva y con la capacidad y disposición de probar nuevas alternativas que pueden poner

al descubierto debilidades ocultas. En segundo lugar, deberá ser un docente con suficiente tiempo para explorar, leer y profundizar sobre los procesos contemporáneos de la pedagogía y el currículo en su entorno como en otros lugares, hacer seguimientos rigurosos y socializar con sus pares. (González 32).

Además de lo anterior, contemplan que “un docente reflexivo y experto en investigar su práctica pedagógica, es aquél que comprende la situación en la que debe actuar y tomar decisiones sin afectar los objetivos del curso” (González 32) y plantean lo que reconozco como dos posibles modelos de Docente-Investigador que desarrollo a continuación.

::: Modelo 1: Periférico :::

Esta primera línea parte del involucramiento de un Investigador Educativo y uno o varios Educadores de Aula. El Investigador Educativo, a grandes rasgos, es una persona que desarrolla investigaciones sobre temas educativos “de manera cotidiana informando periódicamente sobre los resultados obtenidos” (García 78); en tanto, el Educador de Aula es el docente que desarrolla su labor frente a los Grupos.

La formación de esta clase de grupos de trabajo implica que “los problemas de la práctica educativa deben ayudar al investigador a contestar sus preguntas; al mismo tiempo, estas respuestas ayudarán al docente a obtener una visión más clara del proceso enseñanza- aprendizaje” (77). Applebee (citado por Corrales 77) afirma que “la relación entre el educador y el investigador debe ser una relación simbiótica” generando la práctica de una “pedagogía en colaboración” (77). De esta manera “los docentes se convierten en investigadores y sus estudiantes son los que proporcionan la información. Al mismo tiempo, los participantes adquieren nuevos conocimientos sobre aprendizaje, currículum y estrategias de instrucción” (77). Así, “el papel del investigador y del docente se unen, de modo que los dos participantes van a tener solamente un rol que es el del docente investigador” (77).

Sin embargo, pese a que el Investigador Educativo participa proactivamente del trabajo en las aulas, mantiene una distancia al no ser la figura titular del grupo. Esto le permite una intermitencia periférica que posibilita mayor grado de objetividad al respecto.

Eventualmente “los investigadores llegan a convertirse también en investigadores docentes que se apropian de la teoría desarrollada para tomar decisiones curriculares” (77)

::: Modelo 2: :::

En este modelo, los Docentes-Investigadores “tratan de dar respuesta a sus propias preguntas y problemas del aula” (76). Estas investigaciones inician a

menudo “por medio de preguntas que se hacen los educadores de forma individual acerca del trabajo diario con sus estudiantes” (77) mismas que tratan de contestar “aplicando variadas estrategias. A pesar de que estas estrategias son generalmente informales, por su medio se logran resultados valiosos” (77).

Pudiera pensarse que estas investigaciones solo benefician al propio Docente-Investigador, sin embargo, al establecer grupos de trabajo interdisciplinarios, estas prácticas se pueden desarrollar y potenciar en beneficio tanto de instituciones, investigadores, docentes y alumnos. Pues, como afirman Corrales y Jiménez:

Se pueden organizar grupos de docentes investigadores, de manera que se forma una red de educadores de la escuela o circuito escolar. Estos grupos pueden aplicar diferentes estrategias: una puede ser que los docentes observen el trabajo de sus colegas. Otra, es trabajar con la ayuda de estudiantes que están realizando su práctica profesional, de modo que ellos puedan hacer también sus observaciones. Otra estrategia muy importante y eficaz es que los maestros y profesores trabajen con sus propios alumnos, tratando de contestar las preguntas relacionadas con el trabajo de clase, que se formularon en conjunto. (77)

Bajo este modelo converge el planteamiento de Hernández, para quien las instituciones de Educación Superior tienen “como misión ubicar al estudiante bajo la tutela intelectual del docente investigador, para conformar con estas dos generaciones comunidades académicas en un ambiente de enseñanza, aprendizaje e investigación, a partir del interés por el desarrollo teórico y la utilidad práctica del conocimiento. (Hernández 6) Esta labor se realiza “teniendo en cuenta la imaginación del estudiante, unida a la madurez y experiencia del docente investigador. Una de las funciones de la educación superior es entonces lograr un sincretismo de la imaginación con la experiencia.” (6)

Resulta pertinente señalar que, en ambos modelos de Docente-Investigador, se reconoce una herramienta que bien podría ser considerada como el fundamento práctico de esta figura: la Investigación-Acción.

3. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

El teórico crítico de la enseñanza, Stephen Kemmis, define la Investigación-Acción como “una forma de pregunta reflexiva emprendida por los docentes-investigadores para mejorar sus propias prácticas, su comprensión y la situación en la que estas se llevan a cabo” (Kemmis citado por Carr 102) reconociendo así, que el conocimiento que informa y guía la práctica, es un “conocimiento contextualizado que no puede estar separado del contexto práctico en el que está inmerso”(103). De ello resulta que “la investigación-acción permite relacionar la teoría con la práctica en un todo: ideas convertidas en acción” (Corrales 75). En este marco, se entiende como Acción

una práctica “éticamente informada” (Elliot citado por Carr 95), a través de la cual se persiguen valores educativos y se reconoce que los puntos a los que lleva la Investigación-Acción constituyen, en sí, un “conocimiento práctico” (112).

Méndez (23) sintetiza las propuestas centrales de la Investigación-Acción desde la teoría crítica:

- a) Sobresale la necesidad de una investigación participativa ya que el investigador forma parte de la situación investigada.
- b) Busca transformar la situación investigada y mejorar las condiciones existentes, teniendo presente el principio emancipador.
- c) Es un enfoque práctico. Su punto de partida y de llegada es la práctica misma del docente-investigador.
- d) Requiere de la colaboración de las personas que están involucradas en la situación investigada que se convierte en objeto de transformación.
- e) Implica un trabajo de autorreflexión y formación permanente.
- f) Rompe con la diferenciación tradicional entre teoría y práctica, sosteniendo que toda acción práctica es necesariamente teórica.

Por otra parte, siguiendo a Sandín (Citada por Méndez 24), la Investigación-Acción comprendería las siguientes actividades: “identificación de una preocupación y planteamiento de un problema; elaboración de un plan de acción; desarrollo de este plan y búsqueda de información; finalmente, reflexión e interpretación de los resultados obtenidos.”

Pese a lo anterior, Méndez subraya que, desde la “perspectiva crítica, la investigación-acción no se limita al uso de técnicas, ni al seguimiento de procedimientos” (25). Wilfred Carr, en rechazo a una mirada positivista de la Investigación-Acción resalta que esta recupera las nociones de la filosofía práctica de Aristóteles y, luego de contextualizarlas en la actualidad, afirma que

la filosofía práctica es ‘práctica’ en la que se reconoce que el conocimiento que guía la *praxis* siempre procede y debe volver a relacionarse con la práctica. Y es ‘filosófica’ en el sentido que procura elevar el conocimiento del bien adquirido irreflexivamente, y planteado en la *praxis*, al nivel de ser consciente del conocimiento, para que los docentes-investigadores puedan cuestionar la comprensión prefilosófica de su práctica. (102)

Así, la Investigación-Acción ha resultado ser un medio por el cual los Docentes-Investigadores han podido “probar las ‘teorías educativas’ implícitas en su propia práctica, tratándolas como hipótesis experimentales para ser evaluadas sistemáticamente en contextos educativos específicos. (95)”. Es decir, ha fungido como “un método” que les ha permitido “evaluar la adecuación práctica de sus propias teorías tácitas ‘en la acción’” (95).

Sin embargo, esta práctica no queda reducida al ámbito educativo en el que

se desarrolla, sino que busca influir en el Contexto de la práctica educativa del que parte. Es el mismo Carr quien “pone al descubierto sobre todo el sentido de responsabilidad y compromiso con la transformación social, que adquiere quien emprende investigaciones desde este enfoque” (Méndez 16). Esto, debido a que “la perspectiva de la teoría crítica [educativa] en general presenta como características: la búsqueda de posibilidades de transformación del orden social establecido, mediante la *praxis* humana y el replanteamiento de la crítica a la sociedad con base en los conceptos de significatividad histórica y social” (Pontón citado por Méndez 18) además de “que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (Sandín citada por Méndez 21).

De esta manera queda implícito el carácter inter y transdisciplinar que requiere del Docente-Investigador para la práctica de la Investigación-Acción, además de la dinámica participativa de todos los Sujetos inmersos en ella, de lo cual deriva la necesidad de una conciencia de responsabilidad ética que conlleva la misma.

Por esto, la Investigación-Acción no puede sujetarse a metodologías prediseñadas pues, como insiste Carr, ella misma

implica una actitud de búsqueda permanente ante problemas que se enfrentan, un interés por la transformación de las situaciones que se viven en las escuelas en el sentido de la emancipación, una *praxis* que, como práctica situada y reflexiva, implica el examen crítico del quehacer docente desde una mirada personal, un compromiso con la tarea desempeñada y el establecimiento de fines acordes con el contexto educativo. (25)

A partir de las prácticas de la Investigación-Acción por parte de los Docentes-Investigadores se han concretizado beneficios tangibles en las mejoras de las prácticas educativas dentro de las cuales se destaca que se “genera y hace posible la realización de programas de extensión orientados al servicio de la comunidad y al vínculo efectivo con los diferentes sectores sociales; factor que, de hecho, es determinante en el mejoramiento de las condiciones de vida en las regiones” (Hernández 5).

Es por esto que se ha considerado la implementación de un cuerpo de Docentes-Investigadores en la Licenciatura en Teatro del CMA para reforzar, sostener y solidificar el vínculo entre el Modelo Pedagógico y el Contexto Socio-Cultural.

4. IMPLEMENTACIÓN DEL DOCENTE-INVESTIGADOR EN LA LICENCIATURA EN TEATRO DEL CMA

Para poder insertar paulatinamente la figura del Docente-Investigador en la Licenciatura en Teatro del CMA se proponen tres etapas generales:

::: Etapa 1: Formación :::

Primeramente, nos enfrentamos a la problemática de la carencia de Docentes-Investigadores en el ámbito de la educación de las artes en general y del teatro en particular a nivel nacional. Esto se debe a que el panorama de Educación Superior hoy, reconfigura la labor del docente “exigiéndole multiplicidad de funciones, algunas para las cuales no fue preparado; requiriendo competencias que sobrepasan su formación, siendo necesaria una reflexión sobre su compromiso y a la vez sobre su *ethos* investigador, conducente a alcanzar interpretaciones ajustadas a necesidades y demandas de una sociedad en continuo movimiento” (Hernández 8). Para remediar este aspecto se requiere formar docentes de teatro como Docentes-Investigadores por medio de “transversalizar la formación en investigación, lo cual implica una reactualización del discurso del conocimiento integrado, globalizado, interdisciplinario” (Martínez 14). Para ello, Carr aclara que “la formación de los docentes-investigadores no puede realizarse sólo en el aula, recibiendo clases” (25) requiere siempre la práctica constante. Al respecto, actualmente se estudia la experiencia llevada a cabo desde una iniciativa grupal particular interesada en la educación interdisciplinar dentro del Centro Nacional de las Artes que posteriormente devino en la constitución tanto del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica, así como del Diplomado Tránsitos.

Aquí se propone que un grupo de docentes de teatro del CMA sean formados en un esquema que los habilite como Docentes-Investigadores.

::: Etapa 2: Implementación de Modelo 1 :::

El grupo formado como Docentes-Investigadores trabajarán junto a los demás docentes de la Licenciatura a través de la Investigación-Acción en la reflexión y mejora de las prácticas educativas desde la perspectiva desarrollada en el Modelo 1 de Corrales y Jiménez; esto es, con una participación proactiva periférica. Los Docentes-Investigadores, a su vez, reflexionarán y buscarán la mejora sobre el Plan de Estudios y el Modelo Pedagógico para evitar el desfase de su vínculo con el Contexto Social-Cultural.

::: Etapa 3: Implementación de Modelo 2:::

La paulatina formación de los docentes de teatro como Docentes-Investigadores propiciará que cada uno de ellos pueda desempeñar su trabajo a través de la Investigación-Acción en las aulas a la manera del Modelo 2 de Corrales y Jiménez.

5. REFLEXIONES

Los retos que le plantea la actualidad a la Educación Superior requieren la reformulación y reflexión constante de las prácticas educativas para poder garantizar una propicia inserción de los Egresados dentro de su Contexto Social-

Cultural inmediato, evitando los desfases del vínculo entre este último y los Modelos Pedagógicos y Planes de Estudios de las Instituciones Educativas.

La inserción paulatina de la figura del Docente-Investigador a la Licenciatura en Teatro del CMA como esa figura que reflexione, refuerce y solidifique dicho vínculo constantemente, resulta conveniente para mantener la calidad educativa de la Licenciatura y, así, formar personas, ciudadanos y profesionales competentes que puedan desempeñarse en diversos ámbitos de su sociedad y en beneficio de la misma a través de su conocimiento teatral.



FUENTES CONSULTADAS

- Campos Saborio, Natalia. "El Docente Investigador: Su Génesis Teórica y sus Rasgos." *Revista Educación* 27(2) (2003): 39-43.
- Corrales Sánchez, Olga y María de los Ángeles Jiménez Carrillo. "El docente como investigador." *Revista Educación* 18(2) (1994): 73-79.
- Hernández Arteaga, Isabel. "El docente investigador en la formación de profesionales." *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (2009): 1-21.
- González Guerrero, Krolina. "El docente como investigador de sus prácticas pedagógicas." *Revista Teckne* 12.2 (2014): 29-33.
- Martínez Gómez, Anabela. *La formación del Docente Investigador*. Barranquilla: Universidad del Norte, 2015.
- Mejía Echeverri, Silvana Andrea. "Investigación en Educación Artística y Formación de Docentes en Artes Plásticas." *Uni-pluri/versidad* 12.2 (2012): 80-90.
- Méndez Pardo, Alejandra. *El Docente Investigador en Educación*. Tuxtla Gutiérrez: UNICACH, 2007.

La investigación artística y el docente investigador

Es el docente, en su doble misión de formar e investigar, quien guiará al estudiante, para que de manera eficaz, intervenga y se comprometa de una manera reflexiva, responsable y crítica, en el proceso de transformación de la realidad histórica y social, conducente al mejoramiento de la calidad de vida del hombre y la mujer en su contexto. (Hernández Arteaga, 17)

EL CAMPO EXPANDIDO DEL DOCENTE INVESTIGADOR

Esta investigación surge de una reflexión sobre mi experiencia en la docencia, pero también, de un cuestionamiento sobre las relaciones históricas, entre el docente investigador y las instituciones de formación artística; su relación con la creación, dentro y fuera de las aulas, pero sobre todo, la importancia de éste, como gestor del pensamiento complejo y de relaciones interdisciplinarias dentro de las universidades y centros de formación.

Al reflexionar en torno a la *praxis* del arte de los últimos 50 años, nos damos cuenta de que su vinculación con otras áreas del conocimiento humano ha abierto un espacio de acción y de reflexión para diversas problemáticas en otros campos de estudio.

Uno de los papeles de las artes del siglo XX ha sido enfatizar la vida cotidiana como el contexto de problemáticas globales, caracterizadas por sus dimensiones irreductibles e interconexiones complejas. Desde este sentido, podemos definir la complejidad como “un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente unidos, que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple”, y de la emergencia de “desarrollar procesos y objetos multidimensionales, multirreferenciales e interactivos” (Cátedra Edgar Morín UNESCO) para el tratamiento de problemáticas globales. Es así que, el pensamiento divergente del mundo actual demanda a las generaciones más jóvenes, la concepción y aplicación de estrategias que impliquen un pensamiento reflexivo, creativo y polifónico.

PRINCIPIOS GENERATIVOS Y ESTRATÉGICOS DEL PENSAMIENTO COMPLEJO

La articulación de conocimientos a través del pensamiento complejo se hace mediante la aplicación de principios generativos y estratégicos de su propio método, los cuales son: el principio sistémico u organizacional, principio hologramático, principio de retroactividad, principio de recursividad, principio de autonomía/dependencia, principio dialógico y principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento. (Hernández).

Sobre todo, no deja de lado su relación con el contexto, el cual, comprendemos como un “tejido que (se) teje y se desteje” (Cátedra UNESCO) y que hace del proceso de enseñanza aprendizaje un proceso social, cultural e interpersonal, en tanto que construye mas no reproduce.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998), celebrada en la UNESCO se determinó que en un panorama económico globalizante, basado en el saber, en sus aplicaciones y en el tratamiento de la información, era necesario fortalecer los vínculos entre la educación superior, el medio laboral y la sociedad. Se propuso entonces, la figura del docente investigador como fundamental para superar los inconvenientes de la educación tradicional.

De acuerdo con Raposo, Fuentes y González, los principales roles del docente investigador son dos: el primero: comprender la complejidad de los procesos educativos, en general, y el segundo: entender el proceso enseñanza aprendizaje, en particular. Ya que es el docente, quien orienta los procesos e integra “el saber, el hacer, el ser y el formar parte de una colectividad.” (Hernández, 13).

Considerando que el docente investigador es un agente de cambio, por su carácter reflexivo, crítico y por su capacidad de establecer relaciones complejas con el mundo global, y conexiones disciplinares dentro y fuera del terreno de las artes, se hace urgente, la proyección de instituciones y programas académicos horizontales que respondan a la especificidad de lo local y lo particular, tomando en cuenta la premisa “enseñar a pensar” dentro de las aulas, conlleva tomar acciones fuera de ellas. Raymond, Perkins y Smith, afirman que:

Es el paradigma de enseñar a pensar, el que debe preocupar a la universidad y en ella, al docente, pues, es ese paradigma el que rige los destinos de la educación actual y de toda sociedad que aspira obtener un desarrollo científico y cultural. (Hernández, 5).

El paradigma de la complejidad “nos asegur(a) un marco conceptual que permit(e) establecer interpelaciones e intercomunicaciones reales entre las diversas disciplinas. (Hernández, 5). Provoca además, un diálogo profundo entre metodologías y especialidades, por lo que nos preguntamos, tomando en cuenta

la diversidad de los contextos en los que se lleva a cabo la producción cultural y la recepción de las artes ¿Cuál es la importancia de la investigación artística y su ejercicio dentro y fuera de las universidades y escuelas de artes? ¿Y si la producción artística contemporánea es un medio para la comprensión de las relaciones de temporalidad, eventualidad y estabilidad del mundo global?

EL ARTE ES UNA REALIDAD COMPLEJA

En 1930, Walter Benjamin afirmaba que el arte, más que un “objeto”, es una “realidad compleja”, vinculada a su realidad histórica, y constituida por mecanismos de producción, ligados a un orden global.

En nuestro aún joven, pero complejo, siglo XXI, observamos que el desplazamiento e interacción del arte, con otras disciplinas de orden social, político, económico, posibilitan la germinación de proyectos innovadores en beneficio del bienestar social. Por sus cualidades integradoras, comunicadoras y de sensibilización. Las prácticas artísticas permiten actuar en ámbitos físicos y no físicos e interaccionar con otras disciplinas para implementar estrategias dentro de programas de desarrollo social, económico, político y cultural. (Cultura y Arte, 12).

Llevar las artes desde el campo académico a otros terrenos, implica la inserción de metodologías en los procesos de enseñanza aprendizaje, así también, el planteamiento de proyectos pedagógicos con enfoques interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios.

En el proceso de “enseñar a pensar”, el docente investigador, a diferencia del docente repetidor y transmisor de información, juega un papel crucial, no solo para gestar conocimientos, sino también para integrar teorías, métodos e instrumentos provenientes de otras disciplinas.

Para el presente siglo XXI, la transversalidad de la investigación en las universidades y centros de profesionalización de las artes, se torna una tarea fundamental para reconocer múltiples perspectivas disciplinarias, para comunicar y para emprender acciones.

El contexto institucional es un punto neurálgico para la enseñanza de las artes y para la formación de competencias en los estudiantes. Tanto las tendencias globalizantes como los cambios socioculturales desafían los modelos de educación existentes y replantean el rol del docente investigador, a quien la institución también le exige una multiplicidad de funciones y competencias, que pueden sobrepasar su formación, haciendo necesaria una reflexión sobre su compromiso y su *ethos* investigador, en relación a las demandas educativas.

Los procesos de transformación, no solo nos permiten configurar teorías, sino también prácticas para la concepción y el desarrollo del rol del docente investigador, dentro y fuera de los espacios de la vida universitaria. Acerca de

esta idea, explica Spengler, que la determinación de los roles y las tareas de los docentes investigadores, difieren de la docencia convencional, la cual, lo único que demanda es “saber”. Hoy, la globalidad demanda proyectar y producir conocimientos en contextos cotidianos, formar estudiantes con perspectiva compleja y profesionales competentes para el mercado laboral. (Hernández, 10).

La cultura de la Educación Superior en los países no pobres, promueve el componente enseñanza aprendizaje como el proceso a través del cual, el estudiante aprende a resolver problemas y situaciones concretas de la vida cotidiana y laboral, por medio de la articulación del saber, el hacer, el ser y el vivir en comunidad.

Por su parte, el desarrollo de la creatividad se ve reflejado en la innovación con conciencia crítica, responsable y ética de las acciones. Tal visión, apuesta por articular teoría y práctica, y por contextualizar los procesos de formación profesional a través de marcos interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios, con la meta de promover la formación integral del profesional de las artes y/o artista multidimensional. (Hernández, 11).

LA EMERGENCIA DE LO PARTICULAR EN EL CONTEXTO GLOBAL.

¿Cómo pueden las artes fortalecer la emergencia de lo particular en un contexto global? (Palacio, 9). La emergencia de lo particular en el contexto global, es una crítica a los modelos y estándares de desarrollo, basados en la idea errónea de aplicar las mismas medidas a problemáticas similares en diferentes territorios. Realmente, la emergencia de lo particular atiende la necesidad de poner en marcha diferentes acciones para abordar problemas semejantes, sin dejar de lado la relación con su entorno o contexto inmediato. (9).

ARTE Y ENTORNO SIGNIFICATIVO EN LA ACTIVIDAD HUMANA.

El arte, una forma de producción cultural vinculada a los diversos contextos de producción y de recepción social, con la finalidad de elaborar entornos significativos en todos los dominios de la actividad humana.

Hablamos entonces, del arte como herramienta y vía de acción que pone énfasis en los procesos y no en los objetos, en su capacidad transformadora a través de relaciones complejas y vínculos significativos entre sus interactuantes.

Un ejemplo de la emergencia de lo particular en el contexto global, es el proyecto: “Cultura y artes en apoyo de la cohesión social en las ciudades de América Latina-LAIC”, cuyos principales objetivos consisten en explorar, mediante propuestas concretas, las posibilidades de promover y fortalecer el papel de las artes y la cultura, como motores del desarrollo inclusivo y sostenible; además, de facilitar los intercambios y acciones conjuntas entre la UE y Latinoamérica; su meta es integrar políticas e iniciativas culturales dentro de las estrategias de desarrollo urbano, a

través de proyectos innovadores, enfocados en la integración y tolerancia social. El proyecto se llevó a cabo en 5 ciudades de América Latina: Puebla (México), San Salvador (El Salvador), Medellín (Colombia), Lima (Perú) y Curitiba (Brasil). (4)⁵.

El proyecto hizo partícipes a un equipo de artistas, colectivos, asociaciones civiles y actores sociales, quienes pusieron el énfasis en la comunidad y en las acciones conjuntas para mejorar la calidad de vida en las ciudades. Si bien la participación artística es importante para generar confianza y vínculos entre los actores sociales y los espacios de acción, la finalidad no era generar productos artísticos sino buenas prácticas en favor del bienestar social.

Otro proyecto, que muestra cómo el arte nos atraviesa en la vida cotidiana, y hace de ésta, el lugar para las acciones políticas, es el de la artista Peggy Diggs, quien ha elaborado proyectos multidisciplinarios y transdisciplinarios.

Diggs, a través de la investigación y el activismo artístico, se ha inmiscuido en los problemas de injusticias a las que se ven sometidas las mujeres en América. Concluyó que los supermercados son lugares muy frecuentado por este tipo de mujeres, y decidió utilizar para una de sus piezas, los envases de los cartones de leche, para abarcar cuatro mensajes diferentes, sobre la violencia y los abusos a los que se ven sometidas las mujeres, incluyendo en ellos una dirección y un teléfono de ayuda, al que podían acudir en caso de necesitarlo.

Al utilizar las posibilidades que le ofrece un producto de consumo diario, Diggs muestra públicamente el problema de la violencia familiar en Estados Unidos. Aunque sus acciones incluyen objetos transformados por ella misma, no es el objeto como tal, el que adquiere valor estético, sino la acción estetizada en el marco de la cotidianidad, la que transforma al objeto.

ARTE, MEDIO AMBIENTE Y CAMBIO CLIMÁTICO.

En 2017, el Parque Cultural de Valparaíso (Chile) acogió la exposición, “Ejemplos a seguir”, una exhibición de arte internacional itinerante que conecta el arte y la ciencia con el medio ambiente y el cambio climático.

La brecha entre ciencia y cultura, a la hora de abordar el cambio climático, así como la preocupación de numerosos artistas sobre cuestiones relacionadas con el clima, el agua, la biodiversidad y la energía nuclear, llevaron a Adrienne Goehler, ex-senadora de Cultura, Ciencia e Investigación alemana, a idear: “Ejemplos a seguir”, una exposición presentada en el Parque Cultural de Valparaíso, Chile. Con esta exposición, Goehler, especialista en problemas globales, asegura que “no se puede desarrollar la sostenibilidad sin la dimensión cultural.” (*Made for minds*, electrónico). La exposición itinerante tiene como principal característica, la incorporación de

5 En el 2010, la plataforma Ciudades y Gobiernos Locales Unidos-CGLU, publicaron un documento con orientación política, denominado “La Cultura es el Cuarto Pilar del Desarrollo Sostenible”, el cual se propone incluir la cultura como factor de desarrollo humano.

nuevos trabajos artísticos del país al que visitan, con el objetivo de exponer la realidad local del cambio climático.

Por otro lado, la organización Asmare, en Brasil, en cooperación con la ONGD española Manos Unidas, está llevando a cabo un proyecto artístico-socio-ecológico, en Belo Horizonte, Brasil. Personas en situación de marginación, convierten la basura en arte, su trabajo no solo se ha mostrado en exposiciones artísticas, sino también, han impartido conferencias y cursos sobre el tema de la basura. La proyección del proyecto ha ocasionado que el trabajo de estas personas sea reconocido y apreciado como arte. No obstante, la meta inicial, no era el reconocimiento artístico, sino el trabajo conjunto de asociaciones y habitantes locales para cambiar, al menos parcialmente, la realidad de los habitantes de las favelas. El programa fue un éxito, dejó células activas que permitirán continuar con el trabajo artístico, y sobre todo, con la concientización del impacto y tratamiento ético de la basura.

Con estos ejemplos, concluimos que el arte, en términos de producción artística, social, política y cultural, es una herramienta y un medio para el tratamiento y solución de problemas globales. Sin embargo, el éxito de su vinculación con otras áreas de estudio, depende totalmente, de un planteamiento adecuado y de estrategias metodológicas viables. Si bien no todos los programas aquí descritos devienen de proyectos académicos, me parece pertinente enfatizar, que son las universidades y centros de educación, los espacios adecuados para “enseñar a pensar las artes” desde otros contextos, campos de estudios y marcos metodológicos.

Así también, según hemos descrito a lo largo de este estudio, la figura del docente investigador es fundamental para generar líneas de pensamiento horizontal, con cualidades creativas, polifónicas y reflexivas, que, a su vez, permitan a los estudiantes y futuros profesionales, responder a las diferentes realidades y contextos no lineales. Porque, transformar la realidad educativa también significa transformar la realidad del entorno, y viceversa.



FUENTES CONSULTADAS.

Benjamin, Walter. *El arte frente a las problemáticas sociales*.

“Cultura y Arte como factores de cohesión social y desarrollo urbano sostenible.

Estudio de buenas prácticas”,

Hernández Arteaga, Isabel. *El docente investigador en la formación de profesionales*.

“Cátedra Itinerante UNESCO Edgar Morin, ¿Qué es Pensamiento complejo y complejidad?”

Palacio, Lourdes. “El valor del arte en el proceso educativo”

Made for minds en: “<https://www.dw.com/es/ejemplos-a-seguir-conectando-arte-y-ciencia-en-la-b%C3%BAscueda-de-soluciones-contra-el-cambio-clim%C3%A1tico/a-40070868>”

La Educación teatral en el Centro Morelense de las Artes

ORIGEN Y PRESENCIA DE LA LICENCIATURA DE TEATRO

El presente estudio aborda la temática sobre los conceptos de política cultural y la experiencia educativa artística en la Licenciatura en teatro del Centro Morelense de las Artes (CMA), con los objetivos de modificar su Diseño Curricular y Plan de Estudios e instituir un Cuerpo de Investigación Docente a fin de fortalecer el vínculo entre el modelo pedagógico actual respecto al contexto artístico regional.

Fundado a finales del siglo XX, el actual Centro Morelense de las Artes del Estado de Morelos (CMAEM), inicia como una dirección adscrita al desaparecido Instituto de Cultura Estatal y, en mayo 2009, establece su figura como Organismo Público Descentralizado del Gobierno estatal sectorizado a la Secretaría de Cultura; cuando el Congreso del Estado emite y aprueba su Ley de Creación y Decreto (LCMARTESSEM⁶).

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) data su origen en 1872 como Instituto Literario y Científico de Morelos, que en 1938 se transforma en el Instituto de Estudios Superiores del Estado, siendo en 1953 que se instituye como Universidad, y no es sino hasta el año 2013 que el Consejo Universitario aprueba la creación de la Escuela de Teatro, Danza y Música en su modalidad de Licenciatura. (5 aniversario⁷)

Con los antecedentes mencionados, la creación del CMA ha ido encaminada paralelamente a los cambios del nuevo milenio y a las crecientes necesidades de educación superior, y para responder a las demandas de estudios de arte en el Estado de Morelos, brindando en su oferta académica diversas opciones para formación de públicos y estudios profesionales, que van desde la iniciación musical y en danza, bachillerato con opción en arte, diplomados en canto, fotografía y laudería, talleres libres, Licenciaturas en Teatro, Danza, Música, Artes Visuales y Escritura Creativa, hasta estudios de posgrado en Creación Artística.

6 Cita electrónica al final.

7 Cita electrónica al final.

La Licenciatura en Teatro del CMA inicia con un plan de estudios aprobado en 2004 y que se actualiza en 2013, sin embargo, desde su última revisión se ha realizado una consulta docente sobre el método de estudios y a la fecha ese diagnóstico nos presenta que el perfil de egreso actual se encuentra desfasado con respecto a la vinculación entre los egresados y el contexto socio-cultural contemporáneo. Por lo que en la actual administración estatal, la rectoría y comunidad académica del CMA ha diseñado una estrategia que impulse el fortalecimiento de valores culturales y artísticos al iniciar la tarea de revisión del mapa curricular y plan de estudios vigentes de la Licenciatura en teatro y rediseñando los programas de posgrado, los cuales buscan incluir el diseño de programa de investigación para responder a una pertinencia educativa en la sociedad morelense en general y en la comunidad artística en particular.

POLÍTICAS CULTURALES

Como instancia de orden público, el Centro Morelense de las Artes basa su funcionamiento en los criterios de las políticas públicas del Estado de Morelos, es por ello que se requiere un marco de referencia para establecer su existencia y actualización como política cultural.

Las políticas públicas, en definición que nos ofrece Luis F. Aguilar Villanueva (1993), son las decisiones de gobierno que incorporan la opinión, la participación, la corresponsabilidad y el dinero de los privados, en su calidad de ciudadanos electores y contribuyentes.

A partir de ese concepto, las Políticas Culturales son “el conjunto de intervenciones, acciones y estrategias que distintas instituciones gubernamentales, no gubernamentales, privadas, y comunitarias, que se ponen en marcha con el propósito de reparar las necesidades y aspiraciones culturales, simbólicas y expresivas, de la sociedad” (Olmos, 2008) en sus distintos niveles y modalidades.

Si bien el contexto social morelense y en consecuencia el campo cultural contemporáneo se caracteriza por ser heterogéneo, complejo, ecléctico y cambiante, significa que en el momento de diseñar políticas culturales es necesario tener en cuenta y conocer la variedad cultural de los destinatarios, la complejidad del territorio y su gente, la multiplicidad de instituciones (oficiales, privadas, comunitarias, asociaciones intermedias) que interactúan para establecer una transformación social. Por lo tanto es necesario establecer que la política cultural está inserta en la política pública.

La existencia como segundo estado más pequeño del país y con una aportación del 1.2 % de productividad nacional, constituye un dato esencial a considerar en el momento de la planificación, porque no se pueden trasladar acríticamente los modelos concebidos en los estados de mayor ingreso e infraestructura: si bien puede haber coincidencias estratégicas, los medios para enfrentar el problema son disímiles en Morelos.

A partir de un replanteamiento, con la consolidación del Centro Morelense de las Artes, se busca que la política cultural sea un eje de las políticas públicas. En principio, de acuerdo a lo expresado por Gerardo Caetano, hay que relacionar de otra manera los vínculos entre políticas culturales y desarrollo, en el entendido que "las políticas culturales constituyen una variable del desarrollo en cualquier sociedad." (2003)

Crítica que sigue girando en torno de lo económico y social, donde se propone la viabilidad o no del desarrollo. La cuestión pasa por el sentido más que por el desarrollo en sí mismo. Entonces, desde una perspectiva casi ideal, la política cultural en Morelos debería ser el eje del desarrollo en la medida en que le proporcionaría sentido.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y MODELO EDUCATIVO

A partir de la reflexión de cultura y desarrollo, la educación artística en Morelos debe formar parte fundamental de la cultura y la búsqueda de un verdadero cambio de época en que estamos inmersos; esto ha puesto en crisis la legitimidad social y de conformación de la identidad en la modernidad de uno de sus pilares: la educación artística y su modelo educativo, donde la escuela es la institución de socialización y de transmisión cultural por excelencia y una de las instituciones claves de desarrollo social.

Es necesario que una vez que el tema cultural y educativo se encuentre en la agenda política, propiciar la construcción de políticas públicas con la participación de los sectores que intervienen en el proceso educativo: gubernamentales, no gubernamentales, privadas y comunitarias.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MORELOS

La educación es un instrumento indispensable para que la sociedad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, como una función esencial en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, por lo tanto la socialización de cada individuo y su desarrollo personal no deben ser dos factores antagonistas. Hay que construir un sistema que se esfuerce en combinar las virtudes de la integración y el respeto de los derechos individuales, porque la educación no puede resolver por sí sola los problemas que plantea la ruptura del vínculo social. De ella cabe esperar, no obstante, que contribuya a desarrollar la voluntad de vivir en sociedad, factor básico de la cohesión social y de la identidad, pero sí incumbe a la educación la tarea de inculcar las bases culturales que les permitan descifrar el sentido de la realidad.

Actualmente, el principal riesgo en materia educativa artística en Morelos está en una ruptura social que se produce entre una minoría con la capacidad de moverse en un mundo en movimiento y constante transformación, y una mayoría que se siente arrastrada por los sucesos e impotente para influir en un destino colectivo, con el consecuente peligro de un retroceso social.

Un primer acercamiento por parte del estado mexicano, en dicho contexto de ruptura, son las reformas aprobadas, de acuerdo al texto en la reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y publicado en el Diario Oficial de la Federación el 09 de febrero de 2012, en su adición al párrafo noveno en el artículo 4º, fracción XXV, del artículo 73 constitucional, donde se eleva a rango constitucional el derecho a la cultura.

LA CULTURA, FACTOR DETERMINANTE DE LA IDENTIDAD

La legislación y las políticas públicas, generalmente tienden a limitar el crecimiento del sector cultural y a caer en generalidades que no favorecen la conservación y desarrollo de nuestro patrimonio. Es importante por lo tanto, que nuestra legislación reconsidere el concepto de bienes y productos de interés nacional, como el desarrollo cultural y artístico, obligación del Estado y de la ciudadanía.

Por lo tanto, si se determina a la cultura como factor determinante de la identidad, el área cultural del estado debe de intervenir en la generación de políticas públicas para su conservación, promoción y difusión, que influirán en la identidad cultural como factor de desarrollo; en una opción que garantice la preservación y difusión del patrimonio nacional; así como la difusión, promoción y creación de la artes, con el impulso en la educación e investigación artísticas.

De acuerdo al gobierno estatal (COESPO, 2018)⁸, en Morelos se cuenta con una población media total de cerca de 2 millones de habitantes con un porcentaje de escolaridad del 9.3 %, y el Anuario estadístico y geográfico de Morelos (Anuario 2017)⁹ reporta que, de un total de más de 49,000 alumnos inscritos en nivel superior, 2,209 pertenecen a las áreas de educación y artes, de los cuales, a nivel licenciatura, sólo 288 son egresados y 155 titulados. En el posgrado sólo se reportan 70 inscritos y 6 titulados.

Este panorama determina distintas variables en la situación de educación artística en Morelos, entre los que destacan: insuficiente cobertura educativa, falta de recursos e inversión en infraestructura para la educación, una creciente demanda social en ingreso a licenciatura, falta de correspondencia entre la oferta educativa y las necesidades sociales, ausencia de orientación de la investigación destinada a resolver problemas prioritarios y limitaciones en el diagnóstico y en la planeación de políticas culturales, así como carencia de evaluación en la educación superior. Sin dejar de mencionar la dificultad en el campo de la difusión cultural y en la extensión de servicios.

Hay que mirar en el diseño general que tenemos como nación y que impacta a cada estado sin importar su aportación o tamaño. Lo explico de acuerdo a los siguientes datos:

8 Cita electrónica al final.

9 Cita electrónica al final.

Los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 en materia cultural resultan muy escuetos, ya que mencionan como objetivos

Promover y garantizar el derecho humano de acceso a la cultura de la población, atendiendo a la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la libertad creativa, lingüística, de elección o pertenencia de una identidad cultural de creencias y de participación [...] fortalecer las industrias culturales y empresas creativas para generar y difundir sus contenidos. Desarrollar y optimizar el uso de la infraestructura cultural pública, atendiendo las particularidades y necesidades regionales del país. (12/07/2019)¹⁰

De acuerdo con información presentada por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), para el paquete económico 2019, se contempló una suma de \$5, 814,291.7 millones de pesos. De esta suma, \$12,394.1 MDP estarán destinados para la cultura en nuestro país, con variación del 7.6 menor a lo destinado en el ciclo anterior y sin contar aún con el programa sectorial de cultura a nivel nacional, lo que parece tener una ausencia estratégica y de valor conceptual en la planeación de políticas culturales.

Respecto al Plan Estatal de Desarrollo en Morelos 2019-2024, se cuenta con un presupuesto de poco más de 24 mil millones de pesos para 2019, donde sólo 17 millones son destinados para el Centro Morelense de las Artes.

Después de una consulta convocada por la Secretaría de Turismo y Cultura se definen los objetivos estratégicos del sector cultural como aquellos que buscan:

garantizar el ejercicio de los derechos culturales y fomentar la cultura en el estado. [...] consolidar un programa permanente de teatro, fortalecer la infraestructura cultural del estado. Generar las condiciones para el desarrollo de empresas culturales y creativas de Morelos y fortalecer los planes y programas académicos del Centro Morelense de las Artes. (PED2019-2024)¹¹

REFLEXIONES

El derecho de los mexicanos y los morelenses a una educación artística de calidad es un elemento fundamental para el desarrollo adecuado de un país. En México, si bien se han alcanzado logros en las últimas décadas, los esfuerzos para que la educación sea más accesible e influya en disminuir la desigualdad se deben ampliar.

El reto de lograr una educación con más calidad supone también la consideración de aquellos factores que tienen que ver con la consolidación de un clima de

¹⁰ Cita electrónica al final.

¹¹ Cita electrónica al final.

tolerancia y respeto en el ámbito social, familiar, escolar y el combate a todo tipo de discriminación.

Este reto se relaciona directamente con la construcción de una articulación más fluida entre todos los actores de la comunidad como proceso permanente que contribuya al desarrollo del individuo y que garantice a la educación como un bien público y un derecho humano del que nadie puede estar excluido.

En Morelos se está frente a una gran área de oportunidad, donde el sector cultural, el gobierno, la participación ciudadana y los empresarios requieren una serie de acciones para unificar una evolución de concepción y proyecto cultural, donde se lleve a cabo otra forma de definir la acción del gobierno, que implique un modelo operativo diferente para los actores implicados y los procesos de decisión en el acto de diseñar políticas culturales donde el desarrollo incida con un crecimiento artístico.

A la fecha se ha iniciado con un proyecto que parte del estado para resolver esta necesidad a través de la Rectoría del Centro Morelense de las Artes, donde estudiantes, egresados, docentes y directores de área han comenzado con la revisión del plan de estudios y su respectivo mapa curricular, lo cual implica, en el caso de la licenciatura en Teatro, un nuevo perfil de egreso que garantice las perspectivas: intelectual, de enseñanza, dominio del conocimiento de las artes escénicas, pedagogía y crítica teatral, investigación cultural, ámbito editorial y formación de públicos, con identidad profesional y de acuerdo al contexto morelense.

La propuesta de la actual administración incluye la descentralización de su oferta académica, proyectando la extensión sus servicios de formación artística a las localidades de mayor concentración y demanda aparte de la capital morelense, a razón de los municipios de Cuautla y Jojutla.

Asimismo, para fortalecer los planes y programas académicos del Centro Morelense de las Artes en la revisión de su plataforma educativa, también se ha programado la formación de investigadores a través de un Centro de Investigación Teatral, como un referente de los aspectos vinculados a la actividad de profundización sistemática en el área del conocimiento escénico y que requiere la comunidad teatral

La tarea que se ha iniciado implica una incorporación de todos los sectores sociales en Morelos, ya que el objetivo de esta transformación involucra una serie de cambios desde su diseño, implementación y resultados.

El Centro Morelense de las Artes, a partir de su experiencia educativa en la licenciatura en Teatro, busca con estos cambios, incidir en la vinculación de sus egresados con el mercado laboral a partir de un renovado perfil de egreso, diseñando mecanismos de proyección para mayor número de profesionales del arte insertos en la población económicamente activa.

El quehacer ha dado inicio, sin embargo, hay rubros que se deben fortalecer como política cultural, que vayan desde la ampliación del presupuesto; establecimiento de

un mecanismo de proyección para el egresado en el ámbito escénico a nivel regional, para su impacto nacional e internacional; y la integración del sector privado a la inversión en las artes en general y con la adaptación de espacios en una perspectiva de gestión cultural y de impacto al mercado laboral en lo particular.

La tarea ha comenzado y para que la cultura funcione como elemento de desarrollo por medio de una renovación conceptual, también debe de estar apoyada con alternativas de solución.

El Centro Morelense de las Artes está más vivo que nunca, ha aprendido de su práctica y es un medio que se puede adaptar a su contexto para conseguir los objetivos, lo cual le permitiría garantizar su capacidad para enfrentar con solvencia los problemas en materia educativa de nivel superior, por lo que requiere asumir facultades distintas como entidad pública.

En Morelos es imperativa la modernización de una educación artística con la inclusión de los distintos sectores públicos y no gubernamentales, trabajando en bien de la utilidad pública e incorporándose de manera activa en el centro de la discusión, porque solo así podremos transformar a nuestra sociedad desde la actividad artística.



FUENTES CONSULTADAS

- Aguilar, Luis Fernando. (1993). Antologías de Política Pública, México, Porrúa.
- Caetano, Gerardo. 2003. *Políticas culturales y desarrollo social. Algunas notas para revisar conceptos* en Pensar Iberoamérica Número 4-Junio-Septiembre 2003.
- Olmos, Héctor Ariel. 2008. *Gestión cultural y desarrollo: Claves del desarrollo*. Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo. Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. Madrid.



ELECTRÓNICAS

- <http://marcojuridico.morelos.gob.mx/archivos/leyes/pdf/LCMARTESEM.pdf>
- <https://www.uaem.mx/difusion-y-medios/publicaciones/boletines/cumple-5-aniversario-la-escuela-de-teatro-danza-y-musica-de-la-uaem>
- http://coespo.morelos.gob.mx/sites/coespo.morelos.gob.mx/files/PDFs/enero_proyecciones_2018_para_impresion.pdf
- https://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/MOR_ANUARIO_PDF.pdf
- https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- http://marcojuridico.morelos.gob.mx/archivos/reglamentos_estatales/pdf/PED2019-2024.pdf

La relación interdisciplinaria de las artes escénicas UAEM

El quehacer artístico escénico genera conocimiento constante, aborda procesos y procedimientos desde su práctica y producción; también impacta en la formación académica cuando el arte, como generación de conocimiento, se inserta en las universidades. De ahí la importancia de debatir sobre las problemáticas, retos y disyuntivas de la investigación, los procesos de enseñanza aprendizaje y la relación interdisciplinaria de las artes escénicas.

El discurso educativo de las artes hoy día, se sustenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los procesos teórico-metodológicos para generar la investigación relacionados con el arte escénico, y sobre todo, en los mecanismos pedagógicos.

El vínculo estrecho que establece y exige el aprendizaje de las artes escénicas, demanda un ejercicio inter y transdisciplinario, cuyo sustento radica en la experiencia multifactorial, por lo que es necesario propiciar un diálogo que opere la ruptura epistemológica en las configuraciones y discursos que se plantean a través de la investigación-creación, para lograr la comprensión integral de determinados fenómenos desde la perspectiva de diferentes disciplinas cuyo eje central será lo escénico.

La educación relacionada a las artes escénicas se imparte en la Universidad Autónoma del Estado de México desde 1986, con la creación de la licenciatura en Arte Dramático, hoy Artes Teatrales; y se amplía a partir del 2013, con la creación de la Escuela de Artes Escénicas, organismo académico en donde se imparten tres licenciaturas, Música, Estudios Cinematográficos y Danza.

El presente trabajo muestra la manera en que se está articulando la labor educativa de las artes escénicas, los retos y alcances que se tienen hasta el momento, y la proyección de esta, en los ámbitos nacional e internacional. Se trata de provocar la reflexión acerca de las inscripciones que las manifestaciones del arte escénico imprimen e impactan en los procesos educativos y por ende en la sociedad que las gesta.

Desde tal perspectiva se dialoga sobre la profesionalización del arte escénico, que conlleva necesariamente a una investigación continua de la misma, y cuyo ejercicio profesional y seguimiento es imprescindible para cualquier espacio educativo donde se impartan carreras artísticas escénicas.

ARTE Y CULTURA



La comprensión de la cultura tiene diversas implicaciones. En primera instancia y en un sentido amplio, tiene que ver con las discusiones académicas desde las cuales se comprende; en ella tienen cabida todas las actividades materiales y simbólicas del hombre en sociedad. Es una manera de darle sentido a las formas de organización imperantes en la sociedad, desde las cuales se desprenden significados, que son transmitidos en el hacer diario, en el actuar individual, pero sobre todo en el comportamiento colectivo desde el cual se estructuran aprendizajes, comportamientos y creencias.

se alude también a la globalización, lo local, modernidad, posmodernidad, modernidad reflexiva, o modernidades múltiples, desigualdad, la alteridad, entre otros elementos. Todo ello nos habla de un mundo desigual, complejo, denso, difuso, de la pluralidad, múltiples contextos, todo ello con el fin de comprender (Giménez, 2007: 9).

Pareciera sencillo hablar de cultura, sin embargo, el universo subjetivo e interpretativo aparece como una manera de aprehender el universo que nos rodea, implica la estructuración de una dinámica compleja, en donde la *praxis* se posiciona como una toma de conciencia de producción de sentido, que varía en el tiempo y en el espacio. Este actuar en el mundo conlleva procesos de comunicación profundos desde los cuales se generan interacciones que marcan la manera de actuar, de sentir, de pensar.

La comunicación es una manera de humanizar las relaciones (Maturana, 2009: 19-36), de darle dirección y sentido al conjunto de interacciones en donde el sujeto reflexiona sobre el tiempo y el espacio en el que actúa, se adapta y adapta al medio. Son circunstancias en las cuales el sujeto es el centro de atracción y constructor de relaciones objetivas y subjetivas.

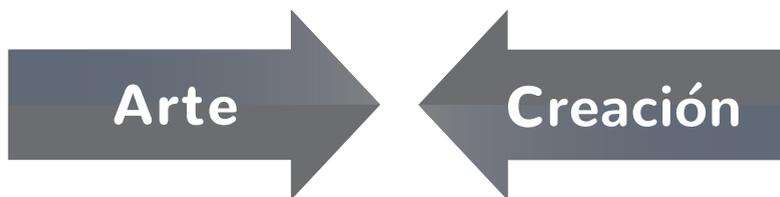
Se constituyen representaciones de la realidad, complejas, diversificadas, mismas que permiten comprender el universo simbólico y material del cual formamos parte. Por ello la cultura implica procesos continuos de producción de modelos simbólicos representativos y de acción (Giménez, 2007: 9-12)

Una forma de representar la realidad es el arte, como un ejercicio de construcción permanente y cambiante que contiene en sí un sentido autopoiético (Maturana, 2009). A partir de esta representación se manifiestan procesos de interacción y transformaciones intersubjetivas. Y es que el arte, además de ser una forma de comunicación y expresión humana, es eminentemente una actividad sociocultural, con aspectos estéticos, políticos, religiosos, ideológicos, sociales, culturales, así como elementos imaginarios y simbólicos que originan la diversidad de interpretaciones que confluyen en una gama de convenciones representativo-significativas. A través del arte y con el arte mismo, se interacciona, se significa la realidad, es una manera de apropiarse del contexto en el que uno se desarrolla.

Arte y cultura, un binomio que aparece de manera recurrente en la literatura científica, se manifiestan y coinciden una y otra vez. Una manera particular de confluir parte de la constitución de la educación, donde se estructuran una y otra vez, procesos de aprendizaje que se articulan; una estructura humana compleja, en la que se vierten conocimientos, estructuras de enseñanza que permiten la reproducción sociocultural vigente.

La transformación del medio y la adaptación que tiene el hombre con relación a él mismo y su entorno, se interpreta a partir de relacionar estos procesos. Vale aclarar que no hablamos de la educación en general, y sí en particular, de aquella que relacionamos con el arte y de manera más específica, las artes escénicas.

ARTES ESCÉNICAS



Hablar de artes escénicas en términos genéricos, se refiere a prácticas creativas en un contexto contemporáneo, donde, por supuesto, se observa al creador, al objeto de arte que es el punto de conjunción; sin olvidar el punto de conexión que es el público, y cuyo objetivo es generar representaciones, lo que implica referirlas como aquellas manifestaciones artístico-socioculturales que esgrimen técnicas representacionales en una diversidad de lenguajes y tecnologías sobre un escenario, y que además integran diversas expresiones artísticas, literarias, musicales, dancísticas, entre otras.

Adquiere su fisonomía a partir de los lenguajes audiovisuales, en donde el movimiento y la articulación del tiempo, el espacio conlleva acciones ficcionales, lo que genera un encuentro directo con la teatralidad. Además, se caracterizan

porque su finalidad es la exhibición ante un público, formando un eje importante de simbolizaciones e imaginarios a partir de la expectación.

En ello se refleja la necesidad de la práctica escénica con una interacción y comunicación permanente con el espectador, porque eso permite estructurar lenguajes y proyecciones dirigidas y con intenciones claras.



La práctica sola no es suficiente, es necesario el estudio de los procesos en que se ve inmersa la práctica creativa-escénica. La creación implica procesos desde los cuales se identifica a la acción que permite dar existencia, sacar a la luz, dar cuenta de algo que surge del trabajo tangible e intangible.

A lo largo de la historia se ha dado cuenta de dichos procesos, desde diferentes áreas del conocimiento, como son las ciencias sociales, humanas, exactas e incluso desde los pensamientos mítico-religiosos. Lo escénico alude a la construcción de prácticas socioculturales y artísticas, en donde se reestructura el tiempo y el espacio, la acción y la ficción, pero también permite que se resignifiquen y presenten como resultado un ejercicio de mayor amplitud signíca.

Una resultante de estos procesos y marca específica de las artes escénicas, es que implica interacciones en presencia viva, que es un acto lúdico inmanente que requiere de la presencia de todos los factores que conforman la escena, ante todo el artista, el objeto de arte y el espectador.

Otro de los elementos que distingue a las artes escénicas es su imperiosa necesidad de generar un trabajo creativo a partir de la interdisciplinariedad y en otros incluso de la transdisciplinariedad.

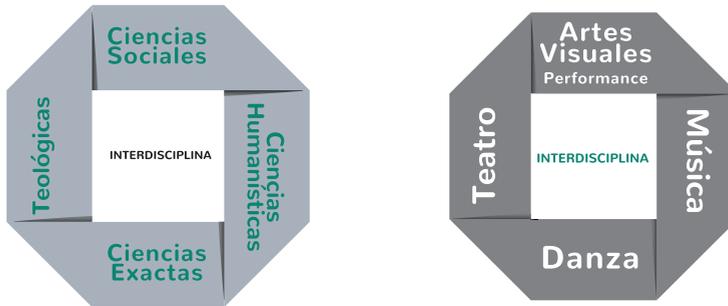
El trabajo interdisciplinario y el transdisciplinario, implica la correlación entre diferentes disciplinas, áreas del conocimiento social, humanístico, de las ciencias exactas, incluso las teológicas, así como una síntesis e integración de las diversas expresiones artísticas, escénicas o no, como es el caso del teatro, danza, música, artes visuales, la performance.

En todas esas formas se nota una preocupación permanente por interpretar y comprender la realidad en las que nos desarrollamos, mostrando ante el espectador diversas formas de comunicarse y constituir códigos compartidos.

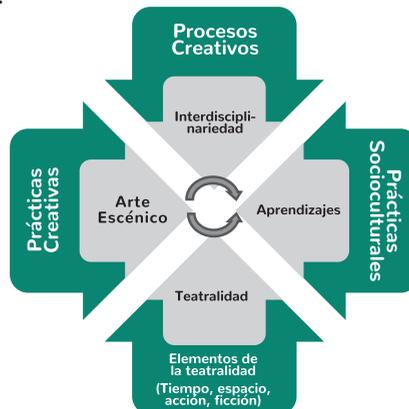
El pensamiento positivista, que aún se manifiesta y hace presente en nuestra manera de interpretar y comprender la realidad, se ha encargado de que impere una segmentación cada vez mayor y de que se genere una separación del conocimiento que se ha convertido en un abismo que no hemos logrado superar.

Por ello, es necesario observar los procesos creativos, no desde una perspectiva unívoca y monodisciplinaria, antes bien se requiere de la visión integradora, en donde diferentes enfoques y perspectivas se unan para dar cuenta de esos procesos, pero también de los actos escénicos, en los cuales, el trabajo inter y transdisciplinario permita que converjan áreas del conocimiento incluso adversas.

Lo anterior implica estructurar una correlación entre las teorías, los métodos y las metodologías, y a partir de esta avalancha, se observe el fenómeno escénico, las prácticas creativas y los efectos que provoca en cuanto a aprendizajes que moldean el fenómeno escénico.



Existe un hecho indiscutible en este proceso, que es inherente a todo arte escénico: los procesos de comunicación que desencadena y proyecta de manera interna como parte de sus propios mecanismos, así como la intención del trabajo en sí mismo. Es decir, lo que cuenta, cómo lo cuenta y para qué lo cuenta, desemboca invariablemente en el encuentro con el público, quien a su vez desencadena otros procesos comunicativos.



La representación, es el elemento a través del cual se encadenan tanto los procesos creativos, comunicativos, así como la interacción, porque a través de ello se logra la “reconstitución de algo diferente” (Pavis, 1980). Ello implica la creación de acontecimientos y por ende su exhibición, lo cual implica la constitución de una cadena permanente y en una amplitud diversa, de interpretaciones y significaciones.

Desde esta perspectiva, la representación se convierte en algo inagotable, que depende de quien lo presente, implica diversas intencionalidades y la constitución de imaginarios amplios y diversos. Por ello, entre una serie de preguntas surgen algunas inevitables: ¿qué mostrar?, ¿para qué y por qué?, ¿para quién?, ¿cuál es la intención?

Lo anterior da cuenta de la complejidad de conducir procesos de creación, para dar existencia a algo, mostrar, generar, o simplemente presentar ante alguien más. Por supuesto que la forma es la escénica. Así, lo representable de la realidad es el eje a partir del cual se articula el pensamiento escénico, a partir del cual, se estructura una narrativa que cuenta, que dialoga con la realidad, que además permite la estructuración lógica de acciones, conflictos, emociones formando con ello materiales escénicos, tales como la palabra y el movimiento, logrando con ello la representación de situaciones humanas, complejas y variantes. (Laferrière, 2003)

EDUCACIÓN DE LAS ARTES ESCÉNICAS

Desde la perspectiva educativa, la enseñanza y el aprendizaje de las artes escénicas conlleva de manera directa la construcción del conocimiento, ya sea como herramienta pedagógica, o como metodología (Pérez 2017), implica la formación la comprensión de esos procesos creativos y de aprendizaje.

La generación de entornos de aprendizaje con relación a las artes escénicas es fundamental, porque nos permite encontrarnos de manera directa con las competencias a desarrollar, más allá de las creativas, vincularlas con las comunicativas, sociales, expresivas, de resolución de problemas, de autonomía, entre otras; lo cual permite la comprensión de la realidad y por supuesto, la interacción más eficaz, todo ello impregnado de un sentido holístico diverso e integrador.

LA ESCUELA DE ARTES ESCÉNICAS DE LA UAEM

Parte de la misión y visión de la Escuela de Artes Escénicas, de la Universidad Autónoma del Estado de México, consiste en integrar, construir y edificar un proyecto que contribuya a la formación de alumnos en el campo de las artes, con un conocimiento científico, vinculado a un humanismo relacionado con el entorno, que genere la inclusión a partir de la pluralidad.

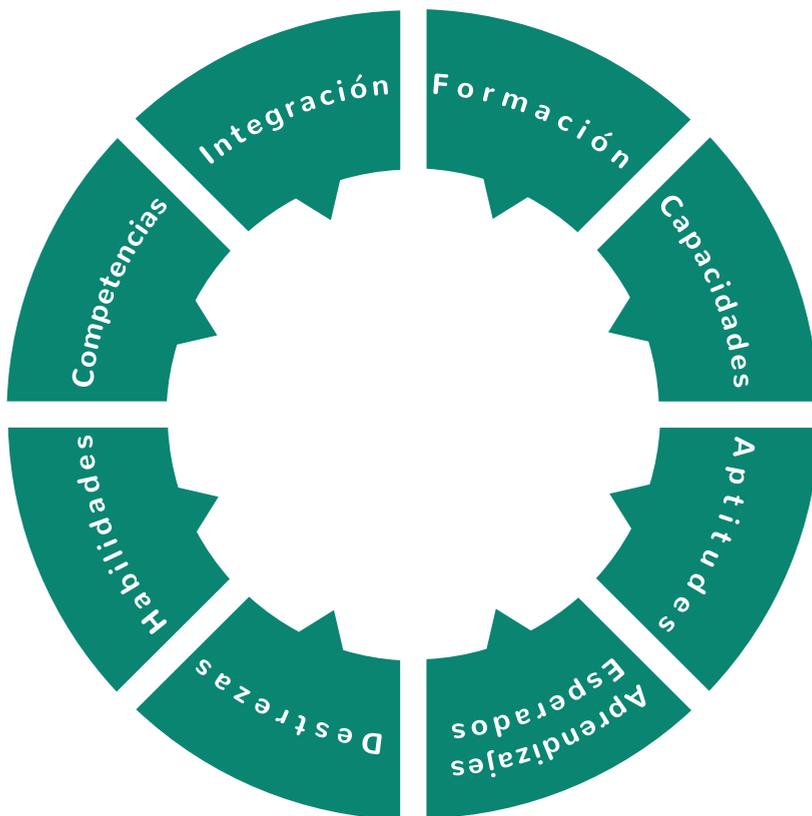
El objetivo que fundamenta dicha educación, es el de formar profesionales en una integración interdisciplinaria de conocimientos filosóficos, históricos, escénicos, técnicos relacionados la música, el cine y la música que les permita interpretar,

ejecutar y crear proyectos haciendo uso de los conocimientos adquiridos (Planes de estudio de las tres licenciaturas 2013-2017)

La formación integral a la que se alude en los planes de estudio de las tres licenciaturas, conlleva procesos diferenciados, integradores, críticos, que están en la escritura, pero que en la práctica, han generado una dinámica compleja que rebasa la propia generación del conocimiento y los procesos de enseñanza aprendizaje.

La manera de expresar la generación de movimientos para forjar un conocimiento real atraviesa diversos ejes, que se si bien se relacionan, no logran una articulación tangencial. Va desde la propia formación de los docentes, las expectativas y conjunto de experiencias de los alumnos, pero también de las exigencias que demanda la realidad circundante.

Es fundamental, por supuesto, conocer la realidad en primera instancia; en un segundo momento constituir la comprensión de los elementos sociales, políticos, económicos y culturales que la articulan; lo que nos lleva, de manera consecutiva, a un análisis más real de lo que demanda el contexto en el cual se desarrolla la educación de las artes escénicas.



Aunque se busca de manera integral el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas en los alumnos, el punto de quiebre se encuentra cuando se enfrentan al ámbito laboral. El tiempo aún es corto para poder realizar una evaluación real, sin embargo, se está llevando a partir del programa de seguimiento de egresados.

La Escuela de Artes Escénicas concibe dichas competencias como un instrumento fundamental para una formación integral, ya que no sólo se ocupa del estudio de las diferentes manifestaciones de la teatralidad, sino que, además, permite que el alumno desarrolle competencias comunicativas, sociales, expresivas, creativas o las relacionadas con la resolución de problemas y la autonomía personal; estimula su interacción con el medio y garantiza, por tanto, el logro de fines formativos y propedéuticos asignados a esta etapa; e implica el manejo de técnicas que le permitan encontrar un equilibrio, pero ante todo, innovar en las maneras de generar los aprendizajes.

Otro elemento que puede verse como fortaleza, es que al alumno, además de poder ejecutar, de ser interprete en cualquiera de las tres áreas de formación y tener un encuentro con los procesos creativos, se le dan las condiciones para que desarrolle la gestión que le permita una mejor interacción con el medio, además de fortalecer la investigación / creación.

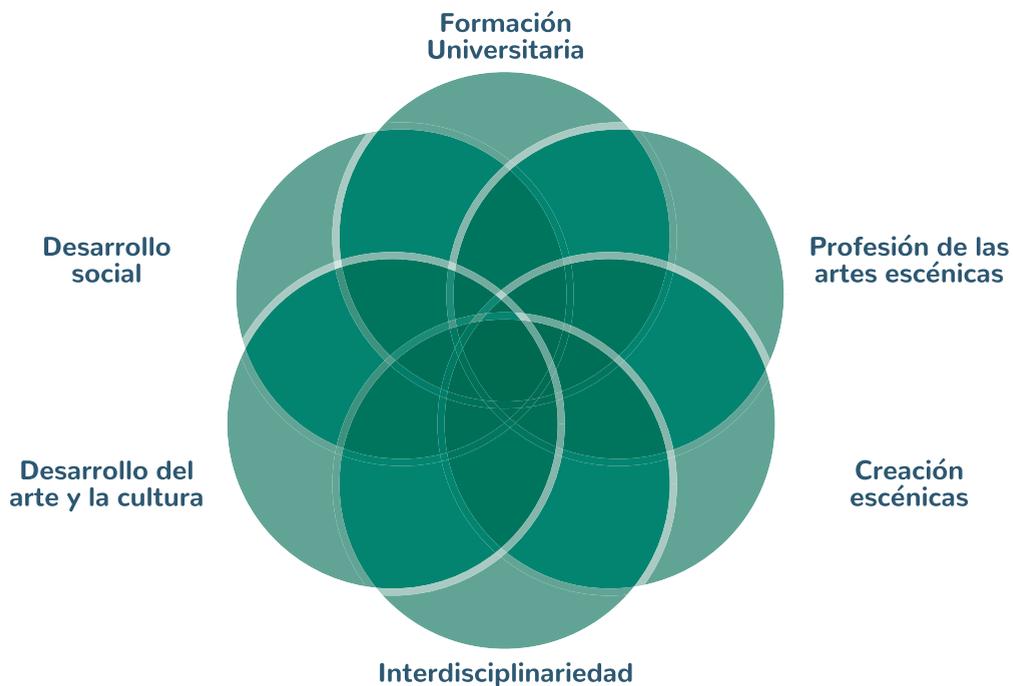


Esta manera de constituir la investigación no aleja al estudiante de los procesos creativos, antes bien, lo que persigue es procesar los pasos y procedimientos bajo los cuales él genera la creación. Es decir, da cuenta de una metodología que permita llegar a la producción artística y con ello estructurar procesos creativos con un carácter científico. No es minimizar a la investigación, ni priorizar la parte creativa, lo que se busca es encontrar un justo medio que permita investigar con todo el rigor que ello implica, la parte de la creación, aunque ello contenga elementos subjetivos, anímicos e imaginarios, que parecieran contradecir el proceso.

Cada elemento que se encuentra en la creación tiene implicaciones humanísticas, sociales, culturales, religiosas, y, tanto los procesos como el producto artístico, son construcciones socioculturales del hacer humano, donde el carácter de seguimiento científico está presente. En este camino a seguir la inter y transdisciplinariedad están presentes, se convierten en elementos imprescindibles para alcanzar los objetivos planteados en la investigación creación (Parga, 2018)

La formación universitaria vinculada a las artes es un eje fundamental para alcanzar un desarrollo completo e integral del sujeto. La tarea fundamental consiste en encontrar mecanismos que orienten la constitución de la profesión artística escénica universitaria, que dignifiquen el quehacer del artista, del creador y con ello, encontrar un desarrollo integral tanto de los sujetos implicados en el proceso como de la colectividad, de la sociedad en general.

La interdisciplinariedad, hoy es un punto de encuentro, un ejercicio que todo creador-investigador universitario debe contener dentro de sus procesos de producción, pero sobre todo, debe permitir generar un encuentro con los contextos, con la realidad en la cual se desenvuelve, ya que el diálogo se requiere como sustento en esta dinámica. Diálogo del yo con el otro, que habremos de convertir en un diálogo nosótrico, donde aparezca el "Nosotros" inherente, que nos permita encontrarnos de manera permanente con un yo colectivo, que podrá reestructurar el carácter de creación e investigación en las artes escénicas en nuestro país.





FUENTES CONSULTADAS

- Giménez, Gilberto. *Estudios sobre cultura y las identidades sociales*, México: ITESO/ CONACULTA, 2007.
- Laferrière, George y Tomás Motos. *Palabras para la acción. Términos de teatro en la educación y en la intervención sociocultural*, España: Ñaque, 2003.
- Maturana, Humberto. *La realidad: ¿Objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad*, España: Antropos/ Universidad Iberoamericana/ ITESO, 2009.
- Parga Parga, Pablo. *InvestiCreación Artística. Metodología para la investigación Artística en el ámbito universitario y de la educación superior*, México: UAQ, 2018.
- Pavis, Patrice. *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología.*, España: Paidós, 1980.
- Pérez-Aldeguer, S. *Las artes escénicas como metodología educativa en la educación superior*. Foro de Educación, 15(22), 1-7. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.587>, 2017.
- Pratt Fairchild, Henry. *Diccionario de sociología del teatro*. México: FCE, 1987.

Método de acciones físicas y Bioenergética: actuación y psicología

Este trabajo se enfoca en analizar aspectos específicos del Método de las Acciones Físicas de Constantin Stanislavski (el segundo dentro de su sistema), así como de las Estructuras de Carácter de Alexander Lowen (médico y psicoterapeuta, fundador del Instituto de Análisis Bioenergético), herramientas óptimas en la construcción psicofísica de los personajes en una puesta en escena. Este planteamiento es una posibilidad entre tantas opciones creativas y concepciones teatrales que existen en el teatro contemporáneo.

Se especifican primero las características más sobresalientes del Método de las Acciones Físicas y algunos de los elementos desarrollados principalmente por Mijail Chejov, gran discípulo de Stanislavski, los cuales se proponen para un enfoque transversal entre la actuación y la psicología. En segundo lugar, se abordan las Estructuras de Carácter de la Bioenergética, para explicar el enfoque transversal entre la actuación y la psicología de dichas estructuras, que ofrece información y lineamientos formativos vigentes para el ámbito escénico contemporáneo.

CARACTERÍSTICAS DEL MÉTODO DE LAS ACCIONES FÍSICAS

El método de las acciones físicas se enfoca tanto en la formación actoral como en la construcción de montajes escénicos ya que se basa en las acciones psicofísicas que entrenan y preparan a un actor para la construcción de personajes. La emoción es una consecuencia de lo gestado en el escenario y del compromiso de los objetivos, acciones y conflictos en escena. La acción lleva al actor a comprometerse en el conflicto, y por ello se genera una acción integral física-mental-emotiva.

Para lograr la formación planteada, el método propone ejercicios sobre caracterización, entrenamiento físico, ejercicios de plástica, dicción, canto, habla escénica, perspectiva del actor y del papel, tempo-ritmo, entre otros.

Respecto al montaje escénico, el método propone el llamado análisis activo, donde se fusiona lo teórico y lo práctico, permitiendo que, paulatinamente, el actor se vaya transformando en el personaje. Para ello, durante el análisis de la obra de teatro y del personaje en particular, se investiga sobre el texto e inmediatamente después se improvisa lo investigado (Stanislavski los llamaba *etude*). La motivación

es el objetivo a seguir. Después de los *etude*, se regresa al análisis de causalidades y se profundiza el proceso. Así, los signos de las acciones físicas irán aflorando dentro del actor mientras se desarrollan dos líneas: las acciones físicas y las psicológicas. Este método ofrece un enfoque transversal entre la actuación y la psicología que permite ofrecer información y lineamientos formativos vigentes para el ámbito escénico contemporáneo.

ELEMENTOS DEL MÉTODO DE LAS ACCIONES FÍSICAS

Elementos del método de las acciones físicas que exponen el enfoque transversal entre la actuación y la psicología:

1. Gesto psicológico
2. Matiz psicológico
3. Centros Imaginarios.

1. El gesto psicológico conforma la estructura mental y física del personaje. Las características del peso, tamaño y aspecto le otorgan una postura específica que permite encontrar su temperamento, ya que tomar posición de dicha estructura mental y física, genera tensiones, las cuales provocan sensaciones y construcciones de pensamiento particulares que pueden lograr no solo la identificación con lo que le sucede al personaje, sino también la justificación de sus acciones y su crecimiento climático.

Siete estructuras físicas arquetípicas que contienen, según su esquema, la complejidad de la estructura mental y el aspecto del personaje:

- [1] Odio y repugnancia
- [2] Fanatismo
- [3] Introspección-aislamiento
- [4] Mezquindad y desconfianza
- [5] Protesta con sufrimiento e indignación
- [6] Debilidad y autocompasión
- [7] Indiferencia.

1. Ejercicio sobre la primera figura-Odio y repugnancia:

Imagina que vas a interpretar un personaje que, según tu primera impresión general, tiene una férrea e indomable voluntad, está poseído por *deseos* despóticos y dominantes y está lleno de *odio* y *repugnancia*. [...] Si se repite varias veces, tenderá a fortalecer tu *voluntad*. [...] Las cualidades que en su totalidad impregnan cada músculo del cuerpo entero, provocarán en tu interior sentimientos de *odio* y *repugnancia*. (Chejov, 2005: s/p)



Figura 1. Estructuras arquetípicas del gesto psicológico: 1. Odio y repugnancia, 2. Fanatismo, 3. Introspección-aislamiento, 4. Mezquindad y desconfianza, 5. Protesta con sufrimiento e indignación, 6. Debilidad y autocompasión, 7. Indiferencia. (Chejov, 2005: s/p)

Estas estructuras quedan insertas en la construcción base del personaje. A través del análisis del mismo, se va justificando a qué gesto pertenece su comportamiento. Como técnica psicofísica, se genera una musculatura plataforma del personaje, logrando una serie de tensiones internas que provocan que dicho gesto quede de manera implícita en su fisicalidad. “Cada personaje posee un único gesto psicológico, que revela lo más secreto y lo más recóndito de sus motivaciones y de su personalidad” (Chejov, 2005: 43). Esto no quiere decir que los personajes presenten en su accionar el gesto de manera explícita, sino que se muestra de forma implícita.

2. El matiz psicológico desarrolla acciones físicas del personaje a través de una “acción con cualidad” que propicia que lleguen a contener un sustento psicológico, un porqué implícito claro en cada acción. Se provoca, de esta manera, una sensación constante interna en la que se percibe al personaje en ambos niveles: el físico y el psicológico. Cuando las acciones físicas se llevan a la mente de manera adecuada, se crean imágenes que describen un estado psicológico. Como consecuencia, también se puede generar un sentimiento. Una acción cotidiana tal como levantar un brazo, puede transformarse en “levantar con cautela el brazo”, la cual ya no se recrea solo en el cuerpo sino en la mente, se produce un gesto psicofísico y emocional que cambia su manera de comportarse y de moverse.

3. Los Centros Imaginarios son zonas ficticias ubicadas en áreas específicas del cuerpo del personaje y sirven para comprender la personalidad a través de su comportamiento y aspecto físico; esto provoca que el actor, al poner acento corporal en esos centros, pueda romper con hábitos y tendencias propias que no sirvan en la construcción escénica:

Todo personaje tiene un centro. Este centro es [...] donde se originan los impulsos del personaje con respecto a cualquier movimiento. [...] Un personaje orgulloso, por ejemplo, puede tener su centro en el mentón o en el cuello, mientras que un personaje curioso, puede tenerlo en la punta de la nariz. (Chejov, 2005: 52)

Es esencial permitir que todo el cuerpo esté involucrado para que el efecto se vea reforzado y adquiera nuevos matices, así como hacer consciente el cambio del centro de energía del pecho (que es lo más común en los seres humanos) hacia otra área, así como su tamaño; estimular el centro para conseguir la sensación deseada.

ESTRUCTURAS DE CARÁCTER DE LA BIOENERGÉTICA

Las estructuras de Carácter de la bioenergética funcionan como posibles herramientas en la construcción psicofísica de los personajes.

La bioenergética tiene como fundamento la proposición sencilla de que el individuo es su cuerpo. No hay persona que exista separada del cuerpo vivo en que tiene su ser y a través del cual expresa y se relaciona con el mundo que lo rodea. (Lowen, 1993: 52)

Como su nombre lo indica, la bioenergética ahonda tanto en el cuerpo como en sus procesos de energía: “La bioenergética es el estudio de la personalidad humana en función de los procesos energéticos del cuerpo” (Lowen, 1993: 44) y propone que la vida emocional del individuo depende de la movilidad de su cuerpo, el cual es función de la expansión o flujo de la excitación a través de él. Por ello, la actitud de una persona hacia la vida se refleja en la forma en que se maneja o en su presencia. Es la expresión no verbal explícita.

Es sumamente enriquecedor que un actor conozca estas herramientas para poder manejar las estructuras propuestas en la bioenergética como posible canal de conocimiento hacia la complejidad de un personaje puesto que percibir a otra persona es un proceso empático, el cual se fundamenta en la identificación; es decir, al identificarse con la expresión corporal de una persona, se es más capaz de ponerse en su caso y entenderla, darse una idea de cómo se siente. “Asumiendo la actitud corporal de otra persona, puede sentirse o captarse el significado de su expresión corporal.” (Lowen, 1993: 95)

ELEMENTOS DE LA BIOENERGÉTICA

Elementos de la bioenergética que exponen el enfoque transversal entre la actuación y la psicología: En la bioenergética, los distintos tipos de defensas se titulan “estructuras de carácter”. Carácter entendido como un patrón fijo de conducta y la manera en que el individuo administra su búsqueda de placer.

La formación del carácter se establece en la interacción entre el ego y el cuerpo. La imagen del ego modela el cuerpo y le da forma por medio del control que el ego

ejerce sobre la musculatura voluntaria. La musculatura de la que se retira la energía entra en un estado de contracción crónica o espasticidad, que hace imposible la expresión de sentimiento prohibido.

En bioenergética, las estructuras de carácter se clasifican en cinco tipos: esquizoide, oral, psicópata, masoquista y rígido. ¿Por qué se dan estas estructuras de carácter?, por los niveles de tensiones y distorsiones existentes en el cuerpo. “La percepción es una función de la mente, la cual es un aspecto del cuerpo” (Lowen, 1993: 59).

DESARROLLO DE ESTRUCTURAS

Desarrollo de estructuras, herramientas en la construcción psicofísica de los personajes: cada una de estas estructuras es consecuencia de experiencias de la niñez, que han disminuido la sensación de seguridad y auto-aceptación. Estas estructuras de carácter compensan diferentes sentimientos de un agravio ocasionado al yo. A continuación, dos ejemplos de los cinco tipos de estructuras de carácter:

::: Estructura del carácter oral :::

Carácter: Rasgos típicos del periodo de la infancia: débil sentido de independencia, tendencia a estar apegado a los demás, a estar necesitado de que lo protejan y cuiden.

Experiencia esencial: la privación

Condición bioenergética: baja carga energética, enfocándose en la periferia.

Características físicas: El cuerpo tiende a ser largo y no está tenso; poco desarrollo muscular; cierta apariencia infantil.

Correlaciones psicológicas: Dificultad para sostenerse sobre sus propios pies, por ello se pega a los demás. Tiene la actitud de que el mundo le debe algo, le tiene que proveer.

Factores de origen: Sensación de pérdida de una madre cariñosa y protectora.

::: Estructura del carácter masoquista :::

Carácter: El masoquista padece y se queja, pero continúa sumiso, mostrando rencor, negativismo y superioridad.

Condición bioenergética: Está plenamente cargado de energía, aunque se encuentra retenida.

Características físicas: Cuerpo bajo y musculoso, cuello corto, grueso y cabeza hundida, cintura corta y ancha, pelvis preponderante, metiendo hacia adentro los glúteos.

Correlaciones psicológicas: Su marcada contención hace que se reduzca su agresividad y que limite su búsqueda de reconocimiento, aunque se queja y lamenta.

Factores de origen: Familias que combinan amor y aceptación con presiones rigurosas; una madre abnegada y dominante que sofoca: un padre pasivo y resignado.

Tabla 1. Estructura del carácter

| CARACTERES | ESTRUCTURA FÍSICA | TRAUMA | DEFENSA | ILUSIONES | MIEDO A CAER | % DE AGRESIÓN | OJOS: VISION Y CONTACTO |
|---|---|--|---|---|--|--|---|
| Evita acercamiento íntimo ESQUIZOIDE | Largo, flaco, tenso, discrepancia entre las dos mitades del cuerpo | Se siente rechazado. Su extremo: Esquizofrénico | Puedo existir si no necesito intimidad | Se ve superior, como príncipe enmascarado | Apretarse por miedo a disolverse si se desahoga | No se especifica | Ojos vacíos e inexpressivos |
| Acercamiento a partir de lo infantil ORAL | Largo, flaco, sin tensión | Perdida del derecho a necesitar. Su extremo: Depresivo | Puedo expresar mi necesidad mientras no sea independiente | Ser el centro de atención | Ansiedad por miedo a quedar solo porque cae detrás | Pasivo, poco desarrollada la musculatura | Ojos atrayentes y suplicantes de amor |
| Intenta controlar la relación SICOPÁTICO | <i>Dominante:</i> desarrollo desproporcionado de la media superior, pelvis rígida <i>Seductor:</i> Espalda superflexible y pelvis desconectada | Impotente y débil. Su extremo: No separar su poder real de su imagen | Conflicto entre independencias y acercamiento | Ser poderoso | Miedo a caer por miedo al fracaso | Seudo agresión: hacia el predominio | Ojos penetrantes e imperiosos o dulces y seductores |
| Actitud de sumisión MASOQUISTA | Bajo, recio y muscular. El sujeto se queja y se lamenta. Rencor | Se siente inferior. Su extremo: Autosabotearse | Seré tu fiel amigo y tú me querrás | Ser superior a los demás | Miedo a que falle el fondo | Agresividad que oculta en sus quejas | Ojos tristes, suaves, expresan dolor |
| Logra relaciones bastante íntimas RÍGIDO | Bajo, recio y muscular. El sujeto se queja y se lamenta. Rencor | Rechazo del cariño de uno de sus padres | Puedo ser libre, si no pierdo la cabeza por amor | Armadura contra su expresión de amor | Miedo a perder el orgullo en la caída | Agresivo para compensar su frustración | Ojos intensos y brillantes, expresan agresividad |

Fuente: Autoría propia

REFLEXIONES

A partir de dos áreas distintas: el Método de las Acciones físicas y las Estructuras de Carácter de la Bioenergética, se establece un diálogo donde fácilmente se pueden combinar; por ejemplo, el matiz psicológico se fortalece y resignifica en la medida que el personaje tiene soporte no solo en un gesto psicológico sino en una estructura de carácter de la bioenergética, porque el modo de relacionarse con los otros personajes, objetos y circunstancias tiene una justificación mucho más compleja y completa.

Stanislavski aclara en el Método de las acciones físicas, que los sentimientos no se someten, sino que se conducen a través de los estímulos físicos y las acciones; lo mismo sucede con los anhelos y deseos, los cuales son manejados a través de la voluntad. Por ello, es necesario tomar en cuenta esta cita de Alexander Lowen: "Asumiendo la actitud corporal de otra persona, puede sentirse o captarse el significado de su expresión corporal." (Lowen, 1993: 95).

El actor actual tiene diversas posibilidades de construir un personaje a través de diferentes herramientas que se ofrecen en distintos ámbitos artísticos, sociales y humanísticos. Es el momento de que investigue, analice y cree vínculos para crear nuevos caminos escénicos.



FUENTES CONSULTADAS

- Boleslavski, R. y Chejov, M. (1998). *El Arte del actor* (Principios Técnicos para su formación). S. y N. de E. Ceballos, México. Escenología.
- Cañada, R. B. (2014). *La semiótica en la construcción del espectáculo interdisciplinario*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Ceballos, E. (2015). *Técnicas de Actuación*. México. Escenología.
- Chejov, M. (2005). *Sobre la técnica de la actuación*. Barcelona. Alba.
- (2006). *Lecciones para el actor profesional*. Barcelona. Alba.
- Lawson, J. (2013). *Teoría y Técnica de la escritura de obras teatrales*. Madrid. Asociación de directores de escena de España.
- Lowen, A. (1993). *Bioenergética*. México. Diana.
- Lowen, A y Lowen L. (2003). *Ejercicios de Bioenergética*. México. Sirio.
- Meyerhold. (2012). *El actor sobre la escena, diccionario de práctica teatral*. México. Gaceta.
- Stanislavski, C. (2009a). *El arte Escénico*. (Ensayo de David Magarshack). México. Siglo XXI.
- (2009b). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. España. Alba.
- (2010). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. España. Alba.
- <https://sites.google.com/site/psicologiadelcuerpo/documentos/libros-completos-de-lowen>

Iluminación escénica y academia

Ponemos sobre la mesa, no la transmisión del conocimiento científico sobre la naturaleza de la luz y su domesticación para la escena, sino los efectos de la luz sobre el espíritu y por lo tanto sus posibilidades expresivas en la escena.

Este conocimiento práctico se ejerce en ámbitos institucionales, propios de la profesión de artistas escénicos, y le requiere al docente pensarse a sí mismo, si es que le interesa formar a un sujeto creador, corriendo el riesgo de vivir el coste humano de hacer visibles las imágenes interiores, desatando una tensión que representa en la formación de un sujeto el posicionamiento del docente a su propia condición de sujeto.

Se trata de un cerrar los ojos corporales a fin de ver la escena con los ojos del espíritu y hacer surgir a través de la luminotecnia lo que hemos visto quizá entre tinieblas, para que así afecte a los espectadores y les conduzca desde las impresiones externas al interior. Retomamos las consideraciones sobre la luz de Goethe quien dedicó al estudio de este fenómeno cuatro décadas y consideró sus hallazgos tan importantes como la composición del Fausto.

Continuamos con el estudio de los efectos de la luz sobre el espíritu, habilitando un horizonte transhistórico al retomar ideas pre-científicas, estableciendo una pasarela entre ciencia y arte, desde la tecnología, propicio para la utilización de los actuales instrumentos en un espacio teórico-práctico de aprendizaje.

EL HOMBRE Y LA LUZ, UNA RELACIÓN TRANSHISTÓRICA

En el origen de los tiempos, de acuerdo a la tradición judeocristiana que ha tenido una incuestionable influencia en la historia antigua y moderna, dijo Dios: “hágase la luz” para comenzar con la creación del mundo.

Pensando al ser humano con criterios históricos, en su transición de bestia a hombre, nos remitimos a la prehistoria, cuando los primeros homínidos contemplaban los cambios de luz en el cielo nocturno de relámpagos, estrellas, cometas y en ocasiones auroras, un espectáculo natural que duraba hasta el amanecer, cuando el descubrimiento de la naturaleza visible para el hombre, se develaba gracias a los primeros rayos de luz que el Sol emana de cada día. No deja de ser asombroso

imaginar cómo en tal estado salvaje unos seres, entre otros semejantes a ellos, encontraron el modo de utilizar fuego para calentarse e iluminar los espacios que habitaban, como las cavernas.

Ahora, las fuentes de luz domesticada que permiten al hombre contemplar el mundo, son sumamente variadas y se han desarrollado en ámbitos tan especializados como la escena que, concibiendo la luminotecnia, promueve la utilización, investigación y fabricación de instrumentos lumínicos sofisticados para ampliar las posibilidades creativas de los artistas; fenómeno que se verifica en una época en la que los grandes mitos de la humanidad, que habían sido considerados como supercherías por la ciencia clásica, renuevan su vigencia como una forma de entender el mundo desde un punto de vista simbólico.

CONSIDERACIÓN SOBRE LA LUZ DESDE LA ESCENA

Concibiendo el escenario como un espacio en el que se organizan los intereses de la investigación sobre el fenómeno de la luz, en tanto elemento físico (cuya carga simbólica está implícita en el elemento mismo), así como el desarrollo de la tecnología que ha hecho posible ampliar la variedad de calidades y efectos de luz que se pueden utilizar para articular un lenguaje escénico desde las formas que le dan sentido a una obra (considerando la cualidad de que cada obra puede contener en sí una teoría de la luz verificable sólo durante el acontecimiento teatral la cual se inscribirá en el código particular de la obra).

Esta naturaleza multidimensional del teatro nos permite mantenernos en el estado de transhombre, como diría Nietzsche en su famoso libro titulado *Así habló Zaratustra*, en un estado entre bestia y hombre idealizado, ya que el percibir la luz como instrumento enunciador de discurso, sin desnudar su naturaleza misteriosa, trascendemos la mirada superficial y objetiva de la ciencia moderna para otorgarle al elemento una dimensión poética desde donde se habita un estado a-histórico.

LA ILUMINACIÓN, DISPOSITIVO ENTRE CIENCIA Y ARTE

En el presente estado del conocimiento y de desterritorialización de las disciplinas, la distinción tradicional entre tecnología, ciencia y arte, no resulta pertinente. Tampoco nos dice mucho la idea de evolución o desarrollo lineal de la tecnología hacia una mejora de lo que se puede alcanzar escénicamente gracias a los nuevos instrumentos, ni resulta pertinente el retorno a la idea purista del teatro pobre que prescinde de los efectos y demás posibilidades que ofrecen los sistemas de iluminación.

Esta geometría de la inmunidad, lineal por un lado hacia una idea progresista y circular por otro lado, que nos devuelve a un presunto origen, niega la complejidad del hecho escénico que se proyecta en múltiples direcciones hacia una nueva biomecánica, en la que el cuerpo humano se extiende hacia la máquina que es

resultado del proceso industrial, la cual extrae sus componentes de la naturaleza para luego devolverlos en otra etapa de la producción. La energía que circula en escena y de la que el espectador se hace parte, es generada por el actor y por las máquinas, proceso orgánico que significa y le da sentido a la obra para insertarse el discurso del autor.

DE LA TÉCNICA A LA POÉTICA

Siguiendo la lógica de re-ligar y de trabajar sobre los márgenes de los conceptos, así como de las disciplinas, es que consideramos oportuno acercarnos a la metodología transdisciplinaria, ya que de acuerdo al axioma del *tercero incluido* podemos colocar a la luz entre ciencia y arte, al hombre entre industria y espíritu, así como enmarcar la obra o creación en tanto su espacio interior, profundizando entre los laberintos del alma humana y en su espacio exterior, al insertarse en la mecanización del mundo material y cronometrado, ya que toda obra reclama su tiempo y su espacio.

La elevación poética de una obra no descuida de ninguna manera, el nivel técnico que debe atenderse en primera instancia para establecer un lenguaje común entre técnicos y creativos, que sólo desde esta base hace posible la comunicación eficiente, para llevar a cabo un proceso creativo con método y que luego se verificará en la planeación de montajes donde el cuidado y acierto de un diseño, tiene la posibilidad de sumergir a los participantes del acontecimiento escénico, en las más trascendentales preocupaciones humanas que encuentran su desdoblamiento en la escena. En este sentido mencionaba Antonin Artaud en su manifiesto del Teatro de la Crueldad:

Los aparatos luminosos que hoy se emplean en el teatro no son adecuados. Es necesario investigar la particular acción de la luz sobre el espíritu, los efectos de las vibraciones luminosas, junto con nuevos métodos de expandir la luz, en napas, o en andanadas de flechas de fuego. Hay que revisar del principio al fin la gama coloreada de los aparatos actuales. Para obtener las cualidades de los tonos particulares hay que introducir en la luz un elemento de tenuidad, de densidad, de opacidad y sugerir así calor, frío, cólera, miedo, etcétera. (1938)

LA NECESIDAD DE PROFESIONALIZACIÓN

Se ha dicho, y en cierta medida es cierto en algunos lugares como Querétaro, que los técnicos son quienes se apropian de los teatros, no son los creativos y no son los directores. Y sucede quizá, porque tratándose de que son espacios equipados, tiene que haber un responsable de resguardar los aparatos, alguien que se encargue de colocar las luminarias, de dirigirlas, alguien que sepa programar en la consola. También sucede muy a menudo que son los técnicos quienes deciden sobre aspectos sumamente importantes en la percepción de la puesta en escena como

lo son el espacio y la iluminación. Esta situación da cuenta de lo improvisado con que hemos estado trabajando y el descuido que hemos tenido en ciertos aspectos.

En Querétaro, hasta hace poco, existían dos o tres iluminadores, y sólo uno de ellos era además escenógrafo, y entre estos dos o tres, se daba el caso del técnico-iluminador. Esta realidad de lo que pasa en los teatros, nos lleva a distinguir entre dos tipos de actividades que se llevan a cabo en recintos institucionales no académicos, las salas de espectáculos del Estado: por un lado, las obras profesionales y por otro lado lo que llamamos, con intencional ambigüedad, otros eventos. Por obras profesionales entendemos aquellas que cuentan con diseño de espacio, con diseño de iluminación, con diseño sonoro... Lo que permite llevar a cabo un trabajo organizado desde el plan de montaje en el que se establecen los tiempos, con un criterio coherente a las necesidades específicas de cada obra, que van desde la colocación de la escenografía, las luminarias, la programación y la realización de todas las pruebas necesarias, hasta la función y el desmontaje. Tener en cuenta que entregados a la improvisación sólo podemos aspirar a la frustración.

DIPLOMADO EN ESCENOTECNIA 2015

Asumiendo esta situación es que el Centro de las Artes de Querétaro en 2015, propone impartir un diplomado en sus instalaciones, el cual se realizó como Diplomado en Escenotecnia para Creadores y Técnicos Escénicos, con una duración total de 150 horas y fue impartido por Fernando Flores Trejo, Jesús Noyola e Isaac Pájaro.

Una de las principales aportaciones de este diplomado fue la revisión y análisis de bibliografía sobre espacios de representación, arquitectura teatral, teoría del teatro, iluminación escénica, video-proyección, sistemas electro-acústicos y multimedia, además de llevar a cabo algunas prácticas y ejercicios en las instalaciones del Real Colegio de Santa Rosa de Viterbo.

Entre los resultados obtenidos se planteó una metodología de trabajo para abordar un proyecto escénico, el cual se puede dividir en cinco etapas que van desde la preparación, la definición del proyecto, el diseño, la producción, finalizando con el montaje en el espacio físico y la realización del espectáculo, concluyendo que se puede partir de un procedimiento para la organización de equipos de trabajo, así como de un lenguaje común, considerado imprescindible para emprender los procesos profesionales desde un nivel técnico.

CURSO EN ILUMINACIÓN ESCÉNICA 2019

A una distancia, no muy lejana, después de tres años de la primera experiencia, el Centro de las Artes de Querétaro solicita un nuevo curso en iluminación escénica, el cual se impartió en enero del presente 2019, y decidimos que se debía realizar en espacios equipados y en un contacto directo con los equipos, así que, en la primera entrevista con los aspirantes, se les planteó el curso completamente

práctico, siguiendo la idea de que toda teoría se va generando en la práctica: en este caso colocando luminarias, dirigiéndolas, probando las diferentes funciones de cada dispositivo, los distintos efectos de la luz sobre cuerpos y volúmenes, tonos y matices, así como las opciones de programación en la consola.

El curso tuvo una duración de 40 horas y participaron 25 creadores, en las instalaciones del Teatro de la Ciudad, Santiago de Querétaro. El objetivo alcanzado fue verificar la capacidad de los participantes para resolver en el espacio escénico, de acuerdo a un plan de montaje previamente elaborado, y organizando el equipo de trabajo, compuesto por técnicos especializados que realizan funciones específicas. Además, en este curso, los participantes desarrollaron habilidades y entrenaron su sensibilidad para generar diferentes atmósferas que se hacen posibles con una pertinente utilización de técnicas de iluminación escénica.

DIPLOMADO EN ILUMINACIÓN Y ESPACIOS ESCÉNICOS 2019

Dos cursos en iluminación en 2019: el primero, arriba mencionado, entre enero y febrero, de 40 horas, en las instalaciones del Teatro de la Ciudad, convocado por el Centro de las Artes. El segundo, como diplomado de 120 horas, también en Teatro de la Ciudad, y además en el Cineteatro Rosalío Solano, en el Foro del Museo de la Ciudad, en el Auditorio del Centro de las Artes y en el Teatro de Cámara de Bellas Artes.

Este diplomado fue posible a través de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro, y se hizo válido como opción de titulación para los estudiantes de artes escénicas. La experiencia recogida fue el trabajar con la sincronización entre el cuerpo y la máquina, efectuando secuencias y trazos escénicos que integren la mecánica teatral y el video, con el tiempo de la música y la luz, generando un proceso orgánico donde no resultan pertinentes las tradicionales dicotomías del pensamiento habitual, que opone la máquina al hombre, el cuerpo al alma o la intuición al método.

ADMINISTRACIÓN DE ESPACIOS

Es por medio de estos cursos y diplomados que queremos ampliar la cantidad de gente capacitada para conformar equipos creativos, pretendiendo transformar la realidad de muchos espacios entregados a la burocracia, incidir tanto en la programación de los teatros, privilegiando las propuestas profesionales, y llevar la comunicación a otros niveles de los que, el primero es el manejo preciso de un lenguaje técnico como punto de partida, para posteriormente, aspirar a una poética del espacio escénico, en un nivel de interacción y comunicación más profundo.



FUENTES CONSULTADAS

Artaud, A. (1938). *Le théâtre et son double*. París: Babilonia.

Goethe, J. W. (1810). *Teoría de los colores*. Alemania: John Murray.

Nietzsche, F. (1883). *Also sprach Zarathustra*. Chemnitz, Alemania: Ernest Schmeitzner.

La transgresión en la enseñanza-aprendizaje de las artes escénicas UAEH

Cuando destruimos los hábitos, las formas,
hay un riesgo muy grande porque es el momento
en el que estamos abiertos a lo imposible.

Tadeusz Kantor.

Nuestro propósito consiste en generar una reflexión sobre la función de la transgresión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las artes escénicas, y, de una manera más específica, en los estudiantes de actuación.

La transgresión tiene, en la actualidad, distintas interpretaciones y genera confusiones tanto en el ámbito académico como el artístico. Es por esta razón que, en primera instancia, abordaremos la definición de este concepto, así como del posible origen de su tergiversación, para, luego, desarrollar las características de su función y los aportes que la transgresión proporciona a los procesos formativos.

LA TRANSGRESIÓN

La transgresión aparece a lo largo de los años en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las artes escénicas. Si bien, en muchos de esos procesos no se utiliza la palabra “transgresión”, ésta se practica continuamente.

El concepto implica: ir más allá de los límites personales, más allá de los lugares comunes en los que se suele trabajar; abandonar la comodidad, en busca de una zona desconocida que pueda aportar nueva información al desempeño actoral o a la puesta en escena. Penetrarse, atravesarse o vulnerarse, son sinónimos de este ejercicio transgresor.

La falta de conocimiento del concepto, los mitos generados a su alrededor y la práctica desinformada de la misma, han tergiversado su sentido, generando confusión y recelo en el uso de la palabra, y presentando a la transgresión como un ejercicio de crueldad, en el cual, se llega incluso, a generar o suministrar violencia.

A decir verdad, la transgresión o vulneración, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las artes escénicas, exige la voluntad del alumno, puesto que la

necesidad de ahondar en zonas desconocidas y profundas, en espacios que le resultan misteriosos, debe partir de él o de ella. El maestro, por lo tanto, funciona como un guía, no toma la decisión por el alumno, aunque sí lo conduce y lo motivarlo a romper sus límites, a transgredirse, en otras palabras, a crecer.

Vale la pena tener en cuenta que transgredirse o vulnerarse, no es una actividad para cualquiera, pues implica un proceso doloroso que comienza con una crisis, una agonía del futuro creador, la cual aparece cuando el creador se vuelve consciente de que aquello que siempre le funcionaba, no resulta vigente para esta ocasión.

En busca de su verdad, de sus misterios interiores, mismos que implican deseos, emociones, imágenes y diferentes tipos de revelaciones, el alumno necesitará estar dispuesto a experimentar el proceso, por doloroso que este pueda resultar.

En su libro *La salvación de lo bello*, el filósofo coreano Byung-Chul Han, afirma:

También la percepción evita cada vez más la negatividad. Lo que domina la percepción es el “me gusta”. Pero ver, en un sentido enfático, siempre es *ver de forma distinta*, es decir, *experimentar*. No se puede ver de manera distinta sin exponerse a una vulneración. Ver presupone la vulnerabilidad. De lo contrario, solo se repite lo mismo. Sensibilidad es vulnerabilidad. La herida –así podría decirse también– es el *momento de verdad que encierra el ver*. Sin herida no hay *verdad*, es más, ni siquiera *verdadera* percepción. En el *infierno de lo igual* no hay *verdad*. (Han, 2017).

Como podemos apreciar a través de esta cita, si se busca *ver de forma distinta*, transitar hacia nuevos caminos que puedan proporcionar diferentes perspectivas capaces de posibilitar al futuro creador la articulación de un trabajo complejo, es necesario estar dispuesto a experimentar la vulneración. Dicho de otro modo, el *momento de verdad que encierra el ver* duele como una herida, porque descubrir la verdad puede ser lastimoso o incluso violento; mas esta violencia es resultado de la mirada: “La actual sociedad positiva elimina cada vez más la negatividad de la herida. Eso se puede decir también del amor. Se evita cualquier intervención costosa que pueda conducir a la vulneración.” (Han, 2017).

La cita explica la reputación que la palabra ha conseguido en nuestros días, pues a menudo viene acompañada de términos como herida, vulnerabilidad, miedo, riesgo y negatividad; este último se asocia a algo dañino, perjudicial, olvidando la negación que implica su origen; pero, de esa negatividad también surge el conocimiento: “De la experiencia forma parte necesariamente la negatividad del verse conmocionado y arrebatado, que es la negatividad de la vulneración” (Han, 2017).

La transgresión, además, implica la exposición de la intimidad y podríamos agregar, también la sensación de miedo, misma que suele tomarse como algo

pernicioso¹² y que en realidad, no es más que un sentimiento que forma parte del sistema defensivo de la naturaleza, por lo que inhibirlo no es precisamente sano y resulta más útil asumirlo y aprender a dialogar con él.

El miedo aparece con la posibilidad de exponernos a un peligro, razón por la cuál la cita de Derrida que hace Han, resulta del todo pertinente para mostrar su función:

el erizo. Él se ciega. [...] Al sentir el peligro, en la autopista, se expone al accidente. [...] No hay poema sin accidente, no hay poema que no se abra como una herida, pero también que no sea hiriente [...] Sin herida no hay poesía ni arte. También el pensamiento se enciende con la negatividad de la herida. Sin dolor ni vulneración prosigue lo igual, lo que nos resulta familiar, lo habitual. (Han, 2017).

La visión de Han coincide con las ideas del director polaco Jerzy Grotowski, quien aplicaba a la actividad teatral una práctica a la cual denominaba *vía negativa*, misma que consistía en un “proceso de eliminación” que buscaba la destrucción de los obstáculos y las barreras que imponía el actor como defensa ante la vulneración:

El nuestro no intenta ser un método deductivo de técnicas coleccionadas: todo se concentra en un esfuerzo por lograr la madurez del actor que se expresa a través de una tensión elevada al extremo, de una desnudez total, de una exposición absoluta de su propia intimidad: y todo esto sin que se manifieste el menor asomo de egotismo o auto-regodeo. El actor se entrega totalmente; es una técnica del “trance” y de la integración de todas las potencias psíquicas y corporales del actor, que emergen de las capas más íntimas de su ser y de su instinto, y que surgen en una especie de “transiluminación”. (Grotowski, 2016).

Es posible que la tergiversación del término transgresión esté relacionada con la mala interpretación de esta *vía negativa*, pues es sabido que, en ocasiones, los maestros de artes escénicas transgreden a los alumnos como fin *per se*. En otras palabras, ocupan la transgresión como un resultado y no como una vía. Mientras que la búsqueda de Grotowski va dirigida hacia otro objetivo:

Educar a un actor en nuestro teatro no significa enseñarle algo; tratamos de eliminar la resistencia que su organismo opone a los procesos psíquicos. El resultado es una liberación que se produce en el paso del impulso interior a la reacción externa. El impulso y la acción son concurrentes: el cuerpo se desvanece, se quema, y el espectador sólo contempla una serie de impulsos visibles. (Grotowski, 2016).

¹² Las campañas de bebidas energéticas como Red Bull y de algunas marcas de ropa deportiva como Nike, promueven campañas que estimulan a inhibir el miedo.

No obstante, la eliminación de las barreras no se produce de un día para otro, e involucra además, un fuerte conflicto, ya que, en ocasiones, el actor debe abandonar la educación de una vida; misma que involucra prejuicios, creencias y valores morales que reducen la complejidad del personaje. Todo ello, en busca de la esencia del actor, más allá de los estereotipos y aquellas características que él mismo pueda creer que lo definen. El director inglés Peter Brook, amigo íntimo de Grotowski, con quien comparte algunos aspectos de su filosofía, lo detalla de la siguiente manera:

el trabajo del actor es la obra de una vida: paso a paso, el actor extiende el conocimiento que tiene de sí mismo a través de situaciones dolorosas, siempre renovadas, que crean los ensayos, y los extraordinarios signos de puntuación, que son las representaciones. En la terminología de Grotowski, el actor se deja penetrar por el papel. Al principio es un obstáculo, pero mediante un trabajo constante el actor adquiere un dominio técnico de sus medios físicos y psíquicos, gracias al cual elimina las barreras. La autopenetración por el papel está en relación con la exhibición. El actor no duda en mostrarse tal como es, puesto que se da cuenta de que, para revelar el secreto de un papel, es necesario que se abra totalmente, que revele sus propios secretos.¹³ (Brook, 2009).

Más tarde, el director polaco-mexicano Ludwik Margules, conocedor de Brook e influenciado fuertemente por Grotowski, se sirve también de la transgresión como una vía para alcanzar la libertad del creador teatral:

En resumen, creo que la sorpresa ocurre en un director cuando puede transgredirse, cuando tiene esta capacidad; es decir, cuando puede tocar la libertad, porque la transgresión es libertad. De igual manera sucede lo mismo con un actor: si su trabajo no está estancado o no es rutinario, es el ser más libre del mundo porque cada noche puede transgredirse y tocar la libertad. (Paulín, 2017).

Varios años antes, en 1932, el actor francés Antonin Artaud escribía *El teatro y su doble*, así como una serie de *Cartas sobre la crueldad*, en las cuales se refleja, de manera cruda, la importancia capital de la transgresión para la creación poética. No obstante, la “crueldad” a la que Artaud se refiere –al igual que el término transgresión, al que está íntimamente ligada–, también ha sido incesablemente malentendida,

13 le travail d'acteur est l'œuvre d'une vie: pas à pas, l'acteur étend la connaissance qu'il a de lui-même à travers les situations douloureuses, toujours renouvelées, que créent les répétitions, et les extraordinaires signes de ponctuation que sont les représentations. Dans la terminologie de Grotowski, l'acteur laisse le rôle le pénétrer. Tout d'abord, c'est un obstacle, mais par un travail constant l'acteur acquiert une maîtrise technique de ses moyens physiques et psychiques, grâce à laquelle il abolit les barrières. L'"auto pénétration" par le rôle est en relation avec le fait de s'exhiber. L'acteur n'hésite pas à se montrer tel qu'il est, car il se rend compte que, pour dévoiler le secret d'un rôle, il faut qu'il s'ouvre totalement, qu'il révèle ses propres secrets. Si bien qu'en jouant il accomplit un sacrifice: il sacrifie ce que la plupart des hommes préfèrent cacher. Ce sacrifice est son offrande au spectateur.

seguramente por el significado de la palabra utilizado fuera de su contexto. No obstante, Artaud se refería al término desde un punto de vista muy particular:

Cabe muy bien imaginar una crueldad pura, sin desgarramiento carnal. Y filosóficamente hablando, ¿qué es por otra parte la crueldad? Desde el punto de vista del espíritu, crueldad significa rigor, aplicación y decisión implacable, determinación irreversible, absoluta. (Artaud, 2006).

Previendo las consecuencias que el término “crueldad” podía ocasionar, el actor francés desarrolló, además, en una de sus cartas, una definición para asegurarse de no ser malentendido; acción que no logró erradicar del todo:

Se da erróneamente a la palabra crueldad, un sentido de rigor sangriento, de investigación gratuita y desinteresada del mal físico [...]. Crueldad no es, en efecto, sinónimo de sangre vertida, de carne martirizada, de enemigo crucificado. Esta identificación de la crueldad con los suplicios es sólo un aspecto limitado de la cuestión. En el ejercicio de la crueldad hay una especie de determinismo superior, a la que el mismo verdugo suplicador se somete y que está dispuesto a soportar llegado el momento. La crueldad es ante todo lúcida, es una especie de dirección rígida, de sumisión a la necesidad. No hay crueldad sin consciencia, sin una especie de aplicada consciencia. La consciencia es la que otorga al ejercicio de todo acto de vida su color de sangre, su matiz cruel, pues se sobreentiende que la vida es siempre la muerte de alguien.” (Artaud, 2006).

La transgresión y la crueldad en el sentido artaudiano, trabajan unidas, puesto que, para construir la transgresión como vía de liberación, el actor deberá ser riguroso y valiente. Si bien en la práctica profesional los actores, directores y creadores en general, conocen la manera de transgredirse o incluso llegar a alcanzar un acto poético, la transgresión en los alumnos, opera de manera distinta; pues normalmente no son conscientes de cómo generarla y llegan a ella a través del docente o guía, quien, gracias al diálogo posterior al ejercicio, les permite identificarla. Esta identificación le posibilitará al estudiante la oportunidad de conocer y comprender qué es aquello que está realizando, y más tarde, con la continua práctica, construirla de manera consciente.

La decisión de transgredirse y hasta dónde llegar a través de esta vía, debe concernirle únicamente al alumno, ya que de otro modo, éste podría sentirse agredido o violentado por el maestro. De manera concreta: el profesor lo conducirá a trabajar con la verdad, de forma honesta, lo orientará a hacer uso de su imaginación y sus capacidades, a conocer su misterio interior y a tocar su terreno desconocido. Las imágenes que el alumno emplee para su propósito, la profundidad y/o sacralidad de las mismas, así como las acciones en las que esté dispuesto a participar, deberán

ser elección única y exclusivamente del estudiante, pues la necesidad y voluntad de crear un hecho poético, deberán partir de él.

Desde luego, siempre habrá grandes peligros cuando se busque la transgresión: a veces la eficacia que uno busca, la técnica del lenguaje que desarrolla, los signos que empieza a manejar (no quiero usar la maldita palabra semiótica) pueden convertirse en el fin *per se*. Y ahí está la trampa y ahí es cuando puede ocurrir la repetición. Probablemente la condición para que no ocurra la repetición es agudizar la sensibilidad de percepción de todo lo que nos rodea y la necesaria sensibilidad para transformar todos estos hechos de la vida en un hecho poético escénico. (Paulín, 2017).

Cómo hemos mencionado, el maestro es un guía, quien buscará la forma de estimular al alumno a eliminar sus propias resistencias, a decidir o no, a abrir la herida que acogerá la verdad, pues tal y como expresa Rumi: “Las heridas son el lugar por dónde la luz entra en ti.”

El conocimiento necesita de un espacio por dónde penetrar, echa mano de una pequeña grieta que la reciba. Es por esta razón que, si el estudiante y el maestro buscan crecer, madurar, transformarse y/o redimirse, necesariamente deberán hacer uso de la transgresión como herramienta para alcanzar la libertad. Ya que además la formación del individuo resulta imposible sin una continua reformación,¹⁴ misma que le permitirá al futuro creador, trascender sus posibilidades en busca de un lenguaje propio. El filósofo francés Michel Foucault lo plantea de la siguiente manera:

La transgresión no es al límite como el negro es al blanco [...] Está vinculada a él más bien según una relación en barrena que ninguna fractura simple puede llevar a cabo. Tal vez algo así como el relámpago a la noche, que, desde al fondo del tiempo, confiere un ser denso y negro a lo que niega, la ilumina desde el interior [...] le debe su viva claridad, su singularidad desgarradora y realzada, se pierde en ese espacio que firma con su soberanía y se calla al fin habiéndole dado un nombre a lo oscuro. (Foucault, 1996).

A manera de conclusión, queremos cerrar, exponiendo a la transgresión como una vía necesaria para la articulación de un hecho poético, vía que rompe con la repetición y el adorno, con el regodeo y el histrionismo; revitaliza, emancipa y transforma, tanto

¹⁴ Tal como lo expone Gastón Bachelard en su libro *La formación del espíritu científico*: “[...] el espíritu científico debe formarse entonces en contra de la Naturaleza, en contra de lo que es, dentro y fuera de nosotros, impulso y enseñanza de la Naturaleza, en contra del entusiasmo Natural, en contra del hecho coloreado y vario. El espíritu científico debe formarse reformándose. Frente a la Naturaleza sólo puede instruirse purificando las sustancias naturales y ordenando los fenómenos revueltos” (Bachelard, 2011).

al sujeto que la práctica como al que la observa. Entre las funciones capitales de la transgresión está el hecho de eliminar la tradición y renovar la consciencia de los individuos involucrados en la creación de la experiencia escénica. Es gracias a la transgresión que sucede el rompimiento de las fronteras, pues es en esos espacios, en los que la vida domina y las acciones ya no tienen nombre, donde surgen genuinamente los auténticos actos poéticos.



FUENTES CONSULTADAS

- Artaud, A. (2006). *El teatro y su doble*. México: Random House Mondadori.
- Bachelard, G. (2011). *La formación del espíritu científico*. (J. Babini, Trad.) México: Siglo XXI .
- Brook, P. (2009). *Avec Grotowski*. (J. C. Valérie Latour-Burney, Trad.) Francia: Actes Sud-Papiers.
- Foucault, M. (1996). *De lenguaje y literatura*. (I. H. Baquero, Trad.) Barcelona, España: Paidós.
- Grotowski, J. (2016). *Hacia un teatro pobre*. (M. Glantz, Trad.) México: Siglo XXI.
- Han, B.-C. (2017). *La salvación de lo bello*. (A. Ciria, Trad.) Barcelona, España: Herder.
- Paulín, M. T. (2017). *El teatro depurado y sin concesiones de Ludwik Margules* México: Paso de Gato.

Las neurociencias en la formación del director de escena

Nuestros reflejos se basan en el aparato nervioso; el cerebro da órdenes y estas se cumplen incluso allí donde hay esclusas obstructoras.

Meyerhold

La presente reflexión pedagógica-teatral es la reestructuración de un ensayo anterior que realicé como propuesta de investigación cualitativa exploratoria-descriptiva, con base en mi experiencia docente; florecida en los cursos de metodología para ordenar los contenidos académicos del taller de puesta escena con énfasis en dirección, en el Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Intenta ubicar cómo las neurociencias pueden intervenir en la creación de estrategias didácticas para formación de un director de escena. Integrando la pedagogía, la pedagogía teatral y la educación artística teatral universitaria, en el proceso de enseñanza-aprendizaje con base a la neuroeducación y el neuroaprendizaje.

Las reflexiones académicas sobre la formación de directores universitarios han tenido un lento desarrollo en los programas de estudio que se estructuran para ordenar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus didácticas parten de pedagógicas modernas exclusivamente teatrales o escénicas realizadas por artistas dedicados a su actividad representacional.

Cada docente enseña de acuerdo a sus tendencias artísticas y/o a la idea que han asumido según a la escuela de la que han egresado. Otros afirman que un director nace, no se hace. Que es una actividad que no se puede enseñar. Al respecto, Víctor Arrojo menciona; “La intención es lograr mediar un trayecto de formación con un *saber hacer* y un *saber ser* sin condicionar el desarrollo de poéticas particulares.” (Arrojo, 2014).

Estoy convencido, de acuerdo a mi experiencia docente, de que sí es posible formar a un aspirante en su *saber pensar* cognitivo como director de escena, enseñar metodologías para su *saber hacer* y guiar sus filosofías para un *saber ser*. Solo se necesita seguir un método pedagógico, una didáctica de las ciencias de la educación y un modelo de la pedagogía teatral, un entrecruzamiento epistemológico para

crear estrategias didácticas que le funcionen al alumno en su proceso de formación artística. “Comenzar a identificar las capacidades básicas necesarias y ubicar las otras capacidades complementarias en un plano secundario” (Arrojo, 2014) para que el alumno pueda desarrollar sus poéticas teatrales.

¿QUÉ ES UN PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE?

La locución proceso involucra acción, movimiento, riesgo de algo que se desea alcanzar para evolucionar. El prefijo *pro* determina hacer lo que el individuo se propone organizar. Implica ser paciente y metodológico, no saltar momentos, ir paso a paso, descubriendo las diferentes etapas que conforman esa transformación.

Un proceso surge de la necesidad interna del sujeto por aprehender o enseñar algo, por dominar un nuevo conocimiento, por sujetar información, por crear un sistema de discernimientos a través de relaciones cognitivas, sociales, políticas, psicológicas, biológicas y espirituales, que conformarán los movimientos de un individuo *sui-géneris* en búsqueda de alcanzar sus objetivos.

Los procesos están en todos lados, de muchos tipos, de infinidad de formas, no hay ningún movimiento que pertenezca al mundo que no tenga que ver con un proceso. Que a su vez determina otros procesos, justifica, y aclara lo que en otros momentos no se entendió, “consiste en retomar en un segundo momento las experiencias vivas que la reflexión primera, en su objetivación reductiva, podía haber dejado de lado.” (Ricoeur, en Balaguer, 1969).

El proceso de enseñanza-aprendizaje resulta fundamental para el discernimiento de lo que se quiere educar. Inicia cuando un sujeto decide, porque lo desea, enseñar, meter en la cabeza, un nuevo conocimiento, a otro individuo que también desea que le meten en la cabeza algo, es decir; aprender un nuevo conocimiento.

La utilización de un proceso cognitivo, entre muchos otros, que puede desarrollarse en cualquier espacio, lugar y tiempo determinado, no necesita erudición epistemológica, el objetivo es que el sujeto se habitúe al comportamiento y asuma, entre otras cosas, normas para que su experiencia, *doxa*, se estructure y pueda socializar óptimamente en la comunidad dónde se desenvuelve el individuo.

Aunque parte de la misma idea, el proceso dentro de la universidad adquiere caminos más especializados: la integración de todos los procesos “perceptivos, psicolingüísticos, metalingüísticos, meta cognitivos, y socioemocionales” (Arce, 2018), que ya pertenecen al proceso de enseñanza-aprendizaje. Son acciones que se relacionan con un florecimiento disciplinario donde se transmiten conocimientos, valores éticos, valores morales, técnicas y metodologías, a través de una jerarquía axiológica determinada en un programa educativo. Constituyen un conjunto de acciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida en común. En la Web del maestro, se menciona que “los procesos

pedagógicos no son momentos, son transformaciones permanentes y se recurre a ellos en cualquier momento que sea necesario. (Párr. 2).

En el caso de las actividades que, de manera intencional se organizan en los procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje para formar a un director de escena, se observan antes, durante y después de adquirir los nuevos conocimientos, un conjunto de teorías sociales, espirituales, psicológicas, estéticas, semánticas y biológicas que resultan de los estudios del humano, que ya se han realizado dentro y fuera de un salón de clase universitario.

Por consiguiente, en el proceso dentro de un centro escolar universitario donde se forman los artistas teatrales, las narraciones, las palabras, las cosas, los sonidos, las lecturas fundamentalmente, el inmueble, los análisis semánticos, las relaciones entre alumno-profesor-institución, el amor, las fiestas, las drogas, el sexo y la tradición familiar, es decir, la vida universitaria observada holísticamente, contiene elementos ontológicos que generan una gran cantidad de entrecruzamientos bio-psico-sociales-espirituales que obliga al proceso de aprendizaje a tener un mayor rigor epistemológico de lo que significa educar en la universidad.

Porque son acciones que se despliegan ya con un fin formativo, establecido por un grupo de especialistas llamados pedagogos teatrales, que se reúnen en Academias para la dialogicidad del proyecto educativo propuesto por un Coordinador Académico, que a su vez partió de normas y leyes instituidas en un Modelo Educativo, que a su vez surgió de un Plan Nacional de Educación y que la Universidad sigue con el objetivo de articular en la sociedad al tipo artista que formo, educo, o/y que posiblemente enajeno. Esto es, una gran estructura de elementos educativos que, al no engranar sistémicamente entre ellas —disculpen ustedes el pleonasma retórico—, el resultado de ese proceso, en la formación de un director alumno-artista, puede ser desgarrador y frustrante para el ser y la sociedad. En este sentido podríamos referirnos a una indignante educación bancaria que podría ser consecuente de un teatro mortal.¹⁵

Un proceso formativo de calidad en la enseñanza aprendizaje universitario, es sistémico y metodológico porque es un asunto de vida y radica en la utilización de estrategias que despierten la creatividad, la dialogicidad, la crítica y por lo tanto, la libertad para un saber inventar caminos diferentes hacia los nuevos rumbos de un teatro imaginativo, un teatro vivo.

Porque la formación de un director de escena teatral cambia de acuerdo a las estrategias que se aplican, sean constructivistas o conductistas, para la conformación de su yo artista; equivocarnos puede desencantar los objetivos del ser

15 (Brook, 2012) en (Briones, 2000: 16): "A primera vista el teatro mortal puede darse por sentado, ya que significa mal teatro. Como ésta es la forma de teatro que vemos con más frecuencia; y como está estrechamente ligada al despreciado y muy atacado teatro comercial, pudiera parecer una pérdida de tiempo extenderse en la crítica. No obstante, sólo nos percataremos de la amplitud del problema si comprendemos que lo mortal es engañoso y puede aparecer en cualquier lugar."

y esto es irreversible. Y como un problema educativo posiblemente posdramático, terminarán dando clase.

En el caso de un proceso de enseñanza-aprendizaje teatral, con énfasis en la dirección escénica, resulta un poco más complejo porque es integrador, ya no solo están los elementos biopsicosociales y espirituales, sino que ya abraza ideas filosóficas, antropológicas, biomecánicas, artísticas, matemáticas, estéticas, lingüísticas, históricas y geográficas, para generar un nuevo discernimiento.

Un enfoque psicopedagógico teatral constructivista, a través de la enseñanza, centrado en el aprendizaje, de acuerdo al Manual de estilos de aprendizajes de la SEP (2004) “obliga a diseñar, incorporar y difundir acciones que lleven a nuestros alumnos a asumir y entender los contenidos de aprendizaje planteados, a través del autoaprendizaje y la responsabilidad compartida”, para respetar las diferentes formas que tiene cada alumno de aprender.

Visto desde las neurociencias, el proceso de aprendizaje será integrador y holístico porque cada alumno será responsable creativamente de reafirmar sus valores éticos y morales en una puesta en escena que determine sus poéticas posmodernas y contemporáneas.

PEDAGOGÍA TEATRAL

Existe en el mundo una cantidad nada despreciable de artistas que no necesariamente se formaron como pedagogos, y que han sugerido desde su particular percepción de vida, la visión del teatro y lo que ellos pensaron debía ser un actor o un director de escena.

En las escuelas universitarias donde se forman los actores y directores, la mayoría de estos artistas que se dedican a dar clases, supuestamente parten de los estudios de otro actor ruso del siglo XIX, Constantin Stanislavski, para justificar su docencia teatral, pero sin una claridad didáctica. Al respecto, Serrano (2017) menciona que “Stanislavski no dejó ni un método ni un sistema, lo que dejó es un cuaderno de apuntes con numerosas anécdotas de las cuales uno puede deducir un montón de problemas de tipo pedagógico, de tipo didáctico pero no hay un sistema ni una pedagogía”. Y que hasta la fecha muchos no se han solucionado didácticamente.

Esto ha traído como consecuencia, utilizar el concepto pedagogía teatral, de manera muy arbitraria y confusa. Se atribuye pedagogía teatral al que enseña, al que habla de los teóricos de fin de siglo, el que da clases en la universidad, al que trabaja con presos, con niños y adolescentes, etc. Basta con tener una beca, ser amigo de alguien para poder dar clases en un centro educativo y se considere que ya cuenta con su pedagogía teatral de aprendizaje. No hay duda que la realidad confusa que no ubica el término, trae un malestar didáctico entre los docentes. Al respecto, Ball (1989) menciona:

Las relaciones sociales en el interior de los centros educativos ponen al descubierto el «lado oscuro» de la escuela. Considera que la visión placentera y feliz de los centros no se adecua a la realidad. Existen muchos conflictos y la mayoría de ellos no salen a la luz. La normalidad no es el consenso y el diálogo, sino la lucha por los premios que ofrece la institución. Afirma que el conflicto es consustancial a toda institución y también a los centros educativos. (Ball en Tahull y Montero, 2014).

La presente reflexión intenta aclarar “este lado oscuro”, esta ignorancia del término pedagogía teatral que pone en entredicho una formación teatral seria universitaria.

Existe una diferencia conceptual entre los fines, que, en los procesos de enseñanza aprendizaje universitario, es muy peligroso confundir: “se establece lo que pueda ser la pedagogía teatral, considerando las manifestaciones diversas de lo que cabría denominar educación teatral, pues ni esta comienza en la educación primaria ni termina en la formación superior” (Veites, 2013).

La educación surge y se logra en todos lados y se relaciona con la educación artística que se desarrolla solo en el interior de un salón de clase, pero que el alumno cataloga y está atento a las manifestaciones profesionales de sus profesores, a los performance, ritos y mitos cotidianos, a las culturas de sus comunidades, a las ideologías de sus familias. La educación artística teatral no termina, porque todas esas percepciones están siendo organizadas en el interior del cerebro, que es el que siempre está aprendiendo.

La pedagogía teatral,¹⁶ como ciencia para estudiar la educación artística teatral, necesita de las ciencias de la educación para pensar y conformar al artista del futuro. Triangular las teorías pedagógicas, las pedagogías de la libertad y las experiencias *doxas* del docente, posiblemente sean procedimientos metodológicos para acceder a las profundidades cognitivas de un proceso para la formación de un director de escena, para una educación artística teatral más objetiva, científica e innovadora: “una cosa es la pedagogía y otra la educación; una cosa es el objeto y otra, la ciencia que de él se ocupa [...] En otras palabras: la pedagogía es la disciplina, el estudio o el conjunto de normas, que se refieren a un hecho o a un proceso o actividad: la educación. (Nassif, 1975: 3, citado en Veites, 2017: 1523).

Constituyen la pedagogía teatral las tesis o conjunto de normas que guían las didácticas de una educación artística teatral: “no es lo mismo la Pedagogía Teatral entendida como una teoría general de la educación teatral, que las didácticas de la expresión dramática, de la interpretación o de la dirección de actores y actrices”

16 Icle G. en Briones F. (2000) “¿Cómo pensar esa situación pedagógica que se tornó tan urgente entre nosotros? ¿Cómo la Pedagogía Teatral se convierte en ese proyecto de transformación del ser humano, en esa especie de inquietud de sí? ¿La Pedagogía Teatral puede ofrecer una respuesta a ese proyecto tan usual, cuál es el de transformar al ser humano? ¿En qué condiciones eso puede suceder? Es ese tipo de problemática la que intento develar en este trabajo.

(Veites, 2017). Una teoriza y la otra aplica. Forzar el pensamiento a memorizar términos de las pedagogías teatrales y/o seguir fielmente las interpretaciones que los artistas hacen de las mismas, solo ha dado como resultado gran confusión, malestar docente y deserción escolar.

La pedagogía teatral tiene una gran cantidad de espacios de cruce que rigurosamente se diseñan en los planes de estudio y en la selección de estrategias didácticas que hace el docente de los temas para aplicarlos.

Por ejemplo; los muy citados y posiblemente confusos términos “vivencial” “transgresión”, “formal”, “sentir”, “pasión”, que debe utilizar el aspirante a director para realizar su actividad artística y que los actores en formación, porque no son actores formados son estudiantes, son alumnos que a veces los artistas-docentes confunden también, deben aplicar en sus experiencias académicas o en funciones docentes, enseñados sin ningún rigor científico pedagógico y didáctico por parte del docente-artista, minimiza la pedagogía teatral a una serie de recetas academicistas que no son aplicables al mercado laboral.

En conclusión: “si la pedagogía es el estudio intencionado, sistemático y científico de la educación, considerado como la disciplina que tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo” (Patnella, 1989 en Veites, 2017), luego entonces, la pedagogía teatral es el estudio intencionado, sistemático y científico de la educación artística teatral.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA TEATRAL UNIVERSITARIA

De acuerdo a la raíz etimológica de la palabra educar, *ex-ducere* es una locución latina que significa sacar de dentro, actividad que hace fluir fuera de los educandos, características serias de su conciencia, espíritu e inteligencia. Significa literalmente, conducir hacia delante, extraer algo que está potencialmente presente en el individuo, para conocerlo, transformarlo y así tener la intuición y la capacidad de convertir su esencia en algo positivo que le funcione al alumno de base para poder existir. Es decir, la acción de educar tiene que ver, primero, con quien la hace, no con quien la recibe. Dándose después, en segundo término, una correspondencia, donde el educando se convierte a la vez en educador. (Briones, 2001).

Educación significa, según la RAE (2018), “Dirigir, encaminar, doctrinar. Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos”. Es decir, dejarlo ser para después darle forma de acuerdo a los ideales de una sociedad a través de una educación, palabra y acción muy compleja que ahora tiene significados múltiples debido a la existencia de muchos tipos, informales, no formales, formales y un gran etcétera, dirigidos a todo el sector de una población desde la educación básica hasta la superior. Desde la casa hasta la integración a los grupos de pertenencia. Al respecto, Briones 2001 cita: “el conjunto de conocimientos preceptos y métodos por medio de los cuales se ayuda

a la naturaleza en el desarrollo y perfeccionamiento de las facultades intelectuales, morales y físicas del ser humano". (Enciclopedia básica en educación, 2001).

En efecto, los procesos cognitivos educativos de sus integrantes, se expanden a través de los procesos de socialización. En un intercambio de valores éticos y morales, los individuos se educan entre ellos para aprender a pensar, a hacer, y sobre todo, a ser, para el correcto funcionamiento dentro de la sociedad seleccionada.

El objetivo de la educación dentro de la universidad de arte teatral, consiste, por supuesto, en educar, y por ende, es compleja, sublime, integral y holística, determinada por metas, fines y objetivos. Es compleja por la gran cantidad de epistemologías que adquiere el individuo y sublime, porque constituye en su educación todas las artes, clásicas, modernas y contemporáneas. Esto hace que mantener la cultura y la identidad en los fenómenos educativos del educar para la formación universitaria, sea una constante lucha de los individuos para existir, debido al gran conductismo que rige los sistemas educativos. Este conflicto podría desaparecer a través de ubicar una educación artística teatral constructivista para permitir a los alumnos seleccionar sus propias formas de aprender.

Aplicar las correctas metodologías a la educación artística teatral significa saber que ya no es realmente una pedagogía, es decir, la que se aplica a los niños, sino una Andragogía teatral dirigida a la educación de los adultos. Con la intención de darle herramientas conceptuales para que el aspirante a director de escena descubra sus propias inteligencias, sus poéticas y entender la gran cantidad de signos; lingüísticos, corporales, verbales emotivos que percibe diariamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La educación artística teatral universitaria, se refiere a la correcta utilización de andragogías teatrales integradas a la gran cantidad de didácticas y estrategias que existen en las ciencias de la educación para poder aplicar las teatrales que, sin duda, apoyarían el proceso formativo de alumnos con énfasis en dirección.

DOCENTE, MAESTRO, PROFESOR, ARTISTA O GURÚ

Parecería que los conceptos que definen a un docente universitario dedicado a la formación de teatreros, están inmersos en una maraña de significaciones; es un tutor o una mamá dando consejos de vida a los alumnos, tal vez un psicoanalista que determina la enfermedad de los dicentes por la actitud de sus acciones, o mejor dicho un gurú que fue iniciado en el teatro chamánico y ahora da clases para seguir pasando la información divina a través de cánticos y rezos, o finalmente, un fiel seguidor de un gran maestro donde ahora, él o ella, ha sido designada para continuar con sus enseñanzas.

Según el Modelo Educativo de la UAEH (2018), un docente "es la persona a quien la universidad encomienda la realización de tareas sistemáticas relacionadas con los procesos de formación, capacitación y adiestramiento que conforman los

programas académicos y actividades dedicadas a la educación de los estudiantes” (86). Es decir, una persona especializada en el manejo de estrategias didácticas, que parte de una Andragogía o pedagogía y sabe aplicar metodologías de enseñanza y aprendizaje teatrales.

En el caso de la educación artística universitaria, esta persona, supuestamente, sabe diferenciar entre su yo artista y su yo docente.

Las dos profesiones tienen fines diferentes: El artista y el profesor o maestro (no se refiere al grado de estudio) no se contraponen, pueden ser integrales. Aunque el docente tiene funciones primordiales de acuerdo a la escuela, instituto o universidad donde se encuentre, el artista no, pero puede organizarse para combinar estas dos actividades. Sin embargo, algo que los diferencia, es que el profesor debe tener una vocación de servicio, gusto por la docencia, interés por la investigación y es aquella persona que está decidida a servir al otro, sacrificarse porque los otros logren su vocación.

El término docente es polisémico, se usan como sinónimos del mismo, las siguientes palabras: pedagogo, instructor, formador, educador, enseñante, adiestrador, maestro, didáctico, académico, normativo, purista, clásico, culto, asesor, consejero, facilitador, promotor, orientador, coordinador, consiliario, tutor, gestor, mentor, guía, gurú, mediador y conductor, entre otras. (Contreras, 2015).

Es claro que todas estas definiciones, responden a características diferentes, sin embargo, en lo que todos coinciden es que su objetivo es enseñar.

El objetivo del artista no es enseñar, no obstante, el actor, director de escena, dramaturgo, productor, poeta, como docente universitario, tiene la obligación de usar métodos, técnicas, instrumentos y procedimientos de la docencia y la investigación que puedan ordenar el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

La docencia va más ligada al cambio de la persona que recibe la enseñanza que a la capacidad de uno de expresar un concepto. Muchos hemos pasado por experiencias universitarias en que abogados, arquitectos o médicos intentan dar cuenta de su saber, siendo incapaces de entregarlo en forma clara y sencilla. (Contreras, 2015: párr. 1).

El docente artista universitario, dentro del recinto escolar, es una paradoja, porque es y no es artista. Es profesor, capaz de entender que su actividad docente es un asunto amoroso, erótico, creativo y de mucha paciencia, porque este artista-docente conoce las didácticas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que son sorprendentemente lentos y que ahora las neurociencias ya se encargan de estudiarlos.

LAS NEUROCIENCIAS Y LA NEUROEDUCACIÓN

Las neurociencias se definen como el estudio científico del sistema nervioso, principalmente el cerebro y sus funciones (Caicedo, 2012; Campos, 2014; De la Barrera, 2012; OCDE, 2007; Sousa, 2014; en Arce 2018) en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación de un director de escena, parte de la idea de saber que el cerebro humano se está transformando, ya es otro.

Según estudios realizados por científicos de la Universidad de Missouri, en Estados Unidos, supone la primera comprobación empírica y rigurosa de la hipótesis del predominio de la presión demográfica en el desarrollo de nuestro cerebro". (Martínez, 2018. párr. 1).

Descubrir que el ser ya no explica su existencia a través de los ritos, mitos y leyendas como en la antigüedad, ni tampoco le da gran importancia a la existencia de lo divino, ni mucho menos a explicar su estancia en la lucha de clases, hace obvio pensar que todo este cambio en la plasticidad cerebral, se debe a la gran cantidad de humanos que ocupamos este planeta: "La plasticidad cerebral se refiere a la capacidad del sistema nervioso para cambiar su estructura y su funcionamiento a lo largo de su vida, como reacción a la diversidad del entorno". (Kolb, B., Mohamed, A., Gibb, R., 2010. párr. 1).

Siguiendo las ideas de Martínez (2018): "en los últimos dos millones de años, el cerebro humano se ha triplicado", la estructura biopsicosocial espiritual del hombre se sigue transformando; su cultura, el clima y sobre todo la gran cantidad de seres humanos que se relacionan en una sociedad por demás competitiva que, a través del internet y las redes sociales, ahogada en información, ha creado en el cerebro homínido el ambiente necesario para que este órgano biológico, que controla y dirige nuestro comportamiento, se transforme a sí mismo.

La neurociencia "ha abierto una nueva etapa para poder conocernos a nosotros mismos, para entender mejor cómo funcionamos y aplicar ese conocimiento a áreas tan diversas como la economía, la cultura y la educación", nos explica Sáez (2014), citando a David Bueno, profesor de genética de la Universidad de Barcelona, especializado en la formación del cerebro y divulgador científico.

Los estudios que se hacen en la educación universitaria y las neurociencias no se alejan de esta transformación del cerebro homínido desde el enfoque de la transdisciplinariedad y los estilos de aprendizaje:

Para la educación superior son importantes las investigaciones realizadas desde la visión neurocognitiva, porque es necesario que docentes y estudiantes conozcan sus estilos de aprendizaje, la forma de aprender y su manera de estudiar, basada en esas diferencias, que es más eficaz para cada persona. (Vallejo y Sanandrés, 2016: 22).

Desde la formación clásica hasta las muy transformadoras pedagogías de la Nueva escuela, las Ciencias de la educación y sobre todo, las pedagogías de la libertad, han permitido avanzar en la transmisión de los valores éticos y morales a las nuevas generaciones, a través de didácticas que ya se preocupaban por la función holística-cognitiva de los estilos de aprendizaje.

LA NEUROEDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE UN DIRECTOR-ACTOR

El proceso andragógico biopsicosocial en la enseñanza-aprendizaje universitaria, coadyuvará para encontrar las estrategias didácticas que estimulen los sentidos y para lograr percepciones más holísticas que determinen un comportamiento estético en la formación de un director de escena.

Este documento constituye una reflexión sobre el puente entre la neurociencia y el comportamiento social. Temas como el cerebro, la mente, la percepción y el comportamiento se revisan bajo una visión transdisciplinaria. De esta manera, la antigua perspectiva de la división objetiva y subjetiva de la comprensión de la mente, ha sido sustituida por una idea holística en la cual las conexiones cerebrales, la realidad social y el ser, son articuladas al mismo tiempo. (Calle, 2015: 100).

Sin duda la creación de artistas y las escuelas donde se forman, no se alejan de esta observación científica. Al respecto, Fons (2015) nos dice: “cómo los avances actuales en el campo de las neurociencias afectan de manera significativa a las artes escénicas, y a la comprensión del proceso creativo del actor en particular.”

Podemos deducir que, desde esta visión holística, un actor también puede ser director, dramaturgo, escenógrafo, tramoyista, festivo, amante y bailarín, que, sin dudar, y ante el avance de la tecnología cibernética, el reguetón y las tan sobadas, sorprendentes, graciosas, impresionantes, enajenantes, perturbadoras y tremendas redes sociales, su cerebro ya se transformó.

El 17 de julio de 1990 el presidente de los Estados Unidos, George Bush, hizo pública la proclamación 6158 de la Década del Cerebro, proyecto que surgió por la iniciativa de la Biblioteca del Congreso y el Instituto Nacional de Salud Mental, dedicados a recabar los logros en la investigación sobre los desórdenes y trastornos relacionados con el cerebro que afectaban a su población. La revolución tecnológica permitió a los investigadores observar el cerebro humano de manera no invasiva en vivo y con gran riqueza de detalle. (Caicedo, 2012; Martín Rodríguez, Cardoso Pereira, Bonifacio y Barroso, 2004; OCDE, 2007, en Arce 2018).

La línea de investigación implica saber qué acciones, ejercicios y prácticas, es decir, qué tipo de estrategias didácticas se tendrían que aplicar desde las neurociencias para formar a un artista integral. Fons (2015) menciona que “la comprensión del fe-

nómeno teatral desde la perspectiva de la neurociencia cognitiva para plantear una nueva teatología pluridisciplinar y experimental”, que nos permita como docentes y alumnos despertar la creatividad y la innovación en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Siguiendo las ideas de Arce, surge el término Neuroeducación: “Los descubrimientos básicos a nivel molecular y celular sobre organización y funcionamiento del cerebro aclaran su papel en la conducta, emociones, aprendizaje, y sus posibles aplicaciones en la educación”, siendo así que las experiencias de un profesor-artista teatral y las expectativas de un alumno en formación, se podrían integrar en un solo discurso estético a partir de un modelo neurocientífico pedagógico y teatral.

Caminar juntos en la extraordinaria y misteriosa creación artística escénica, dentro de estos nuevos ambientes de aprendizaje, a partir de una metodología científica, la formación de un director de escena podría dar las bases para la creación de una didáctica científica y representacional:

Conocimiento de las teorías de la educación, del aprendizaje y de la psicología del desarrollo. Conocimiento y práctica de procesos de diseño y desarrollo curricular, planificación didáctica y elaboración de materiales para la práctica educativa y la animación teatral. Conocimiento de los principios teóricos y metodológicos que orientan el diseño, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje y de programas de animación teatral, en función de diferentes espacios, tiempos y beneficiarios. Conocimiento, análisis y práctica de métodos y estilos de enseñanza, aprendizaje y animación. Conocimiento básico de los aspectos básicos de la historia de la educación y de la animación teatral. Estudio de casos y análisis de buenas prácticas. La investigación aplicada a la educación y la animación teatral. Políticas de garantía y gestión de calidad. (Veites, 2013).

LA NEUROEDUCACIÓN TEATRAL

Es un supuesto comprender entonces que para que se pueda realizar un estudio sobre las neurociencias y el teatro, necesariamente el conocimiento de las Ciencias de la Educación nos dará la posibilidad de ubicar la pedagogía teatral de una educación artística teatral, para proponer una Andragogía de la formación del director de escena, y que la misma disciplina cuente con un lenguaje propio donde se puedan reconocer los errores semánticos del conocimiento científico del proceso creativo y así evolucionar hacia innovaciones estéticas en la culminación y/o egreso de un alumno del Instituto de Artes con énfasis en dirección.

En otras palabras, al aplicar estrategias didácticas desde la neuroeducación, el aspirante a director de escena tendrá que ser diferente a lo ya establecido, porque la enseñanza se generó a partir del conocimiento científico.

Cerebro, teatro y cognición relacionados con los estados emotivos del aprendizaje. Andragogía y Teatología, binomio sistémico que nos permitirá

realizar una gran cantidad de entrecruzamientos al igual que sucede dentro de la mente, directamente proporcionales a los miles de corrientes eléctrico-nerviosas que llevan información biopsicosocial-espiritual y cruzan infinidad de veces por los axones, donde las funciones de la corteza cerebral se producían por una actividad cortical global. Nació ahora, con los axones, la teoría de una enorme red nerviosa difusa interaxonal, por la que fluían los impulsos nerviosos. El Neuro aprendizaje.

Podríamos decir (según Fresquet, 2015), que “se creía en un tejido nervioso que era una red continua, bien dendrítica (Gerlach), bien cilindroaxil (Golgi)”, hasta reconstruirse en miles de sinapsis creadoras que generarían experiencias ricas e innovadoras. Innovadoras porque cada día, cada hora, cada minuto, cada segundo la cognición se mueve en unidades perceptivas, creando conocimientos, —permítaseme la expresión hipotética— sapiencias microcelulares que cambiarían la conducta del artista teatral.

Una experiencia rica en la educación (de acuerdo a García, 2018) se refiere a experiencia de aprendizaje que proponga desafíos y retos; que proporcione guías, pero no soluciones; que ofrezca pautas y rutinas para la creación de pensamientos ordenados, que ayude al cerebro a organizar el caos. Experiencias que hagan aflorar preguntas, interrogantes e hipótesis a nuestro alumnado, que les inciten a buscar soluciones; que respondan a cuestiones reales; que correspondan a problemas múltiples y flexibles soluciones y caminos; que les obliguen a interactuar con otros y a crear equipo. Ricas son las experiencias que promueven pensamiento científico, pensamiento lateral y pensamiento creativo, que movilicen fundamentalmente pensamientos de orden superior, que les obliguen y enseñen a pensar.

Es decir, una pedagogía teatral rica en experiencias didácticas para una educación artística universitaria alegre, amorosa, que ría, que cante, que sufra, incluyente, democrática, popular y sobre todo que sienta; porque, a fin de cuentas, el viejo axioma y paradigma del artista que solo sufre y se desgarrá dolorosamente por el arte o de ese teatro con relación a lo vivencial o emotivo del ser profanado... ha caído por el hoyo de la posmodernidad, alejada de los estereotipos convencionales del maestro gurú, del docente artista impositivo y transgresor o de aquel maestro vacacionista que en nombre de su arte, beca o situación popular no llega a clase o deja un suplente alumno.

Eso ya no existe para esta nueva educación neurológica cognitiva teatral. Para estos nuevos seres/alumnos nacidos de lo cuántico y cibernético, el neuroteatro, teatro y cerebro, serán las nuevas líneas de investigación que ahora aplicaremos a la formación de un director de escena. Retomando la pregunta “¿Es posible desarrollar un aprendizaje basado en el cerebro?” (García Pérez, 2017), yo agregaría: ¿Es posible desarrollar un aprendizaje teatral basado en el cerebro, en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación de un director de escena? He ahí el camino.

Para poder encausar el estudio, podemos argumentar que se trata de generar una educación artística teatral que parta de una pedagogía primeramente plasmada en los objetivos de un Modelo Educativo. Llegaríamos así a nuestra Andragogía artística teatral determinada por la oferta educativa de nuestras universidades donde se desarrollen sus habilidades.

Es decir, formar, educar, enseñar, adiestrar, dirigir y desarrollar requiere de didácticas, de estrategias docentes, de pedagógicas escénicas para que el director teatral se forme, ya no en un sentido místico, ni religioso sino a través de un asunto neuronal, científico y metodológico que le permita nuevamente redescubrir el espíritu del alumno posmoderno. Y retomando las palabras de Bretel (2015) “tenemos en nuestros hombros una de las máquinas más poderosa que existe y sin embargo vino sin manual”, crear estrategias didácticas, que permita al docente y alumno sumergirse en los misteriosos caminos del arte teatral.

Ya existen estudios sobre el tema: “Teatro y neurociencia; el proceso creativo del actor desde la neurofisiología de la acción” discutidos por Martín B. Fons Sastre, desde las neuronas espejos. Gabriele Sofía de la Universidad de Grenoble: “Las acrobacias del espectador, neurociencia, teatro y viceversa”. Miguel Rivagorda de la UCM: “El espectador-interprete, ¿Por qué a mí me ha gustado y a ti no? Cognición enactiva”. Y Elena Martín, Co-founder y CEO de Sociograph: “Marketing Science y el impacto en las artes escénicas” descubiertas en una conferencia de la RESADMADRID publicado el 15 nov. 2017¹⁷. Asimismo, un texto de Gittih Ariela Sanchez Padilla: “Teoría de la complejidad: Neurociencia y Biodanza”. En cada investigación y especialidad se certifica y comprueba la manera en que estos estudios neurocientíficos impactan en la creatividad y desarrollo de sus áreas, mas no, cómo se enseñan y cómo se aprenden. Esta es una línea de investigación que seguro determinará mi actoralidad, mi docencia y mis procesos de puesta en escena y me ayudará a descubrir, reinventar y proponer nuevos caminos para la búsqueda de un teatro mexicano.

A nivel educación universitaria ya se desempeñan, ahora será el asunto de esta línea de investigación emergente, saber cómo se aplicarían las neurociencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación de un director de escena para la creación de estrategias didácticas.

17 Vélez Julio (2015) Teatro-neurociencia. ITEM. Madrid. RESAD <https://www.youtube.com/watch?v=3VXdiSu5i-A&t=794s>



FUENTES CONSULTADAS

- Arce Morales, Soledad. *La lectura y sus dimensiones pedagógicas y humanas desde las neurociencias y neuroeducación*. Universidad Nacional Autónoma de México. 2018. Facultad de Filosofía y Letras. Sistema Universidad Abierta. Educación a distancia. Tesis Licenciatura en Pedagogía
- Arrojo, Víctor. *¿El director teatral es o se hace?* Procedimientos para la puesta en escena. Buenos Aires. 2014. Instituto Nacional de Teatro. Estudios Teatrales.
- Balaguer Vicente. Reseña. *La interpretación de la narración. La teoría de Paul Ricoeur*, Eunsa ("Anejos de Rilce", 40), Barañain 2002 (Navarra) pp. 17-24, ISBN 84-313-1969-0 Aparece en las colecciones; REV-Scripta Theologica-Vol. 35 (2003) DA-Teología-Sagrada Escritura – Reseñas
- Bretel Luis. *¿Cómo aprende el cerebro? Aprende con Neuroeducación. BiiA LAB*. 24 feb 2015 <https://www.youtube.com/watch?v=7Jl7gs67L5k&t=765s>
- Briones, Durán Fernando. *Informe sobre una experiencia de trabajo en la enseñanza del arte teatral con adolescentes de 12 a 16 de años en el Centro de Educación Artística Diego Rivera del INBA*. UNAM. 2001. Informe académico de actividad profesional.
- Calle Sandoval, Diego Alejandro. *Cerebro y sujeto: una producción biopsicosocial*. Pensamiento Americano Vol. 8. No. 15. Universidad San Buenaventura, Medellín. 2015. Corporación Universitaria Americana. Barranquilla, Colombia. Recuperado: <http://www.coruniamericana.edu.co/publicaciones/ojs/index.php/pensamientoamericano/article/view/329>
- Manual de estilos de aprendizaje. *Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos* SEP, Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado. http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx/cepse/files/cisneros_a._2004_manual_estilos_de_aprendizaje.pdf
- Contreras, Georgina. *¿Ser o no ser... docente, educador, profesor o maestro?* México. 2015 Iberciencia. Comunidad de Educadores Iberoamericanos para la Cultura Científica.
- Fons Martín, Bienvenido. *Teatro y neurociencias: el proceso creativo del actor desde la neurofisiología de la acción* 2015. Artículos. Acotaciones. Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears (ESADIB)
- Fresquet, José. *Aparato, corpúsculos, ley de Golgi*. Instituto de Historia de la Ciencia y Documentación (CSIC-Universitat de Valencia). 2015 Epónimos Médicos. Historia de la Medicina. Recuperado: <https://www.historiadelamedicina.org/Golgi.html>
- Kolb, B. Mohamed, Gibb A., R. *Plasticidad Neuronal y Cognición. Estructura y organización*. CogniFit. 2010 Revista Trastornos de la Comunicación. Recuperado <https://www.cognifit.com/es/plasticidad-cerebral>

- García P., José Blas. *La neurociencia aplicada a la educación en 10 consejos*. España. 2017 Facultad de educación de la Universidad de Murcia. Web del maestro WMCMF. Recuperado: <http://webdelmaestrocmf.com/porta1/la-neurociencia-aplicada-la-educacion-diez-consejos/>
- Martínez, Yaiza. El cerebro humano se desarrolló gracias a la competitividad social. 2018 Tendencias científicas. Tendencia 21. Recuperado. https://www.tendencias21.net/El-cerebro-humano-se-desarrollo-gracias-a-la-competitividad-social_a3413.html
- Serrano, Raúl. Facultad de Arte – Unicen. Una pedagogía teatral después de Stanislavski Raúl Serrano. 2017. https://www.youtube.com/watch?v=b8h_T70ONGc
- Tahull y Montero. *Malestar en la escuela. Conflictos entre profesores*. 2015. Educar, vol. 51/1 169-188 Recuperado. <file:///C:/Users/fidel/OneDrive/Escritorio/la%20guerra%20entre%20los%20profesores.pdf>
- Real Academia Española. Asociación de academias de la lengua española. RAE.es. Felipe IV, 4-28014 Madrid. Recuperado. <http://dle.rae.es/?id=UFbxsxz>
- Sáez, Cristina *Neuroeducación, o cómo educar con cerebro*. Periodismo reflexivo sobre ciencia, arte, tecnología y pensamiento. 2014. En Revista Quo de México. Recuperado: <https://cristinasaez.wordpress.com/2014/10/06/neuroeducacion-o-como-educar-con-cerebro/>
- Vallejo Altamirano, Danilo., Sanandrés Álvarez, Luis. *Neurociencia en la Educación superior*. Desde el enfoque de la transdisciplinariedad y estilos de aprendizaje. 2016. Revista INVESTIGAR. Segunda Edición.
- Veites, Manuel Francisco. *La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica*. REP. 2013Revista española de pedagogía. Año LXXI. No. 256.
- *La Pedagogía Teatral como Ciencia de la Educación Teatral*. 2017. Universidad de Vigo (UVIGO), Pontevedra – España. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1521-1544
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2018) Modelo Educativo de la UAEH. II-Aprendizajes de calidad y atención a la diversidad: ejes prioritarios de las políticas educativas. Inciso C, párrafo 1, pp. XXIV-XXV.
- (2018). Oferta educativa: <https://www.uaeh.edu.mx/campus/ida/oferta.html>
- (2018). Licenciatura en Arte Dramático. Información: https://www.uaeh.edu.mx/campus/ida/oferta/licenciaturas/lic_artedramatico.html
- Web del maestro cmf 2019. No. 3. Los procesos pedagógicos en la sesión de aprendizaje, () Recuperado <http://webdelmaestrocmf.com/porta1/los-procesos-pedagogicos-en-la-sesion-de-aprendizaje/>

El trabajo de campo, proceso formativo socio-artístico

Para la formación en artes, que se lleva a cabo con estudiantes, en donde el objetivo es profesionalizar su labor, es de suma importancia el trabajo de campo que desarrollan a lo largo de su carrera, ya que les permite conocer diversos entornos sociales, sensibilizando y contribuyendo a su propia construcción de aprendizajes desde su vida personal y laboral.

El desarrollo e implementación de programas sociales y humanitarios, que contribuyan en el desarrollo profesional y personal de los estudiantes en artes escénicas, es fundamental en su formación integral, ya que es parte de su desarrollo desde áreas sociales, y el trabajo de campo permite al estudiante, el acercamiento con grupos vulnerables y zonas marginadas, en donde va contando con una mayor sensibilidad respecto a situaciones que prevalecen en nuestro país.

La tolerancia, empatía, solidaridad y cooperación con nuestro propio entorno son cualidades que se desarrollan y fortalecen por medio de vivencias, diálogo, y el propio trabajo social, siendo el arte, el propulsor que vincula a las personas.

JORNADAS ARTÍSTICAS CON IMPACTO SOCIAL

Debido a la necesidad de reforzar el trabajo educativo en alumnos de artes escénicas, se plantea *Jornadas Artísticas con impacto social*, proyecto impulsado en 2019, con estudiantes y profesores de los Departamentos de Artes Visuales, Música y Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato; iniciando en esta primera etapa, trabajando con un grupo de mujeres, habitantes de la colonia La Luz, del municipio de Guanajuato, quienes se encuentran en condiciones de violencia, drogadicción, pobreza, analfabetismo, entre otras problemáticas sociales.

En dicho proyecto se decide intervenir con un equipo de trabajo conformado por cuatro profesoras y diez alumnos, llevando a cabo reuniones previas para conocer las necesidades, inquietudes y características de la población, por medio de encuestas, narrativas, dibujos y dinámicas, que permitieron contar con un diagnóstico previo para el desarrollo de talleres y trabajo, no solo con el grupo de mujeres, sino a la vez, con sus hijos y nietos.

A través del trabajo narrativo, fue posible conformar de manera metódica, el antes, el presente y la visión desde cómo conciben su entorno, así como las propias problemáticas y necesidades a nivel personal, familiar y social.

Desarrollar conocimientos en nuestros estudiantes con prácticas sociales fuera de la estructura institucional, les aporta un crecimiento como personas y ciudadanos conscientes de su compromiso social. El interés es diseñar metodologías y procesos para trabajos sociales por medio del arte, así como permear en los alumnos, la necesidad de elaborar diagnósticos e investigación para la enseñanza e impartición de las artes.

La intención es que la expresión artística sea un canal para conocimiento del contexto socio-artístico, y se construyan estrategias de intervención artística en beneficio de la comunidad, una forma de lenguaje común; llegando a grupos de población factibles que puedan beneficiarse con proyectos artísticos.

Como parte del trabajo metodológico fue el levantamiento de información al grupo de mujeres a través de encuestas, para conocer características sociodemográficas de la población: datos de identificación, escolaridad, ocupación, familia, acceso a la tecnología, cultura y relación con las artes, problemáticas sociales en su hogar y comunidad, expectativas con respecto al programa. Posteriormente, se realizaron grabaciones en video y audio, levantamiento fotográfico, implementando dinámicas para el proceso de narrativa oral, así como una sesión con una psicóloga que permitió conocer la manera en que se conceptualizan desde su esencia como mujeres.

Como parte de las problemáticas focalizadas en esta zona, se detectaron la falta de dinero y la drogadicción, viviendo con un gran desarraigo no solo físico, al haber sido movilizados de sus lugares de origen, sino interno, duelos no trabajados, tanto de muertes naturales por enfermedad, como de suicidios, homicidios, asesinatos y drogadicción.

Los ejes del trabajo consistieron en indagar el pasado, ¿cómo llegaron aquí?, ver y vivir su presente, ¿cómo se encuentran ahora?, y vislumbrar cómo quieren que sea su comunidad, llevando a cabo sesiones prácticas con técnicas plásticas y escénicas, lo que permitió que las mujeres pudieran plasmar sus emociones. Para el caso de los niños, el enfoque era despertar sus capacidades creativas y convivir para poder trabajar en grupo.

REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO

Al finalizar las jornadas llevadas a cabo durante el verano, los diez alumnos participantes retroalimentaron el proyecto con un breve cuestionario, que permitiera reflexionar sobre el trabajo emprendido, dando como resultado las siguientes respuestas con cada una de las interrogantes:

¿Cómo iniciaron el proyecto? (decisiones, sensaciones, pensamientos, entre otros)

- Con miedo al no tener experiencia en lugares conflictivos.
- Sentimiento de incertidumbre.

- Entender que para el resultado se necesita tiempo, paciencia y dedicación
- Motivado por trabajo desde el arte en favor de quien lo necesita para generar cambios sociales.
- Con gran responsabilidad al buscar llevar el conocimiento para una causa positiva.
- Perdida sobre el rumbo que tomaría el programa, ya que los niños asistían con un pensamiento distinto.
- Entusiasmado y sentirme parte del proyecto.
- Sabía que se trabajaría en un espacio en el que avanzaríamos lento por la densidad de problemas.
- Un lugar muy vivo, sentía la necesidad de involucrarme, salir de la burbuja para compartir este espacio.

¿Qué percibieron en el desarrollo del proyecto?

- Buen recibimiento por los participantes, alegría al sacarlos de su realidad por medio de las actividades.
- Contraste de la colonia con el resto de la ciudad, encontrándose en una zona muy cercana al centro.
- Las personas mostraron desde el inicio una muy buena apertura, y los niños fueron abriéndose y confiando más.
- El compromiso y profesionalismo de cada uno de mis compañeros.
- Felicidad con la que participaban los niños.
- La esperanza que se lograba ver en algunas madres al saber que es posible un cambio.
- La sensibilidad ante el estado actual de muchas familias por parte de los alumnos.
- A veces se volvía pesado ver que tan atascado estaba el camino.
- Los niños nos iban dando acceso a su mundo, con la oportunidad de acercarnos y comenzaron a compartir.

¿Con qué se quedan?

- La sonrisa de los niños, con saber que son seres moldeables y de buen corazón, con buena guía se pueden tener cambios.
- Uno no valora lo que tiene como debe, uno no comprende que hay personas con ganas de salir adelante, que tienen que lidiar con tanto, personas que solo quieren atención, ser escuchadas.
- Todos tenemos carencias, todos tenemos problemas y todos necesitamos de todos para poder vivir en este mundo.
- Excelente experiencia, hacen falta constancia y medios económicos para verdaderamente generar un cambio.

- ❑ Con tristeza, al ver que el lugar donde se trabajó era el punto de venta y consumo de drogas.
- ❑ Preocupado por el incierto futuro de esas familias, el arte permite hacer cambios fuera de los escenarios.
- ❑ El vínculo que los niños y nosotros desarrollamos al final de las sesiones.
- ❑ Seguir generando proyectos con un impacto positivo en las personas que menos acceso tienen al arte.
- ❑ Se puede hacer una pausa en el tiempo y en nuestra corriente para desarmarnos, observar, modificar, escuchar, vernos vivir.
- ❑ Con la satisfacción de ser parte de algo más grande que uno mismo.
- ❑ Colaborar con personas que están interesadas en salir adelante.

¿Qué aporta a tu formación personal y profesional este proyecto?

- El trabajo creativo como artista.
- La necesidad de involucrarme más con la sociedad me aclara el panorama respecto a mi futuro en mi profesión y poder tomar decisiones más asertivas.
- Salir de uno mismo y de la burbuja en que uno vive, el enfrentarte a otras situaciones.
- Revalorizar y jerarquizar diferentes aspectos de la vida.
- Compartir conocimientos y que éstos ayuden a personas, lo que me permite aprender y trabajar con personas en distintos ámbitos.
- Ver a las artes como necesarias en la vida de los otros, educar para transformar, el poder de comunidad es posible un mejor presente.
- Rompe los límites y enfrenta a una realidad, la seguridad de que por medio de nuestro aprendizaje se puede colaborar de diferentes maneras.
- Visión distinta acerca de la sociedad, experiencias y valor por la vida, enriquecimiento emocional, cultural, personal.
- Razón por hacer cosas, pensar en los demás, ayudar a hacer el cambio

¿Cómo se sintieron con respecto a la seguridad?

- ▶ Debíamos estar al pendiente de lo que ocurría a nuestro alrededor.
- ▶ Pasaron incidentes durante las sesiones que hacen pensar que es con lo que lidian y viven todos los días, siendo algo riesgoso.
- ▶ Incomodidad, pero las mujeres con las que se trabajó daban seguridad.
- ▶ Ninguna amenaza, a pesar de ser consciente de los posibles riesgos.
- ▶ Había personas ingiriendo drogas, olía en ocasiones a marihuana.
- ▶ Observados por los hombres de la colonia, algunos portaban machetes.
- ▶ Cobijado por las personas con las que trabajamos.
- ▶ Falta de seguridad al haber niños.
- ▶ Inseguridad, a pesar del grupo numeroso que asistía.

Las sesiones y el trabajo realizado en contacto con poblaciones en condiciones adversas o divergentes a las de los estudiantes, permitió que ellos mismos se permitieran no solo sensibilizarse, sino a la vez, deconstruir, es decir, educar: sacar y formar “la intención y voluntad del ser humano por el saber”. (Derrida, 1990).

EL TEATRO EN PROGRAMAS DE REINSERCIÓN SOCIAL

Otro de los programas realizados en 2019, consistió en involucrar a estudiantes de artes escénicas en el proyecto de inclusión social, que desde 2015, el Festival Internacional Cervantino ha desarrollado en Centros de Reinserción Social, como es el caso del Centro Federal de Readaptación Social No.12 “CPS-Guanajuato” (CEFERESO), en donde, durante tres meses, se realizó el montaje de la obra teatral *Horizontes de la Mancha*, escrita por una de las personas privadas de su libertad (PPL).

El proyecto consiste en contar con programas de reinserción social, como el arte, donde por medio de las obras teatrales, los PPL desarrollen habilidades y trabajo de sensibilización para incorporarse a la sociedad, o bien, en su permanencia en el mismo Centro, puedan trabajar con sus propias emociones, como se hace en el teatro.

Las obras son presentadas en fechas conmemorativas tanto a personal administrativo y PPL del CEFERESO, y a sus familiares. En el caso del Festival Internacional Cervantino (FIC), en los años recientes de la implementación del programa, se presenta una puesta en escena con más de 100 PPL en cada Festival, que se realiza en el mes de octubre. Dicho montaje se presenta con público y autoridades, siendo grabado en video para ser transmitido en espacios destinados al FIC.

El teatro y la dramaturgia con un espacio de libertad, en donde uno ensaya las formas de ser libre, aunque muchas veces no pueden ser llevadas a la práctica, lo cual es una gran paradoja: ensayas algo que es impracticable en la realidad, porque constata en ese ensayo que sí es posible producir cambios. (Vargas, 2015).

Los estudiantes deben de ingresar por todos los filtros de seguridad, que van desde la llegada a Garita Principal, donde reciben la documentación, se les recogen sus pertenencias: celulares, cartera, bolsos, y se les revisa que asistan con la vestimenta de protocolo que maneja el CEFERESO. Sus huellas son tomadas, así como fotografía de rostro y escaneo de ojos. Se ingresa a diversos módulos, donde hay revisiones por guardias para no portar ningún objeto en la vestimenta, se pasa por un escáner de cuerpo entero, una máquina que detecta algún contacto con drogas ilegales, y la zona de cacheo, donde un guardia revisa con aparatos y solicitando al visitante mostrar zapatos y bolsos de pantalón para su ingreso a la zona de las naves donde se encuentran los PPL.

Al llegar, el alumno se encuentra con un grupo de más de 100 hombres, con la misma apariencia, todos visten de un mismo color (beige), zapatos blancos, sin cabello, se les pide que se rapen y rasurados de barba y bigote; esto lo comentan los mismos custodios, por una cuestión de seguridad, para control, que no se presenten fugas y por el hecho de que nadie de ellos debe de contar con algún beneficio o que se pueda sentir más que los demás por portar algo diferente. Ninguno debe denotar algún tipo de posición, ya sea económica o de poder sobre los demás.

En el trabajo que realizaron los estudiantes, se analizaron las principales carencias con las que cuentan los PPL para la puesta en escena, por lo que se diseñó un taller dividido en 6 módulos, cada uno de ellos impartido por los propios alumnos, por lo cual, era necesario trabajar con más de 60 PPL en un día.

De esta manera, tanto estudiantes como PPL compartieron un espacio común, a través de talleres que contribuyeron a reforzar su puesta en escena.

REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO EN EL CEFERESO

Después de la experiencia penitenciaria, se realizó un grupo focal donde los alumnos llegaron a los siguientes resultados.

¿Cuál fue la sensación antes de acudir al CEFERESO?

- Incertidumbre, al considerar que sería un ambiente hostil.
- Emocionada y nerviosa por asistir a un espacio con personas que han cometido un delito.
- Ansiedad al trabajar con personas mayores que yo, y el hecho que sean todos hombres.
- Con curiosidad de saber cómo viven los PPL.

¿Cuál fue el diagnóstico al que llegaron con el grupo de PPL?

- Cuentan con disposición y hay liderazgos muy marcados.
- Dispersos al llegar.
- Personas muy analíticas, sobre todo con nosotros, todo el tiempo nos observaban.
- Un grupo con debilidades en las áreas escénicas que se les llevaría.
- Personas que se respetan, no se burlan de los compañeros.
- Personas que resuelven rápidamente.
- Personas sensibles, mucho más que aquellos que contamos con libertad, como si todo lo que vivieran fuera algo nuevo.

¿A qué te enfrentaste al estar en este lugar desde lo personal y en tu formación en artes escénicas?

- ❑ Al miedo por la masculinidad, desde su corporeidad.
- ❑ A romper estigmas por la influencia de las películas de cine o series sobre Centros Penitenciarios.
- ❑ Llegué siendo una persona antes de ingresar y salía como otra. Dejé estereotipos.
- ❑ Me sentí contrariado, deseaba permanecer, por otro lado, quería salir a mi libertad. Me cuestioné qué es lo que quiero hacer con mi carrera, y si estoy haciendo lo correcto.
- ❑ Nervios al ingresar y el tener que amoldar mi comportamiento, no tuve la sensación de miedo al acercarme a ellos.
- ❑ Me conmoví mucho al observar todo lo que construyeron y crearon desde el arte. Me pregunté: ¿por qué hago arte?, ¿por qué me he limitado en mi trabajo hasta por los demás?

¿Qué te aportó esta experiencia?

- Platicar con uno de ellos y que me haya dicho que comenzó a actuar en una obra hace 4 años y que al salir desea dedicarse al arte, ya que me dijo esta frase: “Lo único que puede cambiarme es el arte.” Es fascinante, sobre todo, ver las posibilidades del arte. Cada vez que me cuestione sobre lo que realice, recordaré esa frase.
- Vivir el presente, el arte sí transforma.
- Me sirvió el darme cuenta de que ellos son la medida de lo que yo tengo: la libertad.
- Volver al origen para reencontrarme con el mundo y quienes lo habitan.

Es así, como el teatro se centra en el juego y en la libertad que se genera a partir de él, generador de emociones y de catarsis, desde la oportunidad que te brinda de desarrollar a otra persona que se encuentra en condiciones diversas a las propias, dejar de ser yo para convertirse en alguien más. (Brook, 1969).

LOS PROGRAMAS ARTÍSTICOS CON IMPACTO SOCIAL

El teatro tiene por objetivo lograr cambios sociales e intervención comunitaria:

procesos intencionales de cambio, mediante mecanismos participativos tendientes al desarrollo de recursos de la población, al desarrollo de organizaciones comunitarias autónomas, a la modificación de las representaciones de su rol en la sociedad y sobre el valor de sus propias acciones para ser activo en la modificación de las condiciones que las marginan y excluyen. (Bang y Wajnerman, 2010).

En la relación que se establece en espacios comunes, con las personas que lo habitan, se comparte la memoria colectiva: “El mundo es, pues, el territorio en el

cual se desarrolla nuestra actividad concebida siempre en una estrecha interacción con el otro." (Bajtin, 2015).

La inquietud por desarrollar investigación del arte desde programas sociales, contando con procesos de participación, partió de estas reflexiones, ya que en el arte por sí solo, como simples espectadores, difícilmente se generan los cambios.

El arte en sí es social y debe de complementarse con el trabajo dialógico, colaborativo, de creación al interior de la misma comunidad, y el estudiante debe participar en proyectos de trabajo de campo para lograr nutrirse en su proceso formativo.

El teatro ha sido y es, un lugar de encuentro y de comunicación, de expresión de emociones e ideas, un espacio que muestra lo que el mundo es, lo que podría y, quizá, debería ser. (Chapato, 2013)



FUENTES CONSULTADAS

- Brook, Peter. (1969). *El espacio vacío*. España. Península.
- Derrida, Jacques. (1990). *Teoría literaria y deconstrucción*. España. Lecturas.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires. Tusquets.
- Bajtín, Mijaíl. (2015). *Yo también soy (fragmentos del otro)*. Buenos Aires. Godot.
- Tovar, Patricia. (2009). *Arte y aprendizaje*. Apartado 1, Cap. 1. Tesis doctoral CIESAS, México D.F.
- Fabra Fres, Núria y Pilar Heras Trías. (2016). "La reinserción social postpenitenciaria: un reto para la educación social." 9 de septiembre de 2019. Disponible en: <http://www.eduso.net/res/22/articulo/la-reinsercion-social-postpenitenciaria-un-reto-para-la-educacion-social>
- Martínez Luna, Sergio. "La antropología, el arte y la vida de las cosas." Una aproximación desde Art and Agency de Alfred Gell. AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana* 2012, 7 (Mayo-Agosto). 7 de septiembre de 2019. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62323322003>>

Valencia y Feldenkrais en la Universidad de Guanajuato

Tiene sentido para usted
Rodolfo Valencia Gálvez

Este trabajo tiene su origen en la investigación práctico-teórica “El método Feldenkrais como herramienta del actor orgánico”, realizada, dentro de la maestría de Artes en la Universidad de Guanajuato, con la población del área de actuación de la licenciatura en Artes escénicas,¹⁸ tomando como base para la actuación orgánica, un sistema entrelazado de entrenamiento actoral, en entrecruce con el método Feldenkrais de re-educación corporal y el método actoral del maestro Rodolfo Valencia.

Realicé mis estudios en el Colegio de Licenciatura Dramática y Teatro (CLDyT) de la UNAM, en el área de dirección escénica, que me permitió estudiar durante tres años con el maestro Valencia. Lo conocí en la cátedra de dirección de actores; su método me dio tanta claridad y estabilidad emocional, que lo seguí durante dos años más, en sus cursos de actuación. Lo encontré en el momento preciso. Los retos de vivir en otra ciudad, estar en una carrera de arte escénico, tener hipersensibilidad y empatía fuertes y desbordantes, me hacía estar en fuertes crisis emocionales. Encontrarlo en mi vida de estudiante, significó comenzar a entenderme, aceptarme y saber utilizar ese carácter desbordado al servicio de mi desempeño artístico; usarme a mí misma como el instrumento escénico que diera las notas necesarias. A la par de este beneficio en mi ser, también encontré la línea teatral que buscara lo mismo que yo: que el teatro expandiera el SER del ser humano.

Yo, que había sido una niña introvertida, conocí el teatro en la preparatoria, y de repente, encontré un lugar para ser yo misma, empecé a disfrutar la libertad. De modo que, cuando decidí estudiar teatro, supe lo que perseguía, que el teatro fuera una experiencia de libertad para el que actúa y para el que comparte el hecho teatral, es decir, el espectador; el método del maestro hizo absoluto sentido

¹⁸ Desde hace cinco años, en la Licenciatura de artes escénicas de la Universidad de Guanajuato, soy maestra de Técnica que llevan los alumnos de actuación como especialización, de la cátedra de Dirección de actores, Discurso escénico y Consciencia corporal.

en mi ser y se convirtió en mi escuela. Él buscaba generar un vínculo verdadero, vivo y transparente del actor con el espectador; que el hecho teatral fuera una experiencia sensible que nos confrontara con lo que somos singularmente como seres humanos, y una comprensión de nuestra condición humana. Es decir, esa relación con el espectador que genera una continuidad ontológica.

Su línea de trabajo consistía en el auto conocimiento por medio del trabajo consciente, y la posibilidad de desarrollar nuestras capacidades humanas. Estos mismos lineamientos son los que encontré posteriormente en el método Feldenkrais. Un método de reeducación somática, que permite, a través de la consciencia corporal, expandir las posibilidades, y que, en el camino de mi investigación, he terminado por nombrarlo: un camino de salud emocional, concepto de comprensión general; sin embargo, el término más cercano es salud orgánica; por ahora, usaré ambas formas, para expresar claridad respecto al tema.

Otro aspecto del método Valencia, que marcó mi vida teatral, fue su concepción del *lenguaje escénico*, que él mencionaba constantemente. En esa época, yo entendía como podía. Creo que ahora entiendo con mayor claridad, por lo que me parece impresionante su gran visión, porque aun hoy, en muchísimos medios escénicos, no tienen idea de lo que significa realmente *lenguaje escénico*.

Rodolfo Valencia logró crear un método que permite comprender depuradamente las bases fundamentales de un hecho teatral; bases que pueden ser aplicadas a cualquier línea escénica, desde lo clásico a lo posmoderno. Él, como filósofo, sabía lo que es el lenguaje, la importancia que tiene y de qué manera puede usarse. Ahora que imparto Discurso escénico, en la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato, les digo a mis alumnos: “cada arte tiene su propio abecedario para escribir; cada arte tiene elementos específicos con los que construyes.”

Recuerdo una frase del maestro; se me grabó porque, con ella, él remarcaba que debemos ser conscientes de lo que hacemos, porque son creaciones propias del oficio que conocemos, y no inspiraciones azarosas que surgen un día y no sabes cómo volverlas a producir: “si haces algo genial y sabes cómo lo haces, eres un genio, si no lo sabes, eres un cretino” (Valencia, 2001:3), y la uno a la del doctor Moshe Feldenkrais: “Si sabes lo que estás haciendo, puedes hacerlo diferente. Si sabes lo que estás haciendo, puedes hacer lo que quieras” (Feldenkrais). ¿Cuál es el común denominador de ambos que yo tomo como mi común denominador?: ser conscientes.

Respetándolo, pero, obviamente, desde mi apreciación, y porque es la base que guía mi camino teatral, en la cátedra de Actuación utilizo el método Valencia —en realidad lo imparto en todas mis clases, porque es el otro camino de hacer teatro que tuvo sentido para mí—; es mi base de entrenamiento para trabajar la idea del actor orgánico, la que aprendí con él: crear el sentimiento, generar relaciones vivas entre los actores, no somos personajes de ficción, sino actores presentes en un escenario, cuya presencia es puesta al servicio de comunicar al ser humano desde

una transparencia tal, que le permita a nuestro espectador reconocerse, espejarse y confrontarse a sí mismo como humanidad. O como diría mi otra gran influencia, el poeta, actor y pensador francés Antonin Artaud:

No soy de los que creen que la civilización debe cambiar para que cambie el teatro; entiendo por el contrario que el teatro, utilizado en el sentido más alto y más difícil posible, es bastante poderoso como para influir en el aspecto y la formación de las cosas; y el encuentro en escena de dos manifestaciones apasionadas, de dos centros vivientes, de dos magnetismos nerviosos es algo tan completo, tan verdadero, hasta tan decisivo como el encuentro en la vida de dos epidermis en un estupro sin mañana. (Artaud, 1990).

Ese es el tipo de teatro y el actor que me interesa formar.

LÍNEAS DE TRABAJO DEL MÉTODO VALENCIA

Son también mis líneas de partida:

- [1]** Desarrollo del ser. Es decir, hacer del actor un instrumento limpio y afinado dispuesto para la escena.
- [2]** Aprender a crear clara y concretamente en escena, es decir, conocer y aprender a usar el lenguaje escénico.
- [3]** El trabajo en la escena. La presencia y relación con el espectador.

O como las llaman Konstantin Stanislavski: el trabajo del actor sobre sí mismo; Jerzy Grotowski: la vía negativa; Antonin Artaud: quitarle lo humano al humano. Todos ellos se refieren a las líneas del trabajo actoral, las que sirven para generar algún grado de sistematización, y suceden a la par en el entrenamiento.

Mi enfoque, en la investigación de la maestría, trabaja utilizando el método del maestro Valencia para tener una técnica actoral y un método teatral específicos. A partir de ese punto base utilizo al método Feldenkrais para ampliar las posibilidades de consciencia en la acción.

LA SALUD ORGÁNICA (EMOCIONAL) DEL ACTOR

Salud emocional o, para abarcar mejor la expresión, salud orgánica del actor. Para Moshe Feldenkrais: "Movimiento, sensación, emoción y pensamiento son aspectos de una misma constelación. Cuando uno de ellos se mueve, se mueven también los demás" (Feldenkrais, 1980: p), la acción es un tejido nervioso interrelacionado, que no puede ser separado. Cada movimiento que hacemos para realizar una acción en la vida, está interconectado con una emoción, un pensamiento y sensaciones específicas.

En este entrenamiento, el alumno entra y explora diferentes estados orgánicos, sin perder la consciencia en ningún momento. Esto se hace posible debido a que cada clase de autoconsciencia a través del movimiento –ATM– es una organización esquelética específica para realizar una acción de la vida, de manera que, después de cada sesión, guío al alumno para que trabaje con lo que brote de su ser de consciencia por el movimiento. De esta manera se van aclarando sus posibilidades de ser.

Una vez que el estudiante de actuación aprende a entrar conscientemente a esos estados, el profesor está ahí, pendiente de liberarlo, en caso de estar bloqueado lo que le habite, y/o de explorarlo, en el caso de que no se encuentre ligado a ningún patrón compulsivo que produzca bloqueo. En caso de haber un bloqueo, enseñarlo a transitar por él. Después de ello, lo más importante será saber regresar, en términos del método Feldenkrais: poder hacer reversible la acción.

En caso de haber alcanzado un estado de liberación, es de suma importancia tener un proceso restaurativo para que la experiencia sea integrada. Esta es una de las diferencias fundamentales que, en experiencia propia, rescato respecto al método Feldenkrais y las líneas terapéuticas que son utilizadas dentro del arte teatral que, por lo general, son catárticas.

Líneas terapéuticas de liberación, como digitopuntura, masajes, Gestalt y, en algunos casos constelaciones, por decir solo algunos ejemplos, son terapias que logran una liberación emocional, pero no contienen en sí mismas una restauración e integración de la experiencia. He escuchado a alumnos hablar de experiencias de clases que fueron muy intensas e interesantes, pero quedaron como idos durante semanas. Esto sucede cuando no se tiene la consciencia de que al abrir el cuerpo de manera abrupta, este queda como desgarrado y hay que hacer un proceso de cierre y restauración del sistema nervioso, así como la integración del trabajo, para que la experiencia sea un aprendizaje. Con esto, no quiero referirme a una negación a esas técnicas, sino a su uso. El método Feldenkrais, está diseñado para generar una regulación del sistema nervioso, por lo tanto, es restaurativo.

A lo largo de la investigación, en mi propia persona y posteriormente con los alumnos, esto he encontrado como piedra angular en el sistema que me encuentro moldeando: no es solamente sentir, es entrar conscientemente, que aprendan a transitar por esos umbrales, ser la cuerda tendida entre la bestia y el superhombre: “El hombre es una cuerda tendida entre la bestia y el superhombre, una cuerda sobre un abismo, peligroso trayecto donde es peligroso caminar, peligroso mirar atrás, peligroso temblar y detenerse.” (Nietzsche, 1989).

Cita de Nietzsche que justamente conocí con el maestro Valencia y que nos convoca a aprender a bailar en ese abismo que es la existencia, a estar ahí sin

miedo, a cruzar y volver cuantas veces lo desees, porque has liberado y has restaurado y conoces a la perfección el camino, eso es lo que hace que puedas conectarlo y desconectarlo a voluntad, o, en términos de Feldenkrais: hacer la acción reversible. Esa es la manera en que un actor usa realmente su cuerpo como un instrumento, desde un lugar saludable para su persona.

A la par de este proceso, el cuerpo del alumno va *madurando*, y este término también viene del método Feldenkrais:

En el proceso de evolución humana —desarrollo filogenético de la especie—, la naturaleza aumentó la pelvis femenina para parir cerebros más grandes, sin embargo, llegó a un punto límite para la anatomía femenina, de manera que la estrategia evolutiva consistió, en parir un cerebro no terminado y madurarlo en los primeros 2 años de vida. Por lo tanto, todo lo que el ser humano es capaz de hacer sucede con la intervención de un medio vivo y sus experiencias en él, mientras aprende a volverse ser humano —desarrollo ontogenético—. El bebé va conociendo el mundo y con ello, va adquiriendo patrones de acción (movimiento, emoción, sensación, pensamiento). Estos patrones y todo lo que se haya unido a ellos, lo acompañarán toda su vida, a menos de que se haga consciente de ellos. El método Feldenkrais hace conscientes todos los patrones músculo esqueléticos, que son los engranes de la acción en cada función de la vida. Por ejemplo, un hombre cuando tiene que hacer labores de carpintería sutiles, que requieren concentración extrema, sin darse cuenta: saca la lengua y aprieta los labios, mientras entrecierra los ojos. Este patrón corporal: *movimiento parasitario*, se encuentra ya relacionado con la acción de concentración, sin que él se dé cuenta. Hay en esa acción, una manera de pensar, sentir y percibir específica, que no afecta de gran manera su vida. Pero en acciones donde el alumno queda enganchado a una historia personal, sí encontramos una fuerte dificultad que limita su quehacer escénico, o daña su salud mental-emocional.

Para Moshe Feldenkrais, esos son estados relacionados con algún momento de la infancia que no logró ser vivido con toda la tranquilidad y fluidez que debió tener, por lo tanto se detiene, y en el adulto, esa área de su ser se encuentra inmadura, porque no ha encontrado cómo resolver el mismo problema que en alguna etapa infantil no tuvo respuesta. En estas situaciones, por medio del trabajo Feldenkrais, nos enfocamos en las contracciones músculo esqueléticas que, seguramente, se encuentran comprometidas y relacionadas con este patrón de ansiedad y a través del movimiento, el patrón en cuestión encuentra sus propias maneras de resolución y maduración, al aprender a resolver el problema.

Al ir trabajando con una organización distinta en cada sesión de su entrenamiento, el cuerpo del estudiante encuentra nuevas versiones de sí mismo, como si fueran gajos de ser, posibilidades de expresión. De esta manera, el ser se va depurando y ampliando. Una imagen que me ayuda a explicar esto, es

como una esfera de gajos, al inicio el alumno tiene una concepción limitada de sí mismo: 2 a 3 gajos. Esta idea que todos conocemos de “así soy yo”, conforme avanza el trabajo –tanto con el método de Valencia como con el Feldenkrais–, van apareciendo esas otras versiones de sí mismo; y el “así soy yo” empieza a diversificarse. A esto le llamo trabajar rumbo a adquirir una *autoimagen* 3D. *Autoimagen* pertenece también al glosario de Feldenkrais.

Finalmente, en este proceso de decantación, el cuerpo del actor encuentra un sistema músculo esquelético disponible para la acción. Por un lado, las áreas de sí mismo, que no existían conscientemente, que desconocía, han salido a la luz, diríamos, una develación del ser (Heidegger, 1958). El alumno tiene ahora a su disposición, cada parte de sí, su cuerpo se ha entrenado para estar en un estado, que el maestro Valencia llamaba, de disponibilidad, un estado presente en la escena. En términos de Feldenkrais: se ha entrenado para realizar *acciones potentes*. Una acción potente es una acción que tiene una dirección única, donde emoción, sensación, pensamiento y movimiento son uno.

LA CREACIÓN ESCÉNICA

Formada en el método Valencia, trabajando después con líneas posmodernas propias y de otros directores, haciendo teatro con personas ciegas y con síndrome Down, mi visión de crear personajes había desaparecido por completo, prefería trabajar simplemente con la presencia propia de las personas en escena, desde acciones y reacciones de estímulos vivos, sin pretender ser nadie sino ellos mismos, en las circunstancias que queríamos transmitir. Sin embargo, en mi Universidad –como en casi todas las universidades–, la importancia académica que se le da al personaje lo es todo. Tengo muy fresca la pregunta de una alumna: “si no existe el personaje, entonces ¿por qué cuando estamos ensayando, el maestro o director, nos dice, no quiero ver a... (aquí el nombre de la alumna), quiero ver a Ofelia (u otro personaje)?” De modo que, en la mente de muchos teatreros, la idea de hacer a un personaje aún implica convertirse en otra persona, y/o generar toda una corporalidad, intenciones y voz, como si crearas una botarga.

El método del maestro Valencia es tan amplio, que te permite crear lo que te piden, así que también puedes hacer botargas, pero él no pensaba en personajes como cosas inanimadas, que entren o no entren en ti, sino tú como creador de algo. Suelo comentarles a mis alumnos: es como si estuvieras creando una escultura, lo que haces contigo no puede ser para nada dejado a la deriva; esa es la especificidad del lenguaje teatral, algo que escuché decir tanto a Valencia, y tenía mucho sentido para mí: creas con tu ser algo que el espectador es capaz de leer e interpretar.

Trabajé sobre la idea que el maestro me había enseñado, hacer personajes a través de mis creaciones, con mi ser, no quería enseñarles a crear botargas

inverosímiles. En mi experiencia de actriz había encontrado maneras de construir esas botargas sin que fueran formas muertas, sino encarnar esas otras posibilidades corpóreas, que, como ya dijimos, en términos de Feldenkrais, implica emoción, sentimiento, pensamiento y sensaciones.

El entrenamiento del maestro Valencia expandió mi sensibilidad para entrar en cualquier expresión que mi cuerpo pueda tocar. Así exploré mucho tiempo con los gestos de personas cercanas; notaba que, al ser tan empática, me mimetizaba rápidamente; al copiar con mi cuerpo la forma de la otra persona, podía sentir parte de su estado anímico. De ahí surgió la idea de tomar uno de los conceptos de Moshe Feldenkrais y experimentarlo: la Expresión *corporal*.

No podemos ser conscientes de un sentimiento antes de que se exprese mediante la motricidad y, por consiguiente, no existe sentimiento en tanto no haya una actitud corporal [...] Cuando escucha a alguien, usted ve el aspecto motor además de percibir el aspecto mental. Me gustaría reiterar que se puede ver y comprender el estado de la corteza cerebral a través de la actitud, la postura y la configuración muscular, que están interrelacionadas. Cualquier modificación que tenga lugar en el sistema nervioso se pone claramente de manifiesto a través de un cambio de la actitud, la postura o la configuración muscular. (Feldenkrais, 163-4).

La experiencia es similar a las clases actorales para hacer personajes, la diferencia consiste en preparar el cuerpo del alumno desde Feldenkrais y después pedirle ir creando patrones de movimiento. Mi manera de exponerlo —en esta época es fácil de entender— es considerarlo una animación por computadora, creas un muñeco, un diseño virtual en la pantalla, y para que ese muñeco se mueva, requiere un esqueleto, una forma que ya te está dando el diseño, entonces introduces las partes del esqueleto para hacerlas moverse en patrones específicos. De esta manera, el actor crea patrones que deja correr a lo largo de su cuerpo.

Hasta ahí, estamos en cualquier clase de actuación. El giro está en la atención, el estado de disponibilidad músculo esquelética, el aumento de la sensibilidad en el actor y la integralidad de esta sensibilidad. Cuando una forma corporal es encarnada, deja de ser forma, porque ahora tu atención está en las especificidades que esa expresión tiene, e inevitablemente, de ella comienza a brotar la cosmovisión que ahí habita. Es decir, poner atención a: ¿cómo se oye el mundo?, ¿cómo se siente en la piel, en las otras personas, en los espacios, las voces, los movimientos tuyos y de otros, desde donde miras?, ¿cuál es el timing de tu andar?, ¿de qué manera comienza a brotar la voz de acuerdo a la expresión que tomaste?, ¿cómo te relacionas, cómo reaccionas, qué sientes?, ¿cómo piensas, sientes, percibes, mientras te mueves de esta manera específica?

Este trabajo evidentemente está partiendo del aprendizaje con Valencia: “aquí es donde estoy por ahora”, en cada momento escénico, tú estás expresando tu aquí. Lo que construyes es dónde estar en cada segundo, es desde ahí que te relacionas con el otro. Y es eso lo que hace viva a la escena. Hay una integralidad del cuerpo en acción: la mente, las emociones, las sensaciones y el movimiento, son uno en interrelación constante que intercambia información, esto es el *awareness* de Moshe Feldenkrais.¹⁹

El actor, al encarnar esas expresiones corporales, llevando su atención detallada, específicamente a sus sentidos, y partiendo de un patrón conscientemente creado con su movimiento, encuentra toda la cosmovisión que habita en esa expresión, ¿qué piensa?, ¿qué siente?, ¿cómo experimenta el mundo? Todo a partir de cómo se mueve. Lo que activa en escena el alumno, son sensaciones y movimientos ya antes explorados, liberados y conocidos, para ir y venir en ellos. Así, lo que sucede en la escena está vivo.

En este caminar de la investigación, encontré una hermosa manera de sustentar por qué no nos convertimos en nadie. Reía Valencia diciéndonos: “¿usted cree que se va a convertir en el príncipe de Dinamarca del siglo XV?”

Alguna vez hemos escuchado y tal vez sentido la expresión: “se me quedó el personaje.” ¿Qué quiere decir eso? ¿Que nos sentimos un poco No-Yo? Alan Questel, que es entrenador internacional Feldenkrais y fue actor antes de conocer el método, lo responde en una entrevista con sus alumnas en el entrenamiento de Colombia en 2013: “no se te queda el personaje, se te quedan las contracciones corporales relacionadas a esa expresión corporal y por eso te sientes ajeno a ti”. Desde el Feldenkrais vuelves a los patrones donde tu sistema te reconoce a ti y sales de ahí.

LA ACCIÓN EN LA ESCENA

El maestro Rodolfo Valencia decía: “que no tengas que esperar que vengan las musas para que tengas una buena función, es tener una técnica consciente con la que tú haces que las musas bajen cada función.”

Esa es una de las ENORMES aportaciones que tiene, para el mundo, el trabajo del maestro. Casi nadie tiene una técnica específica para prepararse para entrar a la escena y estar en un estado de disponibilidad, de presente.

Desde mi experiencia, considero que este tipo de entrenamiento, que hacía el maestro con todas las secuencias bioenergéticas y que ahora exploro, sumando el método Feldenkrais, lo que va generando, además de una técnica para entrar a la escena, es ir limpiando el cuerpo del ser humano, permitiéndole una capacidad

¹⁹ Dentro de las traducciones al español del método Feldenkrais, se discute aún cuál es la palabra más indicada para traducir *awareness* que refiere a una atención plena, más cercana a la que tiene un bebé; no es una conciencia racional de un adulto, como podríamos entender autoconsciencia, sino un estado de atención constante, en movimiento, para asir las experiencias del mundo y generar aprendizajes que sean significantes para el desarrollo de la persona.

expresiva múltiple, una libertad emocional basta y con gradientes, que desde Feldenkrais se llama *espontaneidad*: Responder a cada situación de la vida, desde una libertad coherente con ello. Si la situación implica enojo, así se hace; de acuerdo a lo sucedido, respondes con una intensidad y emoción acorde; en vez de reprimir la ira, sustituir la emoción y comenzar a bloquear la posibilidad de expresión. Una capacidad de atención, es decir, estar en presente, que se va volviendo un hábito orgánico en el cuerpo del alumno.

Desde Feldenkrais diríamos que desarrollas ese estado de *awareness* constante, lo que te permite siempre estar aquí. Reconocer, trabajar y saber revertir los bloqueos que le impiden al actor hacer lo que desea. Diríamos, desde la bioenergética, trabajar la estructura bacteriológica defensiva. Se va generando un sistema nervioso con estas características orgánicas, que, si el actor está dispuesto, lo extiende a su vida cotidiana.

Desde la ruta que les planteo a mis alumnos: en el momento de estar en la escena, afinas la atención e intención, en su sentido físico, como vectores precisos que salen de un específico lugar con una cierta dirección. Esto es, un proceso de afinar el instrumento, crear lo que pasará por él, de modo que, en la escena, sólo es estar ahí y activar los detonadores.

Ser un instrumento tal —como una consola de luces— que en el proceso de creación ya ha sido dirigido, posicionado, enfocado, coloreado, según lo que se desea. Las luces ya están grabadas, y el actor, como quien da entrada y salida de dimers, es un organismo afinado para conectar cada una de estas indicaciones desde su cuerpo.

IMPORTANCIA ESTÉTICA DEL TRABAJO ORGÁNICO

La calidad de esta relación viva en escena, que tiene una consciencia completa de su espectador, no sólo para construir sino también para la manera de estar en un escenario, tiene todo su poder, si hablamos de la importancia de la experiencia estética. Eso nos lleva a las preguntas fundamentales de las búsquedas de los maestros en el siglo pasado: ¿qué relación quieres establecer con tu espectador?, ¿para qué hacer teatro si el cine reproduce mejor que el teatro, la realidad y las historias?, ¿qué hay en la presencia viva que es irremplazable? Lo que Walter Benjamin (1935) llamaba lo aurático, es decir, la presencia insustituible por ser irreproducible. O la razón por la que Hans Georg Gadamer (1960), respecto a la experiencia hermenéutico-ontológica del arte, usa la palabra jugar para hablar del hacer de la actuación: “es en esa relación de dos seres que deciden entrar a un juego, donde el juego los juega, que ambos se amplían.”

Una manera que uso con mis alumnos para ampliar la idea, es un juego de fútbol. El futbolista y el aficionado deciden por cuenta propia ser parte del juego, ambos saben que esto es serio y que no saben cuál será el resultado, pero deciden ser

parte del juego. El juego los juega a ambos, y la experiencia finalmente los modifica. Si ganan, ambos se llenan de éxtasis, si pierden, la frustración los puede arrojar a destruir. Sin importar el resultado, ambos, después del juego, quedan ampliados en su propio ser, al haber entrado en relación con el otro.

Esas son las preguntas que el maestro Valencia sembró en mí y amo poder sembrar en mis estudiantes el sentido de la pregunta ¿para qué el teatro aún? Porque es ahí donde está nuestro arte, en eso que sucede y que no está en el texto o en las historias, o en las catarsis. Es eso que pasa en el entre dos del actor y el espectador, donde ambos podemos tocarnos y ampliarnos.

El maestro Valencia partió de la filosofía, la bioenergética y el gestalt. A mí, el Feldenkrais me permite ampliar esos caminos y poco a poco ir encontrando respuestas biológicas, que permitan ir explicando un poco nuestro hacer como actores escénicos.



FUENTES CONSULTADAS

- Artaud, Antonin, "No más obras maestras", en *El teatro y su doble*, trad. Enrique Alonso y Francisco Abelenda, Barcelona, Edhasa, 1990.
- Feldenkrais, Moshe, "La sabiduría del cuerpo", en Elizabeth Beringer. Sirio. *Autoconciencia a través del movimiento*. Paidós.
- El poder del yo*. Paidós.
- La dificultad de ver lo obvio*.
- El caso de Nora*.
- Gadamer, Hans Georg, *Verdad y método*, quinta edición. Salamanca. Sígueme,
- Heidegger, Martin, *Arte y poesía*, trad. Samuel Ramos. México, FCE, breviaros, onceava reimpresión, 2002.
- Nietzsche, Frederic, *Así habló Zaratrusta*, trad. Andrés Sánchez Pascual, México, Alianza, primera reimpresión, 1989.
- Schechner, Richard, en entrevista con Feldenkrais, Moshe, recopilada en *La sabiduría del cuerpo*, pp 163-164
- Walter, Benjamin, *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, trad. Andrés E Weikert, México. Ítaca, primera edición. 2003.

Enseñanza y *praxis* del teatro en Aguascalientes

La Historia es la suma de todas las historias posibles:
una colección de oficios y de puntos de vista de ayer,
de hoy y de mañana.
F. Braudel

En Aguascalientes, el teatro ha sido poco estudiado. Al identificar el problema del desconocimiento sobre la enseñanza y la *praxis* del teatro en este estado, sus etapas y las razones de sus cambios, me percaté de que una investigación histórica era la vía adecuada para enfrentar ese hueco de conocimiento o *gap-spotting* (Sandberg y Alvesson 25). Producto de ese trabajo investigativo es la tesis “Historia del teatro en Aguascalientes durante la segunda mitad del siglo XX: Rupturas, sociedad y cultura”, que redacté para obtener el grado de Doctor en Estudios Socioculturales, por el Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en junio de 2019.

Entre los objetivos de dicha investigación figuraba, además del análisis y comprensión de los periodos del teatro en el estado, durante la segunda mitad del siglo XX, la reconstrucción cronológica de sus etapas: teatro amateur, teatro institucional, teatro independiente, la profesionalización del teatro, y las rupturas, continuidades y/o contradicciones históricas en su enseñanza. Así, este ensayo tiene por objetivo principal describir y explicar La enseñanza y la *praxis* del teatro en Aguascalientes durante el siglo XX: sus etapas y las razones de sus cambios.

ENSEÑANZA Y *PRAXIS* DEL TEATRO EN AGUASCALIENTES

A partir de una fuerte investigación documental, rastreo y construcción de fuentes, a partir de entrevistas y documentos —puesto que la principal dificultad para emprender esta investigación era la falta de fuentes—, y de una estancia de investigación, que realicé, en el verano de 2017, en la colección *LLILAS-Benson* de *The university of Texas at Austin*, donde rastree exhaustivamente, investigaciones sobre teatro regional en Latinoamérica y en México, construí un andamiaje

metodológico interdisciplinar, a partir de los *cultural studies* de la tradición británica, que amalgamó las disciplinas de la historia, historia del tiempo presente, bajo preceptos de Arostegui y Basagotti; el método de las generaciones, según Ortega y Gasset, Julián Marías y Luis González; así como de la sociología, con la imaginación sociológica, de C.W. Mills, en sinergia con el concepto de *kibbitzer*, de Eric Hobsbawm; entrevistas etnográficas, de acuerdo con Valles; y un poco de autoetnografía, de Ellis y Richardson. Todo ello, desde el enfoque epistemológico de la Cartografía teatral, de Dubatti, me permitió, además, encuadrar los hallazgos como una pieza más del rompecabezas de la historia cultural de Aguascalientes y del teatro mexicano.

Una vez avanzada la investigación, al reconstruir, describir y comprender los periodos del teatro en Aguascalientes durante el siglo XX, pude determinar que el eje de dichos periodos, estaba en la enseñanza y *praxis* de cada escuela, cada maestro, cada personaje, cada director, y que los cambios estaban relacionados con la forma de enseñanza, el tipo de teatro, la política cultural, la institución y el objetivo de enseñar y hacer teatro en cada uno de esos periodos.

La investigación de la primera mitad del siglo en estudio, consistió en conjuntar y cronologizar, los documentos ya existentes, e insertarlos en una narrativa histórica.

Respecto a la segunda mitad, en particular de la década de 1980 en adelante —dada la relativa cercanía con la actualidad y la poca tradición de documentar el acontecer diario de las actividades teatrales en la periferia— se carecía sobre todo de material documental, eso me condujo a validar la mixtura interdisciplinar de las entrevistas, con la imaginación sociológica, las generaciones y la autoetnografía, para una reconstrucción interdisciplinar histórico-sociológica del teatro en Aguascalientes durante la segunda mitad del siglo XX.

ETAPAS DEL TEATRO EN AGUASCALIENTES EN EL SIGLO XX

ANTECEDENTES DEL TEATRO EN AGUASCALIENTES

durante la primera mitad del siglo xx.

0. Chin Chun Chan.

Conflicto chino en un acto,
de José F. Elizondo (1904)

TEATRO AMATEUR

1. Teatro anarquista-socialista.

El Grupo Cultura Racional en busca
del obrero librepensador por medio del teatro (1923)

| | |
|---|--|
| Epónimo | Elías Rivera Alfonso Guerrero |
| Grupo, escuela, A. C., programa o institución | Cuadro Artístico Emancipación Obrera Ferrer y Guardia (grupo de teatro infantil) |
| Periodo de agencia | 1923 |
| Espacio(s) | Teatros, calles, espacios ferrocarrileros |
| Tipo de teatro | Amateur Enseñanza intuitiva sobre la marcha Sentido didáctico: político-anarquista |
| Teatro mexicano | 1880-1920: Porfiriato y Revolución. Zarzuela, revista política, teatro popular, Teatro del Murciélago. 1920: Teatro de experimentación. Teatro de influencia española. Rodolfo Usigli 1930: Teatro de Ulises |
| Teatro en el mundo | 1898: Stanis vski funda el Teatro de Arte de Moscú 1905: crea el Teatro-Estudio 1909-1920: desarrolla su Sistema 1920-1924: viaja a EUA e influye en el Actors Studio. |

2. Elías Rivera y el Conjunto Artístico de Drama y Comedia Hamlet (1933-actualidad)

| | |
|---------|---|
| Epónimo | Elías Rivera Socorro Rivera Zenaido Muñoz Ambrosio Muñoz |
|---------|---|

| | |
|--|--|
| Grupo, escuela, A. C., programa o institución | Conjunto Artístico de Drama y Comedia Hamlet. |
| Periodo de agencia | 1933-actualidad |
| Espacio(s) | Teatro de la Primavera |
| Tipo de teatro | Amateur. Enseñanza intuitiva sobre la marcha. Familiar. |
| Teatro mexicano | 1930 Escolares del teatro: Julio Bracho, teatro experimental no profesional, interés por las técnicas de dirección y de actuación. Teatro de Ahora: Mauricio Magdaleno y Juan Bustillo Oro. Teatro político-rural realista. Teatro de orientación: ya tenían nociones de dirección de Gordon Craig, Reinhart, Copeau, Stanislavski, Meyerhold y Piscator. 1934: Se funda la ANDA |
| Teatro en el mundo | 1935: El método de las acciones físicas de Stanislavski 1938 Antonin Artaud: <i>El Teatro y su doble</i> , el teatro de la crueldad. |

3. Antonio Leal y Romero: la Academia de Bellas Artes (ABA) y el Instituto Aguascalentense de las Bellas Artes (IABA). Un antecedente del teatro institucional (1950-1969)

| | |
|--|---|
| Epónimo | Antonio Leal y Romero |
| Grupo, escuela, A. C., programa o institución | Grupo del IABA Grupo de la Escuela Normal Grupo de los Ferrocarrileros |
| Periodo de agencia | 1950-1969 |
| Espacio(s) | Franz Liszt Ferrocarriles IABA Escuela Normal de Aguascalientes |
| Tipo de teatro | Institucional. Frontera con lo amateur: enseñanza sobre la marcha, con conocimiento de una técnica: las 10 lecciones de Novo. Taller. |
| Teatro mexicano | 1939: Seki Sano: el Teatro de la Reforma. Dominaba a Stanislavski, Meyerhod y Vajtánov. 1940: La primera Escuela de Arte Teatral, 1949: ofrecía tres carreras: a) actor, b) director de escena, y c) escenógrafo. (1942-1947): El Proa Grupo |

| | |
|---------------------------|--|
| Teatro mexicano | 1948: La Linterna Mágica, de Ignacio Retes, asistente de Seki Sano. 1947: Teatro Estudiantil Autónomo (TEA). Teatro de la Universidad. Temporadas de la una. 1951: <i>Diez lecciones</i> , de Salvador Novo. 1952 Teatro Universitario en Veracruz. |
| Teatro en el mundo | 1948: El teatro épico de Bertolt Brecht. 1958: Pulitzer a Un tranvía llamado deseo, de Tennessee Williams. Hacia 1960: el Teatro pánico de Fernando Arrabal, influencia de Artaud. Hacia 1962: Teatro pobre de Gerzy Grotowsky. 1963: Peter Brook influencia teatro de la crueldad. 1964: El Odin Teatret de Eugenio Barba. |

TEATRO INSTITUCIONAL

Casa de la Cultura/Instituto Cultural de Aguascalientes

1. Jorge Galván y el grupo

Los Teatristas de Aguascalientes.

La renovación desde el teatro clásico y universal (1969-1985)

| | |
|--|---|
| Epónimo | Jorge Galván |
| Grupo, escuela, A. C., programa o institución | Los Teatristas de Aguascalientes. Casa de la Cultura |
| Periodo de agencia | 1969 -1985 |
| Espacio(s) | Teatro Morelos. Casa de la Cultura Teatro Antonio Leal y Romero. Teatro Espacio 197. Municipios del estado y del norte del país. El Paso, Texas, EUA. |
| Tipo de teatro | Institucional. Enseñanza sobre la marcha, con diversas técnicas: Craig, Stanislavski, Meyerhold, Strasberg, Chejov, Wagner. Taller. Profesional en la práctica |
| Teatro mexicano | 1973 Teatro en el INBA. Nace cleta en la UNAM. Nueva Dramaturgia Mexicana. Los directores. |
| Teatro en el mundo | 1976: Odin Teatret gira por América Latina. Barba habla del Tercer teatro. |

Teatro en el mundo

1974: Teatro del oprimido, de Augusto Boal.
Influencia de distintos teóricos de la escena.

2. Jesús Velasco y el grupo La Columna de Aguascalientes. El teatro cómico y fársico comercial (1985-actualidad)

| | |
|--|--|
| Epónimo | Jesús Velasco |
| Grupo, escuela, A. C., programa o institución | La Columna de Aguascalientes. Instituto Cultural de Aguascalientes |
| Periodo de agencia | 1985-actualidad 2do. Patio del ICA. |
| Espacio(s) | Teatro Leal y Romero. Teatro Morelos. Teatro Aguascalientes. El Paso, Texas, USA |
| Tipo de teatro | Institucional. Enseñanza sobre la marcha, con diversas técnicas. Taller. Profesional en la práctica. |
| Teatro mexicano | Complejo establecer los qués del teatro mexicano por la cercanía temporal. Influencia del teatro benaventino de corte español, del teatro de experimentación de los años veinte del siglo XX |
| Teatro en el mundo | 1988: GETEA, Pellettieri. 1990: Teatro posdramático de Hans-Thies Lehmann 1990 en adelante: teatro comercial norteamericano |

TEATRO INDEPENDIENTE

1. Rogelio Guerra y el Conjunto Ricardo Flores Magón. Teatro callejero de denuncia, anarquía y lucha social (1983-1989)

| | |
|--|--|
| Epónimo | Rogelio Guerra |
| Grupo, escuela, A. C., programa o institución | Conjunto Ricardo Flores Magón. CLETA. Centro Regional de Educación Normal de Ags. CRENA |
| Periodo de agencia | 1983-1989 |
| Espacio(s) | Calles del Centro de la ciudad. El Parián. "Línea de Fuego". |

| | |
|---------------------------|--|
| Tipo de teatro | Indendiente. Escuelas normales. Enseñanza sobre la marcha con conocimiento de diversas técnicas. Escolar, familiar, didáctico-político, anarquista. |
| Teatro mexicano | Influencia del CLETA. Centro Libre de Experimentación Teatral de la UNAM. |
| Teatro en el mundo | Influencias del Teatro épico de Bertolt Brecht y Teatro del oprimido de Augusto Boal. |

2. José Claro Padilla Beltrán y Formación Actoral Al trote. La apuesta por el profesional independiente (1984-actualidad)

| | |
|--|--|
| Epónimo | José Claro Padilla Beltrán. |
| Grupo, escuela, A. C., programa o institución | Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA)/Grupo Escala del SNTE. La Columna de Aguascalientes. |
| Periodo de agencia | Formación Actoral Al Trote 1984-actualidad |
| Espacio(s) | Centro Cultural y Recreativo El Cedazo. ICA, Teatro Leal y Romero. Teatro Morelos. Teatro del Parque. Teatro Aguascalientes. Foro Cultural Al Trote. Escuelas Normales. Estados del interior. Ciudad de México. Algunas ciudades extranjeras. |
| Tipo de teatro | Al Trote, A. C.: Producción Independiente para su propio espacio y para instituciones diversas. Escuela de formación actoral con planes y programas de estudio propios, con conocimiento de diversos sistemas. Compañía teatral profesional independiente. Familiar. Multiplicidad de estilos, géneros y tipos de teatro. Semillero de artistas. |
| Teatro mexicano | Influencia de Ramírez Carnero, Luis de Tavira, Ludwick Margüles, Jesús Martínez, Jesús Velasco, Sandoval, José Solé, Marta Luna, y del departamento de teatro de la Universidad de Guadalajara. Temáticas del teatro mexicano, de Hugo Argüelles, Vicente Leñero, Dante del Castillo, Emilio Carballido, Rafael Solana, Willebaldo López, Antonio González Caballero, Héctor Azar, Héctor Mendoza, Maruxa |

**Teatro
mexicano**

Vilalta, Humberto Robles, Mauricio Magdaleno, Tomás Urtusástegui, Alejandro Licon, Óscar Liera, Sabina Berman, Elena Garro, Jesús González Dávila, Rodolfo Usigli, Leonor Azcárate, entre otros.

3. José Guadalupe Domínguez. Un Tranvía y un Kiosko familiar infantil con máquina de Albatros (1987-actualidad)

| | |
|--|---|
| Epónimo | José Guadalupe Domínguez |
| Grupo, escuela, A. C., programa o institución | Tranvía Grupo Teatral. Productora Albatros. Kiosko |
| Periodo de agencia | 1987-actualidad |
| Espacio(s) | Calles, teatros y cafés de la ciudad. Teatro del IMSS. Escuelas de educación media y media superior. Casa de la Cultura. Kiosko de Expoplaza. Ciudad de México. Algunas ciudades extranjeras. |
| Tipo de teatro | Textos originales. Producción independiente para las instituciones. Dirección sobre la marcha con influencia del cine; no hay enseñanza, salvo excepciones. Trabaja con actores ya iniciados o formados. Escolar, familiar, didáctico-político, de protesta y conciencia social |
| Teatro mexicano | Dramaturgias propias |
| Teatro en el mundo | Influencia del teatro de Boal y de Brecht |

4. José Concepción Macías Candelas. El Sho(w)n autodidacta aparte (1987-actualidad)

| | |
|--|---|
| Grupo, escuela, A. C., programa o institución | Independiente. Universidad de las Artes. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Instituto Municipal para la Cultura |
| Periodo de agencia | 1987-actualidad |
| Espacio(s) | Teatros de la ciudad. Calles. Universidad de las Artes. Universidad Autónoma de Aguascalientes. |

| | |
|-----------------------|---|
| Tipo de teatro | Formación autodidacta. No forma actores. Actor de teatro y cine y director de teatro. Trabaja con instituciones. |
|-----------------------|---|

UN PRIMER ACERCAMIENTO AL TEATRO FEMINISTA EN AGUASCALIENTES: LAS HIJAS DE DOÑA CHAYO

| | |
|--|--|
| Epónimo | Silvia Martínez Mariana Torres |
| Grupo, escuela, A. C., programa o institución | <i>Ce-Ollin</i> . Las Hijas de doña Chayo |
| Periodo de agencia | 1994-actualidad |
| Espacio(s) | Teatro del IMSS. Bares, fonda típica “La Querencia” y restaurantes. Casas particulares |
| Tipo de teatro | Independiente No forma actores Trabaja con actores iniciados o ya formados. Teatro feminista. |
| Teatro mexicano | Influencia de Rosario Castellanos |
| Teatro en el mundo | Influencia del TSA, escuela cubana y rusa. Influencia de Darío Fo y Franca Rame. |

PROFESIONALIZACIÓN DEL TEATRO EN AGUASCALIENTES El papel de la academia: del técnico en actuación a la licenciatura

1. El Programa Nacional de Teatro Escolar (PNTE) como antecedente de la profesionalización

| | |
|--|--|
| Epónimo | |
| Grupo, escuela, A. C., programa o institución | Programa Nacional de Teatro Escolar (PNTE) del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) |
| Periodo de agencia | 1996 |
| Espacio(s) | Teatro del IMSS |
| Tipo de teatro | Escolar. El INBA acudió a los actores de las localidades para un curso de un mes y prepararlos para el PNTE. Funciones para escuelas con andamiaje profesional: producción, dirección, equipo escenotécnico, salario. |

2. Centro Cultural Los Arquitos y la Carrera de Técnico Superior en Actuación (1994). Antecedente pionero de la profesionalización del teatro en Aguascalientes

| | |
|--|--|
| Epónimo | Alcibíades Saldívar Rafael Santacruz Langagne |
| Grupo, escuela, A. C., programa o institución | Instituto Cultural de Aguascalientes Centro Cultural Los Arquitos. Programa de Técnico Superior en Actuación (TSA). Programa de Técnico Superior Universitario en Actuación (TSUA). |
| Periodo de agencia | TSA 1994-2007 TSUA 2005-2008 |
| Espacio(s) | Teatros del Instituto Cultural de Aguascalientes. Foro La Puga del Centro Cultural Los Arquitos. Espacios alternativo |
| Tipo de teatro | Escolarizado, académico, con planes y programas con validez oficial. Grado: Técnico Superior en Actuación y más tarde: Técnico Superior Universitario en Actuación |
| Teatro mexicano | Distintos teóricos de las artes escénicas |
| Teatro en el mundo | Escuela cubana, rusa; distintos teóricos de las artes escénicas |

3. Universidad La Concordia. La primera licenciatura relacionada con el teatro: Artes Escénicas y Audiovisuales (2004)

| | |
|--|---|
| Grupo, escuela, A. C., programa o institución | Universidad La Concordia |
| Periodo de agencia | 2004-2018 |
| Espacio(s) | Universidad. Espacios alternativos |
| Tipo de teatro | Título de Licenciado en Artes Escénicas Escolarizado, universitario. |
| Teatro mexicano | Distintos teóricos de las artes Escénicas y Audiovisuales |
| Teatro en el mundo | Distintos teóricos de las artes escénicas |

4. Universidad de las Artes. Licenciatura en Teatro (2009)

| | |
|--|---|
| Epónimo | Guadalupe Zaragoza Alexa Torres |
| Grupo, escuela, A. C., programa o institución | Licenciatura en Teatro Universidad de las Artes. |
| Periodo de agencia | 2009-actualidad |

| | |
|---------------------------|--|
| Espacio(s) | Teatros del ICA. Caja negra y espacios de la Universidad de las Artes. Espacios alternativos |
| Tipo de teatro | Escolarizado, Título de Licenciado en Teatro universitario. |
| Teatro mexicano | Distintos teóricos de las artes escénicas |
| Teatro en el mundo | Distintos teóricos de las artes escénicas |

5. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Licenciatura en Artes Escénicas: Actuación (2010)

| | |
|--|--|
| Epónimo | Jorge H. García Navarro María Marcucci Carlos Padilla |
| Grupo, escuela, A. C., programa o institución | Universidad Autónoma de Aguascalientes. Licenciatura en Artes Escénicas: Actuación. |
| Periodo de agencia | 2010-actualidad 2006-2011 Al Trote/UAA. |
| Espacio(s) | Finca de Artes Escénicas. Espacios y auditorios de la UAA. Teatros del ICA. Espacios alternativos |
| Tipo de teatro | Escolarizado, universitario. Título de Licenciado en Artes Escénicas: Actuación Enseñanza del teatro. Metodología propia, a partir de la investigación del fenómeno teatral y de enfoques pedagógicos. |
| Teatro mexicano | Distintos teóricos de las artes escénicas |
| Teatro en el mundo | Distintos teóricos de las artes escénicas. |

ANTECEDENTE DEL TEATRO EN AGUASCALIENTES

Chin Chun Chan. Conflicto Chino en un acto y tres cuadros, del aguascalentense José F. Elizondo, es uno de los primeros referentes de la práctica profesional del teatro a principios del siglo XX. Es una zarzuela, con talante de revista, que pertenece al género chico, fincado en la temática de la xenofobia.

TEATRO AMATEUR

El teatro anarquista / socialista proviene del grupo “Cultura Racional”, hacia 1923. Sus integrantes —de los sindicatos de la compañía de luz y de los ferrocarriles— buscaban que sus compañeros fueran rescatados de la ignorancia en que se hallaban y convertirlos en seres ideológicamente maduros, en librepensadores. Eran dos grupos: el “Cuadro Artístico Emancipación Obrera”, fundado por Elías Rivera, y el grupo de teatro infantil “Ferrer y Guardia”, fundado por Alfonso Guerrero. Aquí observamos una ruptura ideológica, ya que, por otro lado, estaba el Teatro Amateur-Escolar, que emana desde las enseñanzas de un maestro o maestra, quien enseña sobre la marcha del montaje, desde la escuela o el grupo; en esta categoría tenemos la figura de Francisca Ruiz Esparza, maestra de Elías Rivera y de Antonio Leal y Romero, quien probablemente, inculcó en ellos el gusto por el teatro.

Ambos son antecedentes importantes del teatro local aguascalentense. Elías Rivera, quien, además de su papel con el teatro anarquista, funda el Grupo Hamlet, y el teatro de la calle Primavera, un teatro familiar, donde se enseñaba empíricamente, sobre la marcha y sin referentes teóricos, hacia 1933. Antonio Leal y Romero, en el Instituto Aguascalentense de las Bellas Artes IABA, representa una ruptura pedagógica, enseña a partir de las *10 Lecciones* de Salvador Novo, y un teatro costumbrista, de talleres, que se comporta no completamente de acuerdo a políticas culturales del naciente IABA, hacia 1950, sino a la particular ideología conservadora, del contexto sociocultural aguascalentense de la época.

TEATRO INSTITUCIONAL. CASA DE LA CULTURA / ICA

Cambios cimentados en una ruptura doble: estética e ideológica, un tránsito entre el teatro costumbrista y conservador de Leal y Romero, y el teatro Universal, clásico, mexicano, moderno, contemporáneo, de Jorge Galván y Los Teatristas de Aguascalientes, a partir de 1969, permeado por las políticas culturales del INBA y la figura de Víctor Sandoval. Es también una etapa pedagógica, pues, aunque se sigue enseñando sobre la marcha, sin talleres preparatorios antes de ir a los montajes, los conocimientos de Galván extienden más allá de las *10 Lecciones*, toda vez que su formación en la Ciudad de México, le había permitido aprender diversas teorías escénicas, y además, había participado en las jornadas de teatro campesino de la CONASUPO, programa que partía de un cuaderno pedagógico, el cual constituía un sistema formativo con el propósito de que los campesinos pudieran escribir

sus propias obras, con temáticas del campo de importancia para ellos, así como diseñar sus escenografías y realizar los montajes.

Durante las décadas de los 60, 70 y 80 del siglo XX, la comedia española y la dramaturgia mexicana, así como la comedia y la farsa ligera norteamericanas, hacen presencia bajo la batuta de Jesús Velasco y el grupo La Columna. A partir de 1985 surge una ruptura estética y pedagógica; estética, por el estilo y las temáticas de las obras, que ya no fueron de temas universales sino mexicanos primero, comerciales después; pedagógica porque, a mediados de la década de 1980, en el Instituto Cultural de Aguascalientes, comienzan talleres de iniciación teatral para principiantes, intermedios y avanzados, con La Columna como plataforma para los estudiantes.

Tanto Galván como Velasco privilegian el uso de espacios alternativos dentro de la Casa de la Cultura, cuyo segundo patio se desvela como uno de los más importantes espacios, donde la agrupación del maestro Velasco, representa sus obras de teatro, dentro de programación cultural de la Feria Nacional de San Marcos.

TEATRO INDEPENDIENTE

Hacia finales de la década de 1980, sobre todo, a partir de la primera mitad de la de 1990, encontramos una ruptura múltiple con las políticas culturales, opciones estéticas, finalidades del teatro, uso de espacios, tipo de discurso. Varios epónimos fundan agrupaciones, compañías, grupos. Destaca José Claro Padilla Beltrán, quien, en 1994, funda "Formación Actoral Al trote".

José Claro Padilla es el representante del teatro independiente, de la ruptura con las instituciones y con el teatro devenido desde el Estado. Coinciden con esta perspectiva diversos entrevistados, entre ellos, Jorge Galván y José Concepción Macías Candelas, quienes sostienen que Padilla Beltrán representa la autonomía, la búsqueda independiente de un teatro con lenguaje, estética, temáticas y escuela propios.

Son importantes además, José Guadalupe Domínguez, con un teatro de denuncia; Silvia Martínez, Mariana y Alexa Torres, y Marcela Morán, con un teatro, por primera vez, de corte feminista; Víctor Meza, un referente de la musicalización del teatro; Rogelio Guerra, un teatro didáctico anarquista; y José Concepción Macías Candelas, uno de los principales autodidactas.

PROFESIONALIZACIÓN: DEL TÉCNICO EN ACTUACIÓN A LA LICENCIATURA

El Programa Nacional de Teatro Escolar (PNTE) es una especie de antecedente de la profesionalización del teatro en Aguascalientes. Este periodo se caracteriza por la ruptura pedagógica y por la convivencia con el teatro independiente. El estado apuesta por programas artísticos con objetivos tales como llevar el teatro a las

comunidades campesinas, a los niveles de educación básica-primaria y secundaria, por “formar públicos” y por la Seguridad Social. Los participantes: actores, directores, musicalizadores... lo asumen como un programa que reconoce su carácter de profesionales del teatro, que reciben formación, con cursos exprofeso, temporada y paga. Destacan en esta etapa, Eunice Sandoval, Mariana Torres, Marcela Morán, Luis de Tavira.

El teatro se enseña formalmente en Aguascalientes a partir de 1994, a través del Centro Cultural “Los Arquitos” ICA, con 10 generaciones de Técnico Superior en Actuación; una generación de Técnico Superior Universitario en Actuación -2005–2008-; antecedentes, ambos programas, de la Licenciatura en Teatro de la Universidad de las Artes, que arranca en 2009.

Un recuento de ese periodo: la primera licenciatura relacionada con la enseñanza del teatro en Aguascalientes, inicia en 2004; es la de Artes Escénicas y Audiovisuales, de la Universidad La Concordia; a la que le seguirán, en 2009, la Licenciatura en Artes Escénicas: Actuación, y la ya mencionada de Teatro, en la UAA.

En la enseñanza del teatro desde la academia formal, destacan Alcibiades Saldívar, Jorge García Navarro, María Marcucci, Carlos Adrián Padilla Paredes, Mariana y Alexa Torres y varias figuras provenientes de los grupos independientes.

En este periodo actual, conviven todo tipo de teatros: amateur; institucional, puesto que permanecen los talleres libres de iniciación teatral; independiente, porque desde su origen y, sobre todo en el presente, son los independientes quienes, en el estado, el país y en el extranjero, representan la cara teatral aguascalentense; el del Programa Nacional de Teatro Escolar, donde, desde 2017, se han ido insertando proyectos de egresados de las universidades; y el universitario, cuyos egresados han gestado proyectos propios, se han adherido a agrupaciones independientes, han migrado a la ciudad de México y al extranjero, o han elegido, algunos pocos, la ruta de los posgrados.

LA ENSEÑANZA COMO HILO CONDUCTOR

Seguir los cambios en la enseñanza y la *praxis* del teatro, es el hilo central que nos ha servido para reconfigurar y entender las rupturas, contradicciones, continuidades y dinamismos de las diversas etapas del teatro en Aguascalientes durante el siglo XX.

La forma de enseñanza de cada maestro, cada escuela, cada tipo de teatro en cada etapa reconstruida nos ha permitido entender los cambios, las similitudes y diferencias, los dinamismos con las políticas, la convivencia de escuelas formales y no formales, la discusión sobre el oficio, el profesionalismo, la profesión y la profesionalización y la conformación de planes de estudio en las licenciaturas.

Durante la primera mitad del siglo XX, el teatro se enseñó y se hizo de manera empírica, cosa entendible, puesto que las teorías y sistemas llegaron a México a

finales de la década de 1930. En Aguascalientes, se puede rastrear su influencia a partir de 1950, cuando la enseñanza y la *praxis* del teatro cambian radicalmente. Gracias al Instituto Aguascalentense de las Bellas Artes, Leal y Romero dispuso del cuaderno *10 Lecciones*, de Novo. Si bien la Casa de la Cultura no tenía talleres, Jorge Galván, quien había estudiado en la escuela de la ANDA, enseña a la vez que iba montando. En la etapa de Jesús Velasco, el Instituto Cultural de Aguascalientes ya cuenta con talleres de formación previa a la *praxis* escénica; condición que mantienen los independientes, como con José Claro Padilla, quien, en 1994, abre su escuela de formación actoral y su grupo de teatro Al Trote.

La tendencia a la teoría, al sistema, a la enseñanza previa, se perfila con la incursión creación, en 1994, del grado de Técnico Superior en Actuación, en el Centro Cultural “Los Arquitos”, del Instituto Cultural; y se capitaliza con la creación de las licenciaturas universitarias, donde la enseñanza ya no atiende solo la actuación, sino las diversas disciplinas que el actor teatral requiere: danza, canto, voz, música, literatura, historia, dirección, cine, radio, etcétera.

Debo subrayar la importancia que, dentro de la educación superior del teatro, han tenido y tienen los grupos independientes, puesto que varios de quienes hemos enseñado y enseñamos —en la Licenciatura en Teatro del Instituto Cultural de Aguascalientes; en la desaparecida Licenciatura en Artes Escénicas y Audiovisuales, de la Universidad La Concordia; y en la Licenciatura en Artes Escénicas: Actuación, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes— provenimos, nos formamos, hicimos o hacemos teatro, en colectivos o agrupaciones independientes.



FUENTES CONSULTADAS

- Arostegui, J. "Ver bien la propia época (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia)". *Fuentesmemoria*, 2001. Consultado el 16 de diciembre de 2015: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2938/pr.2938.pdf.
- Dubatti, Jorge. *Introducción a los estudios teatrales*. México: Libros de Godot, 2011. Impreso.
- Ellis, Carolyn, "Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity. Researcher as Subject". *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Eds. Denzin, N. y Lincoln, Y. California: Sage, Thousand Oaks, 2003. Impreso.
- Elizondo, José y Medina, Rafael. *Chin Chun Chan. Conflicto chino en un acto y tres cuadros*. México: Medina y Compañía Impresores, México, 1904, Impreso.
- González, Luis. *El oficio de Historiar*, Zamora: El Colegio de Michoacán, 1988. Impreso.
- Hobsbawm, Eric. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Planeta, 2010. Impreso.
- Marías, Julián. *El método histórico de las generaciones*, Michigan: Universidad de Michigan, 1961. Impreso.
- Mills, C. W. *La imaginación sociológica*. México: Siglo XXI, 2005. Impreso.
- Novo, Salvador. *Diez lecciones de técnica de actuación teatral*, México: SEP, INBA y Departamento de Teatro, 1963. Impreso.
- Ortega y Gasset, J. *La rebelión de las masas*. Madrid: Espasa-Calpe, 1976. Impreso.
- Padilla, Carlos. "Historia del teatro en Aguascalientes durante la segunda mitad del siglo XX. Rupturas, sociedad y cultura". Tesis. Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2019.
- Sandberg, Jörgen, and Mats Alvesson. "Ways of Constructing Research Questions: Gap-Spotting or Problematization?" *Organization*, vol. 18, no. 1, Jan. 2011, pp. 23–44, doi:10.1177/1350508410372151.
- Valles, M. *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2009. Impreso.

La investigación, metodología en la formación actoral

Desde la conceptualización del proyecto hasta su realización, se requiere necesariamente de una actitud de indagación y aprendizaje, de exploración y experimentación, de prueba y error que procure la información necesaria para traducir, en términos del lenguaje teatral, las aspiraciones creadoras de los participantes.

En términos académicos, encontramos que, en una puesta en escena, además de lo anterior, se deben considerar los aspectos pedagógicos que requieren cumplir los estudiantes dentro de un montaje escénico que sea resultado del proceso formativo, es decir, atender a objetivos, contenidos de aprendizaje y aspectos de evaluación. Ante esto, las interrogantes se multiplican: ¿cómo es o debe ser una puesta en escena académica? o ¿una puesta en escena escolar es un proceso de investigación o una obra de arte? o ¿la obra de arte por sí misma no es un proceso de investigación?

Hablar de una puesta en escena, es reconocer un largo proceso en que se ven involucrados los participantes para desarrollar diferentes etapas de manera exhaustiva, desde la selección del texto hasta la concreción del mismo sobre el escenario, el cual, sin embargo, aún después del estreno, no es un producto terminado, sino el comienzo de otra fase en la que aún se tratan actividades relativas al proceso de creación.

Un proyecto de puesta en escena, es un proceso en el que, para la obtención del conocimiento, intervienen tres elementos: *un sujeto que quiere conocer* (sujeto cognoscente): el creador escénico (cualquiera de ellos); *un objeto del estudio* (objeto de conocimiento): la obra misma, lo que se tenga que decir del universo de las relaciones humanas; *el conocimiento*: el proceso de creación, el cómo acceder al proceso creativo, vinculado este con las aspiraciones estéticas y/o el impacto social a lograr.

En términos académicos, encontramos que, en una puesta en escena, además de lo anterior, se deben considerar los aspectos pedagógicos que requieren cumplir los estudiantes dentro del montaje escénico que sea resultado del proceso formativo, es decir, atender a objetivos, contenidos de aprendizaje y aspectos de evaluación. Ante esto, las interrogantes se multiplican: ¿cómo es o debe ser una puesta en

escena académica?, ¿una puesta en escena escolar es un proceso de investigación o una obra de arte?, ¿la obra de arte por sí misma no es un proceso de investigación? Sin soslayar que, en la formación escolarizada del teatro, enfrentamos un problema fundamental de síntesis, de selección de siglos de información y material a transmitir, que conforma el mundo teatral.

Aunque podemos afirmar que son cien años en cuanto a técnicas de actuación, la historia práctica y teórica del teatro abarca mucho más. Dependerá responsablemente de cada institución de educación superior y su colectivo de docentes, que acoten y encaucen los rumbos de formación. Es prioritario considerar la conformación de teatristas egresados de las aulas, que concreten proyectos escénicos como procesos de investigación de manera formal.

Es preciso aclarar que, en el teatro, el desarrollo de montaje puede resultar una experiencia muy enriquecedora en sí misma. Acotada en un proceso académico, como se pretende dar en las universidades, tendría que serlo aún más, ya que se contextualiza en una perspectiva estética y artística de manera confrontada, planeada y articulada con las necesidades del estudiante, fortalecería la profesionalidad de nuestros egresados.

De ninguna manera descalifico el aprendizaje sobre las tablas, pero si dedicamos nuestro trabajo desde las aulas, a un aprendizaje semejante, no tendría ningún sentido insertar en un contexto escolar la enseñanza del teatro.

En el ámbito educativo, lo teatral debe tener claro el procedimiento que se emplee, el desarrollo y progresión del conocimiento que deben explorar las personas implicadas en la formación, así como una valoración de dicho proceso. Desde este lugar, el formador debe efectuar la adecuada articulación entre procedimiento, resultado y desarrollo del conocimiento, desde la noción de que cada estudiante cuenta con mediaciones, conocimientos y formas de aprendizaje diversos, frente al proceso *académico* común. Lo anterior significa que la naturaleza de la investigación de una puesta en escena, recae sobre el desarrollo que el estudiante tendría que vivenciar.

En cada proyecto debe haber un seguimiento del proceso formativo de cada uno de los participantes, de manera que, al ir accediendo a niveles superiores, sus procesos de experimentación y exploración estarán fundamentados en su constitución como profesional. Con ello, encontraríamos que, derivado de un proceso formativo como tal, al final de la carrera, el estudiante será un creador capaz de concientizar los mecanismos de investigación de manera más concreta a su quehacer, lo que impulsaría el desarrollo de un discurso teatral con mayor solidez, maduración, conciencia y estética escénica vigente y actual, en el entendido de que las instituciones de educación superior parten de una enseñanza sistematizada para formar individuos capaces de cumplir una función dentro de la sociedad, como el espacio para que se efectúe el intercambio de ideas, el desarrollo y expresión del pensamiento libre, así como la producción creativa.

Me parece que toda puesta en escena, en mayor o menor medida, pasa por procesos indagatorios que esencialmente se diferencian por el rigor metodológico aplicado a la investigación misma. Desde esta perspectiva, lo que se hace para llevar a cabo un montaje se puede ubicar dentro de la conceptualización del “conocimiento científico”, ya que el material de estudio es susceptible de extraerlo de la realidad con métodos y herramientas precisas. Así mismo, es factible integrarlo en un sistema de conceptos, teorías o leyes; es decir, puede generalizarse, pronosticarse y manifestarse, puesto que, al estudiar las determinantes socio culturales, que incluyen lo político, económico, ecológico, etc., son susceptibles de adjetivarlas para describir, explicar, generalizar y/o predecir las causas, motivos y justificaciones de las acciones de hombres y mujeres, y así conformar una concepción de aprendizaje en el estudiante. Hablamos de un camino más, como puede haber muchos otros, para esa aprehensión cognitiva.

En una investigación, es necesario determinar alcances y el procedimiento para lograrlos, la forma de interpretación de la información dará pautas para definir estilo, corrientes estéticas, contexto histórico y demás determinantes del aprendizaje. En lo que reconoce como investigación cualitativa, implica una recolección de material a partir de la observación, de comportamientos humanos, discursos y su significado en diferentes contextos socioculturales.

Dentro de este método cualitativo, el análisis hermenéutico-dialéctico (Rodríguez, 2018), busca la interpretación con el ejercicio crítico de la dialéctica, para encontrar semejanzas y contradicciones al interpretar la realidad social. Este sistema de análisis, es definido por Jürgen Habermas en diálogo con Gadamer, como un instrumento para que el individuo pueda hacer una crítica a la tradición y la autoridad hacia la transformación de la realidad.

El concepto de hermenéutica ha cambiado esencialmente a lo largo de la historia, desde ser un arte o teoría para explicar, traducir o interpretar textos bíblicos, filológicos y jurídicos, hasta llegar a convertirse en una tendencia filosófica que se caracteriza por la idea que: “La verdad es fruto de una interpretación.” (Rodríguez, 2018).

Por otro lado, cuando hablamos de dialéctica, nos referimos al arte de la conversación, diálogo, diferencia, oposición o polémica; es una rama de la filosofía que da cuenta de la contradicción entre dos tesis, de lo que surge un tercer postulado.

Es necesario para esto, señalar qué implica una exploración dentro de la institución escolar. Fundamentalmente, hay que definir los objetivos de la misma exploración para el proyecto, así como los propósitos educativos; concretizar hacia dónde se dirige el trabajo de cada uno desde los participantes, desde la interpretación actoral hasta los mecanismos de realización escénica: diseños en general de vestuario, iluminación, escenografía, música, etc., que le permitan al estudiante, involucrado en el redescubrimiento, desarrollo y entrenamiento de voz,

cuerpo y gesto, la comprensión del personaje, del proceso de creación, la definición y concreción de lo que es la conceptualización escénica, entendida como lo que se pretende decir; articulación de los elementos de fondo y forma de manera que se determine un estilo, aquel que definirá el cómo decir el texto específico y finalmente, la delimitación de los mecanismos de realización, así como la estructuración del proceso, en una reflexión teórica, fundamentada y argumentada por escrito, de manera que el intérprete y / o realizador se vaya ejercitando en el desarrollo de un discurso estético y artístico propio, competencia que tendría que desarrollar como creador universitario.

Desde mi punto de vista una experiencia teatral formativa suele tener como punto de partida un texto dramático, el cual también debería ser seleccionado dentro de esta conceptualización de progresión y secuencia de las competencias a alcanzar por los estudiantes, por lo cual, su investigación como teatrista sería en función a la dificultad del texto mismo.

En múltiples ocasiones se trabaja con textos que son medianamente comprendidos por el profesor y mucho menos por los estudiantes. En el mejor de los casos, se eligen textos de interés del creador – profesor, sin tomar en cuenta la necesidad del sujeto en proceso de aprendizaje. Para el estudiante, es indispensable partir de lo conocido, desde el análisis y la construcción misma del personaje, hasta la asimilación de las nuevas incorporaciones (aprendizaje significativo y andamiaje).

Más allá de su entrenamiento personal, el cual va definiendo de acuerdo a las pautas señaladas por sus docentes, así como su desarrollo histórico, dramático (imposible de cubrir en 4 años de formación escolarizada), el actor debe comenzar a determinar su propia metodología, ya sea a partir de su acercamiento al texto o de la improvisación, buscando, probando, experimentando en conciencia de ello, tal como señala Sanchis Sinisterra “actuación y dramaturgia se vinculan a lo largo del proceso creador, que articula la teoría con la práctica, la reflexión con la experimentación y la escritura con la puesta en escena” (Mena, 1996: 157).

Es así como se podrían señalar, en principio, una serie de preguntas: ¿cómo se aborda un texto dramático?, ¿cómo se analiza para que este estudio se refleje sobre el escenario?, ¿cómo se estudia para la construcción del personaje?, ¿cómo construyo el personaje?, ¿cómo se sostiene durante más de una función el personaje?, ¿cómo conceptualizar una puesta en escena?, ¿cómo determinar un estilo escénico, de actuación, de espacio, vestuario, audio, iluminación, etc.?, ¿cómo llevar a cabo una producción con o sin recursos? En fin, tantas preguntas como posibilidades para definir el proyecto de investigación de una puesta en escena académica.

En una idea básica y general, la actividad del actor parte de la imitación de las acciones de los seres humanos; entonces se puede considerar a estos como fuente primaria para la actoralidad.

Ante esta premisa, las acciones, sensaciones y pensamientos de hombres y mujeres pueden ser considerados por los actores para la construcción del personaje, tanto desde el punto de vista de la psicología, como de las acciones manifiestas.

Teniendo como soporte una metodología de investigación, como la hermenéutica-dialéctica, se abre un amplio panorama de búsqueda para el conocimiento del proyecto en cuestión, en el que va a ir determinando:

- Problema como objeto de investigación, teatralmente será época, construcción de personaje, estilo, en fin, dependiendo de nivel de formación.
- Observación, búsqueda de información para ir determinando el marco teórico, pero a la vez, la comprensión y una ulterior interpretación del texto y así establecer categorías de objeto, objetivo y campo de acción.
- Incluso después de esto, intentar determinar una hipótesis como un supuesto de solución al problema. Aquí será preciso determinar si el problema identificado será de forma o de fondo y eso determinará la identificación de una hipótesis,²⁰de ello dependerán las vías de acción para su comprobación.

Por ejemplo, actoralmente se puede encauzar una investigación de personaje desde los mecanismos psicológicos que determinan la conducta estética del hombre, según Plejánov (Vigotski, 1987: 26-27), quedan determinados por causas de orden sociológico. El Ser Humano un ser social en sí y para sí. Por lo tanto, el pensamiento y las acciones se estructuran a partir de las relaciones de las individualidades con la colectividad, resultando las vivencias estéticas, las cuales permanecen en el sujeto, incomprensibles y oscuras en su esencia, aunque están dentro de cada sujeto y surgirán de acuerdo a sus condiciones de vida.

El movimiento de todos los seres humanos es un reflejo de la personalidad, de las emociones y de su psicología, "(...) así como de interpretación de acciones, interacciones, comunicación y patrones de desarrollo. (Davis, 2005: 67).

Entendiendo que el individuo es resultado de su proceso histórico y social, sabemos que se construye a partir del lenguaje y el diálogo, así como de los esquemas sociales de comportamiento (acciones, gestos y reacciones), configurándose lo psíquico en cada uno de los sujetos.

Un actor trabaja directamente con la subjetividad, la suya y la del personaje, las cuales debe combinar sobreponiendo la segunda a la primera en la puesta en escena para tener un producto de su creación. También debe ser un minucioso observador

20 Si se parte de un texto, la búsqueda gira en torno a lo que se quiere decir, a la comprensión del texto, a su interpretación y actualización significativa, tanto para el estudiante, como para el grupo social. Sin embargo, si el problema-objeto de estudio es sobre una técnica a desarrollar, la hipótesis tendrá que plantearla el docente y hallar las estrategias para que sobre el escenario los estudiantes hagan la indagatoria, claro, siempre a partir del análisis de texto, pero el objetivo es diferente.

de las conductas humanas en situación, lo cual le otorgará elementos para recrear a los individuos.

Propiciar en un estudiante-actor interés de deducir su proceso creativo, que encauce su actividad en entender interna y externamente el mecanismo de creación de un personaje, pero que sea consciente del todo, incluso del impacto en el espectador, independientemente del método que se emplee.

En los sujetos el espacio de socialización, fortalece el desarrollo de su personalidad y carácter, al efectuarse las funciones de comunicación, intercambio y construcción de significados. En este sentido, la relación con el otro permite la construcción de la persona, en un proceso activo. Esa relación con la otredad, permite la estructuración de referentes, los cuales tienen dos cualidades, tienen significados compartidos y son de carácter simbólico.

En el caso de los actores y la actuación, la actividad referencial se establece doblemente, por un lado, con respecto a su realidad social y por el otro, con el personaje y la realidad del texto dramático. Por lo que necesariamente se efectuará un intercambio de significados sociales e individuales, contextualizando la puesta en escena en tiempo y espacio.

En una puesta en escena, el actor debe contar con un propósito definido el cual será la justificación del trabajo actoral, cuando se vincula con los objetos y la situación de los personajes permite que la sensación anímica sea controlada por el actor, entonces esto es, técnicamente, una manera de sostener el personaje. Puesto que se mantiene un interés en la actividad creativa, el propósito desencadena una serie de pensamientos que se engarzan de forma lógica, la mente del personaje está activa y genera acciones lógicas, coherentes y por lo tanto reales (Stanislavski, 1978: 12), como si acontecieran en la "vida real." Lo importante en este proceso, es la posibilidad de dar vida al personaje, va a surgir, expresar su sentir a relacionarse con los demás desde su "realidad".

No hay que hablar de un proceso de puesta en escena como un mero experimento que se alarga indefinidamente en un proceso académico, entra en conflicto con la inquietud y necesidad de aquel que se inicia en el teatro y quiere mostrar su trabajo mas de una vez, situación que a su vez se opone con una realidad dentro del ámbito educativo, llevándonos a promover una experiencia que se diluye en la inquietud del espectáculo en oposición al desarrollo progresivo de un aprendizaje con continuidad y progresión. Habrá propuestas fallidas, en las que los aprendizajes serán justo en ese sentido.

Por otro lado, es cierto que en muchos contextos predomina la idea, de que las artes en general, lo práctico debe estar divorciado de lo intelectual, en el contexto institucional debemos tener presente la repercusión de la actividad del arte hacia la sociedad; un profesional que no tenga conciencia del otro implicado en lo social difícilmente generará una conciencia de sí mismo, un egresado universitario de una

carrera de arte, tiene la responsabilidad de considerar al otro desde su aportación artística, al entorno y tomar conciencia en el mismo acto, tanto de lo personal como de lo social. No se debe entender un conflicto con el gusto e interés estético de lo que cotidianamente se entiende como “hacer teatro”, pero es necesario reflexionar en torno a la justificación de introducir a las aulas la enseñanza del teatro, más allá de una actitud docta, debe ser en función al desarrollo cognitivo artístico y estético que demanda una sociedad.

Ante esto habrá que determinar que la exigencia de un proceso de investigación de una puesta en escena académica debería contar con tal rigor, que el producto resultara con los elementos formales, conceptuales y estéticos, suficientes para que dicha puesta en escena tenga así mismo un valor artístico. Es indispensable que nuestro nivel de exigencia ante aspectos muy puntuales sea mayor, pero también es necesario que entre el estudiantado se desarrolle esa conciencia de la progresión, insisto, de manera que hacia el fin de la carrera y ya como egresados tanto el discurso estético como artístico demuestre su paso por la universidad.



FUENTES CONSULTADAS

- Capetillo, M. (2004). *Principio y fin de la puesta en escena visión del espectador*. México. Universidad Veracruzana
- Davis. (2005). "El cuerpo en psicoterapia." En H. Panhofer, *Teoría y práctica de la danza en movimiento terapia*. Barcelona, Gedisa
- Mena, K. (1996). "Dramaturgia según el actor", en M. Muguercia, *Pedagogía y experimentación en el teatro latinoamericano*. México, Escenología.
- Lavelli, J. (2009). *Teoría teatral contemporánea*. Tandil Buenos Aires. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Rodríguez, L. H-D. (2018). *Brazilian Journal of Forensic Sciences, Medical Law and Bioethics* 7(2):123-136 (2018): https://www.researchgate.net/publication/324062221_La_Hermeneutica-Dialectica_como_Metodo_de_Analisis_Cualitativo_en_Enfermeria
- Stanislavski, C. (1978). *Un actor se prepara*. México, Diana.
- Vigotski, L. S. (1987). *Psicología del arte*. La Habana Cuba, Pueblo y educación.

La formación teatral en las universidades mexicanas

La presente reflexión parte de mi estudio permanente sobre la formación teatral (desde 1988) y de la observación (participante) como profesora y tutora de los tesisistas de posgrado en tres programas a lo largo de los últimos 15 años: Maestría en Evaluación Institucional (MEI-UV); Maestría en Artes Escénicas (MAE-UV) y Maestría en Educación y Expresión para las Artes (MEEPA-UdeG).

Mi experiencia personal y también la colectiva de los respectivos cuerpos de profesores de posgrado, pone un acento en las dificultades a las que se enfrentan los egresados de programas en artes, en cuanto a los conocimientos indispensables para realizar una investigación.

Como colegiados académicos hemos procurado modificar el estigma de la formación artística que, si no inhabilita, al menos produce importantes conflictos, sufrimientos y algunas veces deserción de un posgrado que podría ser capitalizado para “reinventar(se)” en el mercado laboral o seguir las legítimas aspiraciones del artista intelectual.

Esto me motivó a recorrer nuevamente la historia de la formación teatral y de manera más amplia la situación de estos programas en las universidades mexicanas.

PENSAR EL ARTE: RAZÓN-SENTIMIENTO-CONOCIMIENTO

La organización de saberes en la civilización occidental, siguiendo el principio heredado de la antigüedad, estableció durante el bajo medievo la jerarquía de las artes liberales por encima de las artes vulgares, serviles, manuales o mecánicas. Dicho principio se extendía a personas que ejercían un determinado arte u oficio. El conocimiento, reservado primero para los monjes, se abrió luego a los hijos de familias feudales, la nobleza y, finalmente, la Ilustración proclama este derecho para toda la población, aunque siguió restringido su acceso para los pobres y las mujeres, lo cual se ha ido superando en los últimos dos siglos.

El conocimiento que genera el arte teatral en su hacer fue reconocido tardíamente (realmente hasta siglo XX), lo cual retrasó la conformación de su campo disciplinario en la academia. Los planteamientos de Baumgarten en la *Aesthetika* (1750) no solamente abonaron a un nuevo campo de estudios separado de la filosofía, sino

que reconocieron el valor específico de la producción sensible en la esfera de las ideas. La estética trascendental propuesta por Immanuel Kant (*Crítica de la razón pura*, 1928) es la que da el fundamento a los principios *a priori* de la intuición y la sensibilidad, de ahí que la percepción del objeto o su representación producen conocimiento sensible. Sin embargo, en la *Crítica de la facultad de juzgar* (Kant, 2006), la autonomía de lo estético vincula la subjetividad con la intersubjetividad, de modo que el valor estético no es determinado por el juicio moral o cognoscitivo (Hanza, 2008). La idea de lo bello (ideal – idealismo) se muestra en la estética de Hegel, a diferencia de la manera kantiana, por encima de la naturaleza en la obra de arte donde el espíritu se muestra en la apariencia (*Lecciones sobre la estética*, 1989). En el entorno de la Ilustración el arte es elevado al absoluto, así también el artista en la cúspide del *virtuosismo*²¹ será considerado “genio”, ya que mediante la representación (objeto de contemplación) produce apariencias atravesadas por el espíritu. Esta perspectiva será intensificada durante el Romanticismo desafiando el juicio de la razón y el dominante empirismo.

El proyecto moderno, según lo caracteriza García Canclini, tuvo cuatro ejes o movimientos: “emancipador, expansivo, renovador y democratizador” (31-32). Sus principios anclados en los ideales de la Revolución francesa fueron fundacionales para el estado nacional y en cuestión del arte justificaron su existencia con relación a una función social. A partir de entonces el arte será pensado en categorías que desbordan los límites de la estética para ser juzgado su rol social desde los presupuestos ideológicos y políticos; de ahí que el cariz normativo de la estética en el siglo XX oscilará entre un arte servil al sistema (ideología estética) y las rupturas (renovación) que aportaron las vanguardias históricas.

Aunque el “post” sea un prefijo relativo, tanto la posmodernidad como la post-vanguardia y, lo que nos concierne, el teatro post-dramático (Lehmann, 2013), lo evidencian los intentos de la “salida” jamás consumada, pero al mismo tiempo surgen las múltiples maneras de reinventar el arte, cuya muerte vaticinó Hegel, ya que llegando a la cima ya no hay a dónde ir. De allí los retornos al origen y, cuando éste se diluye, queda el vacío que clama por un orden. De la estética autónoma y normativa pasamos, en el campo teatral, a lo que José Ramón Alcántara (2002 y 2016) propone como “estética”, o las preocupaciones que muestra José Antonio Sánchez (2015) sobre la ética de la representación.

FORMAR O EDUCAR

Sin profundizar, quiero remitirme a los referentes de sentido en los conceptos de educación y formación. Tomada de la raíz latina, la palabra ‘formación’ se refiere a ‘dar forma’; su uso aparece en la pedagogía humanista del Renacimiento, donde se

21 Utilizo este término en el sentido de un código del arte de actuación, generado durante los siglos XVII y XVIII (véase Fediuk, 2008 Cap. III y 2015: 59).

concibe que “el hombre se hace hombre en el desarrollo de su naturaleza espiritual y, para lo cual necesita el conocimiento de las palabras y las cosas” (Venegas 29). ‘Educación’, del latín *educare*, contiene los significados de criar, nutrir, y se aplica lo mismo a animales que a los niños, aunque en las obras de Platón aparece también como “proceso de perfeccionamiento y embellecimiento del cuerpo y el alma” (ídem). Aunque ambos términos han sido usados alternativamente, aquello de “dar forma” lo asumo más apropiado para la especificidad de una profesión artística, donde la forma es el resultado del trabajo creativo. Para dar mayor peso a mis argumentos, me apoyo en las palabras de a Erasmo de Rotterdam, el ideólogo de la pedagogía humanista:

Toda la sustancia de la felicidad humana se apoya principalmente en tres cosas: naturaleza, razón y ejercicio. Doy el nombre de naturaleza a la docilidad y propensión, profundamente arraigadas por las buenas acciones. Llamo razón a la doctrina constituida por avisos y preceptos. Y denomino ejercicio al uso de aquel hábito de que la Naturaleza proveyó y al que la razón dio crecimiento. La naturaleza ha menester de la razón, y el ejercicio, si la razón no lo gobierna, anda expuesto a muchos peligros y errores. (E. De Rotterdam, ctd en Capitán 293).

La felicidad (estado emocional) resulta entonces de un “obrar bien” y a su vez deriva de la naturaleza, la razón y el ejercicio. Así pues, dar “forma” a la cosa (idea, objeto, arte) también se refiere a la persona, antes incluso que a un “profesional”. Centrándonos en la formación teatral o formación en artes escénicas, no basta criar, adiestrar, embellecer, sino que es necesario un “conocimiento de las palabras y las cosas” como lo propone Erasmo de Rotterdam: así pues, la naturaleza se proyecta en las capacidades/aptitudes, deseos y voluntad/vocación; la razón activa las operaciones mentales inteligentes para percibir, valorar, comparar, decidir, crear (generar soluciones, ideas, objetos), mientras que el ejercicio no es otra cosa que imponer la disciplina o la “ética del hacer” en estas dimensiones.

Teniendo en cuenta estas premisas iré revisando las condiciones históricas subrayando los argumentos en favor de un currículo teatral o de artes escénicas, que procure a los estudiantes de manera simultánea la formación artística (saber hacer) y la que los/las prepare a enfrentar estudios de posgrado (saber pensar).

FORMACIÓN DEL ACTOR EN LA ILUSTRACIÓN

Las ideas de la Ilustración, a finales del siglo XVIII (Alemania, Francia), influyeron en el surgimiento de las academias y conservatorios de arte. Se confirmaba así la dicotomía entre el pensar y hacer, pero se reconocía la necesidad de preservar y transmitir a las siguientes generaciones el conocimiento técnico. Se sumaron nuevas exigencias a los actores en la órbita de un código de “virtud-virtuosismo”

(Fediuk, “Poéticas y políticas de la formación teatral” 59), lo cual se aprecia – entre otros– en *La paradoja del comediante* (Diderot, 1994) o en *La dramaturgia de Hamburgo* (Lessing, 1993).

La “conservación” se refería principalmente al habla escénico (speech) y a los modelos interpretativos creados en cada ‘escuela’, eso es un estilo, una manera de producir poesis enmarcada por la lengua y la cultura. Incluía los grandes textos y también su interpretación en el cauce de la métrica, la energía proyectiva, la gestualidad, las inflexiones, los matices, las pausas, etcétera. (Fediuk, “Poéticas y políticas de la formación teatral” 60)

A estas destrezas se añadían los conocimientos referenciales de la literatura y de otras artes, todo enmarcado por el *tipo ideal* (Weber) de actor culto, digno de las audiencias aristocráticas. Podemos resumir que la importancia primordial residía en “saber decir”, lo que se enmarca en un “saber hacer”, mientras que los ideales cultos agregaban los conocimientos de literatura, otras artes e historia.

FORMACIÓN DEL ACTOR PARA LA INDUSTRIA TEATRAL

El siglo XIX desarrolló una potente industria teatral; los Estados nacionales pronto vislumbraron la posibilidad de su uso como un factor político, educativo, patriótico e identitario. Los intereses eclesiásticos y monárquicos desarrollaron un enorme aparato de censura con el objetivo de “educar” y controlar, en tanto la Ilustración pugnaba por la libertad de pensamiento y espíritu. Sin embargo, el Estado nacional –bajo sus nuevos principios– no liberó la censura, sino que la reorientó hacia un control ideológico dictado por la “razón del Estado”.

El contexto del proyecto moderno propició el surgimiento de la Gran Reforma²² teatral que operó primero sobre el repertorio y posteriormente, mediante la nueva figura del director, sobre la poética escénica, a la cual debía responder el actor. Este periodo generó distintas rutas formativas resultantes de las poéticas basadas en fundamentos científicos o filosóficos: la psicológica, representada por Constantin Stanislavski con base en los conceptos de Ribot (1900) y un psicoanálisis intuitivo;²³ la sensitiva, impulsada por J. J. Copeau (cerca al pensamiento bergsoniano); y la dialéctica (Hegel-Marx), aplicada por Bertold Brecht.

El ingreso de la formación teatral a la universidad, a mediados del siglo XX, coincide con el momento en que el proyecto moderno transita de una “educación del ciudadano” al objetivo de “formar para el trabajo”. La consolidación de la figura del director, así como la exigencia de fundamentos “científicos” para la enseñanza

22 Por razones de la diversidad de propuestas, incluso contradictorias en la simultaneidad de las corrientes naturalista, simbolista y vanguardista, aunado a la extensión temporal de casi un siglo, desde mediados del XIX y hasta la Segunda Guerra Mundial, se habla de la Gran Reforma del Teatro (Braun, 1980).

23 Véase argumentado este tema por Gustavo Geirola (2014) en *Ensayo teatral, actuación y puesta en escena*.

universitaria, definieron el perfil de actor bajo un “método universal” para una formación considerada poéticamente “neutra”, sirviéndose casi todos los programas del contenido organizado por el maestro ruso. Las siguientes generaciones de profesores (en su mayoría directores) añadieron al perfil de actor la cualidad de “maleable”, lo cual significa útil para sus poéticas personales. Ciertamente, hubo resistencia en algunas escuelas con larga tradición de cultura teatral (por ejemplo: Inglaterra, Francia), donde prevalecían por mucho tiempo los modelos interpretativos al lado de las nuevas propuestas que quedaron marginales hasta el último tercio del siglo XX.

LICENCIATURAS EN TEATRO EN MÉXICO

La formación teatral se ubica en dos modelos: uno parte de los conservatorios y el otro, deriva de la tradición universitaria.²⁴ En mi primera investigación, la variable de la proporción entre materias teóricas y prácticas explica las principales diferencias.²⁵ En el modelo conservatorio, centrado eminentemente en la práctica, la proporción de materias teóricas oscila entre un 10% y un 30%. En la única surgida en el seno de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma Nacional de México (UNAM), llevando por nombre Literatura Dramática y Teatro, la proporción alcanza un equilibrio de 50% teoría y 50% práctica.

La brecha entre la teoría y la práctica, hasta finales del siglo pasado, parecía irreconciliable, o al menos sus discursos manifestaban la incompreensión mutua. Los estudiantes del hoy Colegio de Teatro (UNAM) pugnaron por un mayor espacio para la práctica, mientras que en las licenciaturas más cercanas al modelo conservatorio, la teoría parecía (o parece) un castigo infringido al alumnado con cada libro puesto en la bibliografía. Hoy en día ambos modelos están homologados en México en la categoría de educación superior, aunque mantienen en su currículo y en el aula el germen de su origen. Estas diferencias se atenúan en el trabajo artístico, no obstante, son notorias al pasar al nivel de posgrado.

Las licenciaturas en teatro crecieron en México muy lentamente: abrió la UNAM (1959), siguió la UV (1976), la ENAT-INBA otorga el título de licenciatura a partir de la generación 1978 y la UAEM desde 1985. El mayor crecimiento se dio en los años noventa del siglo pasado y en la primera década del presente, para sumar ahora casi treinta programas ubicados mayormente en universidades públicas.

A excepción de Literatura Dramática y Teatro (UNAM), cuyo origen se justifica institucionalmente en el objetivo de formar docentes, las posteriores apostaban a formar actores para elevar el nivel del teatro en México/local. Ahí se

24 Véase el análisis de currículos en Fediuk, Elka. *Formación Teatral y complejidad* Xalapa: Universidad Veracruzana, 2008. (Cap. III)

25 Investigación realizada en 11 escuelas de 4 países, el origen conservatorio (Ministerios de Cultura y Artes) oscilaba entre 10 % y 30 % de teoría, mientras que el modelo universitario entre 40% y 70 % (Fediuk, 1988-1989).

aprecia claramente el concepto de la universidad organizada por “profesiones”, es decir, algún quehacer social y económicamente útil. Es digno de análisis y reflexión por qué la profesión teatral fue centrada únicamente en el actor, es cierto, es la figura más visible, y que exista tan solo un programa en escenografía (ENAT-INBA), y que apenas recientemente la dirección escénica se oferte como posgrado. Aquellos currículos, ligados con el concepto cerrado de la profesión como un quehacer determinado por las reglas de la disciplina, se enfrentaron con una realidad del campo artístico que parecía perderlas (las reglas) ante la multiplicidad de poéticas y acciones inter-disciplinarias.

El arribo de las políticas neoliberales modificó las exigencias respecto al arte y la universidad. El debilitamiento del Estado (Donati, 1997) y la competencia feroz en el mercado capitalista resultaron en consecutivos recortes para educación y reconfiguraron las relaciones entre el arte y el Estado. En consecuencia, las universidades tuvieron que replantear los currículos bajo nuevas consignas filosóficas (la personalización del sujeto) y económicas expresadas en: a) flexibilidad (ajuste al cliente y al mercado), b) reducción de créditos (ahorro en gasto por estudiante), c) integralidad (inclusión de contenidos generales vs. reducción de los profesionales). Asimismo, ante la competencia y saturación del mercado laboral, se planteó el posgrado en tres dimensiones: a) excelencia profesional, b) reorientación profesional hacia nichos de oportunidad y c) formación de expertos para investigación de frontera.

Los nuevos programas educativos, bajo las consignas de ahorro e interdisciplina, desdibujan la especificidad disciplinaria (teatro y danza = artes escénicas), los diseños curriculares dificultan mantener la continuidad (seriación) en la necesaria adquisición de destrezas técnicas. A pesar de mi juicio severo que baso en mi experiencia docente y de investigación, se ha logrado incentivar la creatividad, concepto encumbrado por el mercado ávido de innovar todo. En el ejemplo de la UV, los egresados dominan la actividad teatral de la ciudad de Xalapa,²⁶ aunque su trabajo sigue siendo mal remunerado y la operación de sus espacios (si los tienen) sigue exigiendo el sacrificio de su economía personal. Tampoco cuentan con seguridad social y planes de retiro. Así pues, más allá de las intenciones curriculares de asegurar la empleabilidad, las condiciones del ejercicio profesional dejan en desventaja a los egresados de teatro ante la inexistencia de una “industria nacional de teatro”, sustituida por las convocatorias federales y estatales que no logran paliar las necesidades de los creadores y tampoco cumplen con acceso pleno de los ciudadanos a la cultura.

26 Véase en: Anuarios de teatro en los estados (Serrano, 2008-2017) y el estudio sobre las temporadas de teatro en Xalapa 2013/ 2014 (Herrera, 2015).

CURRÍCULO Y MERCADO

Sin duda, los currículos del presente siglo parecen responder a un mercado de arte pulverizado, donde hablar de teatro resulta un tanto pasado de moda ante la proliferación de acciones, intervenciones, la performance, la escena expandida, etc. La filosofía de la formación teatral se empeña en preservar, o al menos reciclar, la tradición del drama y las técnicas artísticas de la escenificación como patrimonio intangible; la filosofía de la educación inclina los esfuerzos formativos hacia la solidaridad social y abre temas que refuerzan un teatro aplicado; en tanto el mercado de arte demuestra que la calidad artística y los altos valores de proyectos de teatro aplicado no son proporcionales con la remuneración, el estatus y la seguridad social. De todas las “justificaciones” que aparecen en los documentos, la de “mercado laboral” es la que menos fundamento tiene, ya que el empleo formal en el arte no se contempla, salvo excepciones (Compañía Nacional de Teatro y Compañía titular de Teatro de la UV).

De todos los que estudian teatro solo unos cuantos podrán sostenerse dedicados exclusivamente a esta profesión, una gran parte logrará hacerlo combinando la creación artística con otra actividad que les procure sustento. Una de las más evidentes es el ámbito educativo, aunque es mal remunerado por el tipo de contrato al que pueden acceder, mientras que otras opciones pueden ser bastante alejadas del teatro.

Los planes de estudio con mayor abanico de contenidos ayudan a profesionalizar el área de producción y gestión, además de pedagogía. Los numerosos grupos independientes tuvieron que emprender aprendizajes en áreas no artísticas para mantener su creación teatral. Aun así, no es suficiente, la competencia es cada vez mayor en el mercado del arte y en el mercado laboral, eso exige creatividad, discurso, aliados y herramientas de la investigación para solventar teórica y prácticamente los proyectos ambiciosos, o para ocupar/inventar los “nichos de mercado” en la sociedad del conocimiento (Pérez Zúniga *et al*, 2018).

POSGRADO EN TEATRO-SOLUCIÓN O DRAMA

Ante la presión de la competencia artística para acceder a los apoyos mediante convocatorias, la necesidad de captar espectadores solidarios con los grupos, además de actualizar y abrir nuevas opciones en programas de licenciatura,²⁷ es necesario el aprendizaje permanente y especializado, lo cual ofrecen los programas de posgrado. Como he subrayado anteriormente, la reducción de créditos en

27 Para esta investigación fueron revisados los planes de estudio de licenciaturas en teatro vigentes en la UNAM (Literatura dramática y Teatro y Licenciatura en Teatro y Actuación), la de Universidad Autónoma de Baja California (UABC), ENAT-INBA, Universidad de Sonora (UNISON), Escuela Superior de Artes de Yucatán (ESAY), Universidad de Guadalajara (UdeG), Universidad de Guanajuato (UG), Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad de las Américas (UDLA-Cholula), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) y la Universidad Veracruzana (UV).

licenciaturas redujo aún más el peso de la teoría. En consecuencia, se descuida en los estudiantes el desarrollo del pensamiento abstracto o en palabras de Piaget, la “etapa de operaciones formales”, es decir, el interés por el hacer artístico desplaza el objetivo de desenvolvimiento teórico-intelectual y la adquisición de herramientas para la investigación, indispensables para enfrentar los retos de un posgrado. Aunque los planes de estudio incluyen materias teóricas, así como métodos y técnicas de la investigación, dichos contenidos pierden peso en el actuar cotidiano, en el currículo vivido.

Hace sesenta años, el gran crecimiento de la matrícula universitaria obligó a utilizar como docentes a alumnos de cursos terminales, posponiendo su titulación. Las primeras licenciaturas recurrían por muchos años a “dispensa de grado”, figura que se ha vuelto excepcional hoy en día. Desde la “modernización educativa” y sus programas de “carrera docente” la exigencia para el ingreso de académicos se elevó al título de maestría como nivel mínimo, lo cual por más de dos décadas se vio reflejado en las estrategias institucionales e individuales para satisfacer la norma oficial. Actualmente, la mayoría de los docentes con posgrado en el área de teatro, obtuvieron sus grados en algún programa de contenidos más o menos afines, estudiaron temas alejados de su práctica y las teorías que la sustentan, sin estar plenamente convencidos del impacto que esto pueda tener en la docencia o la creación teatral. Sin embargo, todo estudio riguroso produce modificaciones en la estructura del pensar, hoy en día estos profesores son capaces de conducir de manera más consciente los procesos de aprendizaje profesional y muchos de ellos integran la planta docente de los recién desarrollados programas de posgrado.

Uno de los problemas que persiste en las licenciaturas es la capacidad académica, un factor importante para la calidad educativa. Las reglas se modifican permanentemente y ahora, además del título de maestría se exige el “grado en el área o disciplina”. Como siempre, la esperanza está puesta en la formación de futuras generaciones, tanto en el ambiente académico como en el ejercicio dentro de la industria cultural.

Las instituciones de educación superior (IES), regidas por la SEP y en cuanto a posgrado por CONACyT, clasifican el posgrado en tres niveles: Especialización, Maestría y Doctorado; en cuanto a su orientación se dividen en dos categorías: profesionalizante y de investigación. La categoría a) profesionalizante corresponde a programas orientados a la práctica profesional, incluida la artística; la categoría b) orientación a la investigación debe formar investigadores en determinados campos hacia la investigación de frontera. Para relacionarlos con los programas existentes:

- a) excelencia profesional: Maestría en Dirección Escénica (INBA) y recientemente en ESAY, así como un perfil en creación, proyectos artísticos y pedagogía, en la

Maestría para Educación y Expresión de las Artes (MEEPA UdeG); se justifica en la política de reorientación profesional hacia los nichos de oportunidad: puede darse en el cruce con otras disciplinas y también especificando un área determinada como gestión cultural y de las artes, producción²⁸ y públicos, lo cual aún no se consolida como posgrado en artes escénicas;

b) formación de expertos para la investigación de frontera: hasta el momento, el único posgrado en esta categoría es la Maestría en Artes Escénicas (MAE) de la UV. Sabemos de la gestación de un posgrado similar en la UNAM, esperamos que se concrete.

En las complejas combinaciones de la investigación teatral o en artes escénicas se encuentran los artistas y los investigadores. La colaboración en los procesos investigativos en torno al teatro, como lo apunta Jorge Dubatti,²⁹ implica un diálogo de saberes siempre provenientes o verificados con la *praxis*. Así también considero que los investigadores del teatro, o más ampliamente de las artes escénicas, deben aprender a dialogar con otras disciplinas no artísticas, pero sobre todo con el campo de la práctica teatral, con el saber construido en el hacer/crear.

En cualesquiera de las tres categorías en que se concibe el posgrado en artes escénicas la teoría es indispensable como una herramienta del pensar. La educación mexicana, conociendo los resultados de distintas pruebas, tiene deficiencias en promover el pensamiento abstracto. La educación superior, dada la edad del ingreso a licenciatura, es la última oportunidad para generar el desarrollo del pensamiento abstracto, no completado previamente. Por lo anterior, pongo este tema a quienes hoy trabajan en la modificación curricular, pues no se trata solamente de un espacio curricular, sino de las estrategias didácticas y de la claridad sobre la importancia de la comprensión y la capacidad de construir teorías desde la observación significativa de su entorno.

CIERRE

Los equipos docentes de las licenciaturas en teatro o artes escénicas se desaniman ante los rezagos de la formación previa, pero es necesario subsanarlos mediante estrategias pedagógicas abordadas por los profesores en el aula y diseñadas como contenidos curriculares. Reconocemos las carencias de hábitos de lectura, el desarrollo de la capacidad de crear metáforas, resolver crucigramas, jugar al ajedrez u otros juegos que ayuden a desarrollar las operaciones cognitivas finas,

28 Recién abierta Maestría en Producción Artística (Facultad de Artes –UAEM) no se puede considerar, ya que solo se refiere a artes visuales y el perfil convocado es: “Ser un creador visual con experiencia artística y producción reciente”. (Vázquez Gutiérrez).

29 “La Filosofía del Teatro diseña un modelo de investigador participativo, que interviene en la zona de experiencia teatral, sea como artista, técnico y/o espectador.” (Dubatti 18). Esto implica un proceso colaborativo con los creadores, sea como artista-investigador o creador acompañado por investigador, siempre desde una relación no jerárquica en la construcción de saberes.

elaborar composiciones (lingüísticas, espaciales, kinestésicas, musicales), elevar la actividad cognitiva al pensamiento abstracto y la modelización que ayude a comprender/generar la teoría.

Los planes de estudio reducidos en créditos desenlazan –en su mayoría– la formación cognitiva de la emocional y del desarrollo de habilidades y destrezas profesionales. El espacio educativo del aula es el más apropiado para subsanarlo, no obstante, requiere de un equilibrio al trazar las prioridades del aprendizaje; lo artístico no debería anular lo universitario, por eso hemos pugnado por la educación superior de las artes. Me remito a mis propias ideas de hace tiempo, donde –partiendo del concepto de “profesores como intelectuales” (Giroux, 1997)–, subrayaba las implicaciones de formar artistas universitarios (Fediuk, 2012).

Hace más de un siglo que los artistas son generadores del discurso en torno a su quehacer poético/estético. Cada vez más la obra logra posicionarse gracias a que está acompañada/relacionada con lo que el creador dice o escribe. Esto parece natural entre los artistas plásticos o performancers, pero realmente es reciente entre quienes se asumen como “actor”, intérprete, y quisiera obviar el término “ejecutante”, discriminatorio en su esencia. También quiero archivar mi reflexión de hace décadas: “el actor es una persona que habla mucho, pero no tiene voz”. Desde aquel entonces, a la par de otros empoderamientos, hemos empezado a escuchar a los actores convertidos en creadores escénicos. Esto implica las fortalezas de las cuales habla Erasmo de Rotterdam: la disciplina de la mente (intelectual/cognitiva), la espiritual y la del ejercicio (saber hacer y axiología).



FUENTES CONSULTADAS

- Baumgarten, Alexander G. *Estética breve (Prolegómenos)*. Trad. Ricardo Ibarlucía. Buenos Aires: CIF, 2013.
- Bergson, Henri. *Materia y Memoria: ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu*. Buenos Aires: Cactus, 2006.
- Braun, Kazimierz. *Wielka reforma teatru en Europa (Gran reforma del teatro en Europa)*. Wrocław-Warszwa: Ossolineum, 1984.
- Capitán Díaz, Alfonso. *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientificismo pedagógico de J.F. Herbart*. España: Dykinson, 1984.
- Diderot, Denis. *La paradoja del comediante*. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1994.
- Donati, Pierre Paolo. "La crisis del Estado y el surgimiento del tercer sector". *Revista Mexicana de Sociología*. Oct.-Dic. (1997): 3-30.
- Dubatti, J. "Qué políticas para las ciencias del arte: hacia una cartografía radicante". *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*. (2014): 25-41. Formato Documento Electrónico (APA).
- Dubatti, Jorge. *Filosofía del Teatro III. El teatro de los muertos*. Buenos Aires: Atuel, 2014.
- Fediuk, Elka. "Proyecto curricular de la Facultad de Teatro". *2º Congreso de Investigación Teatral de la AMIT, AC., UAEM*. Feb. (1997): 19-21.
- Fediuk, Elka. *Formación teatral y complejidad*. Xalapa: Universidad Veracruzana, 2008.
- Geirola, Gustavo. *Ensayo teatral, actuación y puesta en escena*. Buenos Aires/California: Argus-a, 2014.
- Giroux, Henry A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1997.
- Hanza, Kathia. "La estética de Kant: el arte en el ámbito de lo público". *Revista de Filosofía*. Nov. (2008): 49-63. Web.
- Hegel, G.W.F. *Lecciones sobre la estética*. Madrid: Akal, 1989.
- Herrera García, Verónica. "Los métodos de gestión de los egresados de la Facultad de Teatro de la Universidad Veracruzana". *Gestión cultural en Veracruz. Instancias, actores, metas y matices*. Xalapa: Universidad Veracruzana, 2015.
- Kant, Emmanuel. *Crítica de la facultad de juzgar*. Trad. Pablo Oyarzún. Caracas: Monte Ávila Editores, 2006.
- Kant, Immanuel. *Crítica de la razón pura*. Madrid: Luarna, 1928. Digital.
- Lehmann, Hans-Thies. *Teatro posdramático*. México: Cendeac/Paso de Gato, 2013.
- Lessing, G. E. *La dramaturgia de Hamburgo*. Trad. Feliu Formosa. Madrid: Publicaciones ADE, 1993.

- Pérez Zúñiga, Ricardo, Paola Mercado Lozano, Mario Martínez García, Ernesto Mena Hernández & José Ángel Partida Ibarra. "La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa". *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Enero-junio. (2018): 1-24. Web.
- Ribot, Theodule. *La psicología de los sentimientos*. Trad. Ricardo Rubio. Madrid: Librería de Victoriano Suárez, 1900.
- Vázquez Gutiérrez, María Cecilia. *Maestría en Producción Artística*. Facultad de Artes, UAEM. N. d. Web. Oct. 2019.
- Weber, Max. *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires: Amorortu, 1982.
- Venegas Renauld, María Eugenia. "El Renacimiento: Un contexto para el surgimiento del concepto pedagógico formación". *Educación*. (2004): 27-37. Digital.

Rodolfo Valencia formador de creadores escénicos

La trayectoria teatral de Rodolfo Valencia se despliega de 1946 a 2006, seis décadas que cubren la mitad del siglo XX y el inicio del XXI. Si bien la enseñanza y la práctica del teatro en México estuvieron dominadas todavía hasta fines del siglo XX, por el texto escrito, Valencia nunca consideró a la obra dramática literaria como fundamento del teatro, sino a las acciones que el actor realiza siguiendo sus impulsos interiores y su conciencia de la realidad.

Valencia vio la actuación como un medio para comprender aquello que hace al ser humano darse cuenta, a través de sus acciones, si está o no conectado consigo mismo y con los otros. En ello se percibe su formación filosófica y las enseñanzas recibidas de Seki Sano, pero, sobre todo, su trabajo personal y su relación con el contexto: México y su teatro en el inicio de la modernización.

Valencia se cuestionó por el actor requerido para transformar la realidad del teatro en el país, que si bien contaba ya con expresiones innovadoras³⁰ seguía dominado por la escuela española y por una interpretación superficial del método de Stanislavski.

Valencia quería descifrar el misterio del enmascaramiento, para lograr el desenmascaramiento tanto en la vida como en el teatro. Consideraba que el

30 En 1928 surgió el *Teatro de Ulises*, un teatro conceptual, de “esencia literaria”, opuesto al modelo predominante y al nacionalismo. En 1932 el *Teatro de Orientación* inició su trabajo sostenido económicamente por la Secretaría de Educación Pública, síntesis del movimiento experimental en lo concerniente al papel del director como autoridad en la escena, a la actuación que exigía el entrenamiento de la memoria del actor, a la organización del grupo eliminando el vedetismo y las primeras figuras, a la escenografía y a la formación de público. *Escolares del Teatro* (1931) y *Trabajadores del Teatro* fundados por Julio Bracho.

Teatro de Ahora (1932) experimento teatral que deseaba ser un “teatro político hispanoamericano, a través de los temas mexicanos”. *Teatro de las Artes-Teatro de la Reforma* 1941-1951 entre cuyos miembros se encontraban: Gabriel Fernández Ledesma, Miguel Covarrubias, Silvestre Revueltas, Germán Cueto, Waldeen y Seki Sano, su principal organizador, cuyo objetivo fundamental era hacer un teatro del pueblo y para el pueblo, muy diferente al de la “tradición española”. *Proa Grupo*, 1941-1948, a cargo de José de Jesús Aceves, impulsor de los llamados “Teatros de bolsillo” y el mencionado *La Linterna Mágica*, 1946-1948

El *Teatro de Arte Moderno*, 1947, un esfuerzo más por consolidar las propuestas iniciadas dos décadas atrás por el Ulises, en cuanto a crear un teatro de actualidad.

La Universidad Nacional Autónoma de México por su parte fundó en 1936 el *Teatro de la Universidad*, a cargo de Julio Bracho y en 1956 *Poesía en voz Alta*, cuya propuesta consistía en hacer un teatro al servicio de la palabra, que rescatara la poesía y cuya base fuera la experimentación constante, así como la libertad absoluta del director (Adame 2004, 177-184).

personaje y la cuarta pared eran formas de ocultamiento, pues ambas demandaban que el actor se olvidara de la persona para quien trabaja, es decir, el público. Ambas eran máscaras que servían de ocultamiento al actor, impidiéndole una verdadera comunicación y un “juego limpio”.³¹

El maestro Valencia, con Jerzy Grotowski y Peter Brook, son teatristas que hicieron contribuciones significativas, en la segunda mitad del siglo XX, para comprender el sentido del teatro como la más pura realización de la acción del ser humano. Con ellos, Valencia compartió su interés por las tradiciones teatrales y culturales más arraigadas de los pueblos, pero no la tradición como intento de momificación, de preservación de formas externas, sino por hacer vivir en el presente toda la sabiduría heredada.

Rodolfo Valencia (1925-2006) ha sido el único maestro de actuación en México que llevó a cabo una investigación sistemática sobre el lenguaje del actor, eso lo convierte en una de las figuras significativas del teatro mexicano del siglo XX, cuyas aportaciones lo trascienden. Antes de viajar a Cuba en 1962, el maestro inició una investigación sobre los reflejos condicionados a partir de la tesis de que los ensayos constituían una forma de condicionamiento del actor y una posibilidad de vencer sus resistencias en la creación del personaje. Sin embargo, al regresar a México, su visión había cambiado, a partir de las propuestas de Wilhem Reich sobre bioenergética, mismas que le sirvieron de base para desarrollar un método de entrenamiento del actor, en tanto y primordialmente como ser humano. Esta investigación habría de culminar con la definición de la especificidad del lenguaje del actor.

En el Estudio de Artes Escénicas, fundado y dirigido por Seki Sano, colaboró entre 1954 y 1957 como actor, ayudante de dirección, adaptador de varias obras y maestro de actuación. Formó parte de los intelectuales y artistas invitados por el Gobierno Revolucionario de Cuba, donde residió entre 1962 y 1967; ahí fundó el “Teatro Musical de la Habana” dirigió las Brigadas de Teatro Francisco Covarrubias, fue maestro y director de la Escuela Nacional de Teatro. A su regreso a México impartió un curso en el Centro Universitario de Teatro de la UNAM y fue maestro de actuación en la escuela de teatro del Instituto Nacional de Bellas Artes.

En 1969 se incorporó al Teatro de Orientación Campesina y, siendo su director artístico, organizó y dirigió los talleres donde se capacitaba a campesinos en las disciplinas escénicas y como promotores de teatro comunitario.

A partir de la creación en 1976 del grupo *Teatro 21* con sus ex-alumnos de la Escuela de Arte Teatral del INBA, Valencia combinó su trabajo en el Teatro Popular, con la profundización de su investigación sobre el entrenamiento actoral y la creación de espectáculos.

31 “El actor se defiende, es muy curioso pues se sube a un escenario para ser visto; peor aún, cuando está en el escenario teme la mirada del otro, se defiende, eso afirma la idea del personaje literario en escena, porque el personaje se convierte en una máscara para el actor que se siente expuesto” (Valencia en Adame, 2009, 25).

En sus creaciones, además de mostrar los resultados de sus investigaciones del lenguaje actoral, dejó plasmado su profundo compromiso social, su conocimiento de la tradición teatral, así como su admiración y respeto por las culturas indígenas.

De 1985 hasta el fin de su vida en 2006, fue profesor de actuación y dirección escénica en el Colegio de Teatro y Literatura Dramática de la UNAM.

Valencia nunca se interesó por el culto a su persona. Lo que le importaba era contribuir a hacer del teatro, un vehículo para potenciar la condición humana; esa es la enseñanza que nos ha legado.

¿Por qué Rodolfo Valencia tendría que estar presente en la memoria de los teatristas de México y del mundo? Porque a lo largo de toda su vida creativa fue un investigador sobre el trabajo del actor, es decir sobre sí mismo, pues, tanto en el ámbito teatral como en su espacio cotidiano, nunca dejó de estudiar y actuar para intentar comprender los principios y los medios que hacen de una acción teatral, el momento cuando el ser humano revela lo más profundo y verdadero de sí mismo.

Valencia enseñó a estar en el espacio escénico con honestidad, con verdad, para poder relacionarse de la misma manera con los otros. La escena se convierte así, en un lugar sagrado donde aparece lo que es, lo real. Entrar a la escena para ser, no para fingir, con plena consciencia de lo que uno está siendo en cada instante. Sentir que lo que se quiere compartir está integrado en uno. No usar la escena para exhibirse, para destacarse de los otros, sino para confirmarse a uno mismo, que otra forma de comunicación es posible.

EL MÉTODO VALENCIA

Su método, como ya se dijo, partió, en una primera etapa, del estudio de la teoría de los reflejos condicionados de Pavlov, en relación con el condicionamiento del actor en la “repetición” de los ensayos y que, generalmente, desemboca en la mecanización de su trabajo creativo. Pasó por la tesis conductivista de Skinner en el uso de la reconstrucción de las formas adquiridas, y que, en el actor, se expresan en general con fórmulas defensivas, y encontró su fundamento en las teorías de la bioenergética de Wilhelm Reich, Alexander Lowen y sus seguidores.

La concepción estética y ética de Rodolfo Valencia podría sintetizarse de la siguiente manera:

- El teatro es un acto donde se expone, no se representa, la humana condición.
- El verdadero aprendizaje consiste en confrontar —en el momento de realizar una acción— lo que uno “cree saber” con lo que motiva y da sentido a dicha acción.
- La creación no es un misterio, sino la suma de lucidez, disponibilidad y genuino deseo de comunicarse.
- El teatro ayuda a abrir los sentidos, la mente, el corazón, el cuerpo.

- Los verdaderos diálogos son francos y profundos mediante la palabra sincera, no complaciente, a veces dura, otras suave y gentil, pero siempre respetuosa.
- No se debe confiar en doctrinas, hay que dudar de los maestros.
- Hay que transitar el camino para conocer nuestras limitaciones, máscaras y miedos.
- Un creador debe consagrar su vida al cambio: como artista, como maestro y como persona.

La pregunta faro que guio el trabajo de Rodolfo Valencia fue: ¿cómo alcanzar a través del teatro un estado de presencia/conciencia para permitir un verdadero encuentro entre seres humanos?

En el teatro convencional, la pregunta “¿quién soy?” remite por lo general a la dualidad actor/personaje; es más bien de carácter operativo, corresponde al binarismo “realidad/ficción”. El actor “representa personajes”, por eso la noción de “personaje”, central en la concepción del teatro dramático occidental, fue la primera que el método del maestro Valencia cuestionó, pues en lugar de ayudar a formar personas “lúcidas, sensibles y críticas” los alejaba de sí mismos y, en el mejor de los casos, los llevaba a ser una “copia” o caricatura del otro.

El compromiso del actor es con el espectador, no con el personaje (2009, 32), decía. Un espectador asiste al teatro a ver actores y su tarea es crear al personaje, a través de la información que el actor le proporciona: Yo no quiero que el espectador se identifique con el personaje, me interesa que se comunique con el actor. No hay *un* Hamlet. Yo quiero un actor totalmente lúcido no pensando que quiere ser “otro” (Hamlet, por ejemplo). El espectador va al teatro a ver actores, no a escuchar la voz del dramaturgo. Lo que define un espectáculo teatral es el contenido, porque define la forma. Con el puro texto se cae en la lectura sensible: en este sentido, al actor, el personaje le sirve de defensa no de vehículo. El personaje literario es sólo una posibilidad de lectura. El teatro es el actor. Un solo actor puede ser un espectáculo (Valencia en Adame 2009, 32).

El actor, decía Valencia, en lugar de desarrollar toda la gama de posibilidades que posee, prefiere –por miedo en muchos casos–, dejar la responsabilidad de lo expresado en un ente de ficción.

En su perspectiva, por actor se entendía al sujeto que, al tomar conciencia de su cuerpo entraba en contacto consigo mismo y se colocaba frente a otro (actor o espectador) en un tiempo y espacio compartido. Es en esta relación donde se percibe una intención transdisciplinaria.

Decía Valencia: “los diferentes movimientos filosóficos que surgen y se desarrollan a lo largo del siglo XX terminan con la dicotomía conciencia o alma y cuerpo, no para convertirse en lo esencial de la realidad humana, sino en la base

necesaria para su comprensión” (Valencia, 2006, 187). De ahí que su método de actuación rescataba al actor como un ser complejo pero unitario, no escindido en alma y cuerpo, sino como un organismo vivo inscrito en el presente.

El actor debería estar permanentemente “disponible” para trabajar consigo mismo, pero siempre en grupo, en una “investigación en vivo” que involucra cuerpo, mente y emoción. Se trata de un método de trabajo corporal que parte del concepto de cuerpo como única realidad tangible del ser, que viabiliza la investigación de los medios expresivos del actor. De este modo, las emociones se producen a voluntad del actor, por ello la “Memoria de las emociones” de Stanislavski no tenía cabida, pues se trataba de “recordar” algo ocurrido en el pasado, en cambio, para Valencia era “vivir cada vez” la emoción.

Para alcanzar su objetivo el maestro se valió, entre otras técnicas, de la terapia bioenergética propuesta por Wilhem Reich (1897-1957), quien hizo una síntesis entre el psicoanálisis y el marxismo a fin de recuperar las nociones de la vida psíquica del individuo en relación directa con su estructura corporal y el funcionamiento de su organismo, así como los bloqueos de energía y el equilibrio psique-cuerpo por medio de la respiración. Tomó de Alexander Lowen (1910-?), discípulo de Reich, la noción de “traición al cuerpo”, o sea, las restricciones corporales que el individuo va moldeando en la cultura que vive. Su método también contempla el legado de la bioenergética en cuanto a la definición del ser humano abierto a la vida, que en Valencia se traduce, entre otras cosas, en la consciencia del estar en el aquí y el ahora del actor. “El lenguaje del teatro contemporáneo se constituye en un presente absoluto” (Valencia en Adame 2009, 30).

El método del maestro Valencia elimina la idea de personaje para el actor, aunque no para el espectador; el actor deviene un informante, un expositor lúcido y sensible de la conducta humana. Desde otro ángulo se considera al actor, no como el que finge o se finge otro distinto de sí mismo, sino como aquel que realiza la acción.

Los tres ejes en los que se basa el trabajo con el actor:

- a) Las acciones físicas realizadas por el actor en forma lúcida y consciente están al servicio de la articulación y comunicación del discurso teatral, y no como manierismo para la caracterización del personaje literario.
- b) La producción a voluntad de los sentimientos necesarios.
- c) El juego de las relaciones dramáticas en el espacio de las que emanan en forma orgánica, y no simplemente estética o de cuadro plástico, las imágenes teatrales.

Este lenguaje entra, por tanto, y a menudo, en contradicción dialéctica con el sentido literal del texto, volviendo visible lo invisible y dándole al espectáculo su carácter multidimensional (Valencia 1995, 24).

LA ABSTRACCIÓN

Después de muchos años de investigación el maestro Valencia llegó a identificar el sentido último de su búsqueda:

Busco, en primer lugar, una profundización del lenguaje teatral con la idea de conseguir la abstracción, es decir, un manejo de este lenguaje que lleve a la abstracción, la cual traería como consecuencia —pienso idealmente— un teatro que vuelve a ser rito, pero el rito que nos corresponde, no un rito establecido por una cultura a partir del mito, sino a partir del rito que nos concierne al cual llamo “El rito de los hombres sin Dios” o “El rito asociado a la muerte de Dios” establecida por Nietzsche; es decir, un rito no religioso, sino un rito eminentemente humano, lógico, de seres humanos entre sí que incluiría, claro, al espectador, porque el espectador no va a que le cuenten una historia, sino a vivir una experiencia sensible que coadyuve a su expansión como seres humanos (Valencia en Adame 2009, 33).

VIGENCIA DE SUS PROPUESTAS A LA LUZ DE LOS NUEVOS PARADIGMAS TEÓRICOS Y CREATIVOS

El maestro Valencia siempre consideró que había que restituirle al teatro su dimensión comunitaria y humana; es decir realizar acciones con el objetivo de fomentar una existencia digna, aprender a conocer y a compartir valores comunes para una integración solidaria y comprensiva. Dicho de otra manera, vivir una experiencia en la que se conjugara lo cognitivo, lo poético y lo ético.

Un teatro por y para la creación y recreación de conocimiento como saber sensible que provea a la existencia de sus más bellos atributos y permita la comprensión del mundo en sus diversas realidades. Un teatro que permita la emergencia de sinergias que transformen la fatalidad destructiva en destino creador.

Si bien la experiencia teatral del maestro Valencia corresponde a la modernidad, y tiene por lo tanto carácter disciplinario, es innegable también que su visión crítica y creativa rebasó los límites a los que estuvo sujeto. Las escuelas, decía, requieren una apertura hacia otro tipo de búsquedas, hacia otras disciplinas, no necesariamente teatrales, porque si no es un encierro terrible.

Yo no veo cómo un actor o un director se pueden desarrollar exclusivamente dentro del teatro como dentro de una cárcel, el teatro necesita ser alimentado por la realidad, por la ciencia, por la literatura, por las artes plásticas, y plantearse problemas muy profundos. La metodología para formar al actor debe cambiar, enseñar el teatro como lenguaje. No en términos de literatura ni de imitación (Valencia en Adame 2009, 41).

Recordemos que la razón, predominante en la modernidad, produjo la cultura de la racionalización que rechazó lo *sagrado* por confundirlo con la creencia en una determinada religión. De ahí que se asumiera como seguidor de la ciencia moderna

y, siguiendo a Nietzsche, promulgara la muerte de Dios. Sin embargo, nunca aceptó que el teatro sirviera para *hacer creer* a los participantes que vivían exclusivamente en un inamovible nivel de realidad. Es decir que condenara a productores y espectadores a permanecer sujetos a la convención que señala: "estamos en el teatro".

Más que de la perspectiva Posmoderna con su mezcla de espectáculos, performances, artes digitales, teatralidades líquidas, post-teatros, teatros posdramáticos y textralidades, la propuesta formativa y de creación del maestro Valencia encuentra correspondencia con la teoría de Erika Fischer-Lichte sobre la estética de lo performativo (2011) como vía para el reencantamiento del mundo.

Los cambios operados en el acto escénico han sido posibles por el interés de creadores/investigadores, como el maestro Valencia quienes, para superar el añejo debate entre, por ejemplo, teatro literario vs. teatro espectacular, o el más reciente entre teatro vivo vs. teatro virtual, así como entre teatro vs. performance, han tenido que cambiar su sistema de referencia.

Existen hoy distintas posiciones que confirman un cambio de paradigma en los estudios y creación escénica; en estas circunstancias, el estado del teatro se caracteriza por la multiplicidad y la pérdida de fronteras con respecto a otras formas de representación, lo cual requiere de un artista mult creativo que se reconozca en su complejidad y en su autotranscendencia tal y como lo prefiguró Rodolfo Valencia.



FUENTES CONSULTADAS

- Adame, Domingo. 2011. "Grotowski y el cambio de mirada en el teatro latinoamericano" en Adame, Domingo (coord.) y Antonio Prieto (ed.) *Jerzy Grotowski. Miradas desde Latinoamérica*. Xalapa, Universidad Veracruzana.
- . 2009. *Las enseñanzas de Rodolfo Valencia. Teatro y Vida*. Facultad de Teatro, Xalapa. Universidad Veracruzana.
- . 2004. *Teatros y teatralidades en México*. Xalapa, Asociación Mexicana de Investigación Teatral.
- Brook, Peter. 1997. "Una dimensión diferente" en Panafieu, Bruno de (Comp.) *Gurdjieff*. Caracas. Ganesha. pp. 90-97.
- Fischer-Lichte, Erika (2011) *Estética de lo performativo*, trad. de Diana González Martín y David Martínez Perucha, Madrid: Abada.
- Herrera Flores, Iván. 2006. *Rodolfo Valencia en el Teatro. Su Trabajo y su Método*, Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras. México. UNAM.
- Nicolescu, Basarab. 2011. "Peter Brook y el pensamiento tradicional en *Investigación Teatral* Vol 1/Núm 2, pp.9-41.
- Valencia, Rodolfo. 1995. "Lenguaje literario y lenguaje teatral" en *La literatura dramática y el teatro hoy. Memorias del coloquio*. México. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. pp. 19-25.

De lo disciplinar a lo transdisciplinar en la formación escénica

UNIVERSIDAD Y FORMACIÓN DISCIPLINARIA

La separación arte-ciencia, producto de una visión dualista de la realidad, se instauró con los postulados de la Ciencia moderna que privilegiaron la razón objetiva (ciencia) frente a la emoción subjetiva (arte). Ante ello, las preguntas en torno a si era posible enseñar o investigar el arte carecían de sentido, por lo mismo, los espacios formativos se dividieron en: Universidades para las ciencias, “propietarias del conocimiento” y Conservatorios o Talleres para las artes, “espacios para transmitir técnicas”. El gran problema que aún prevalece emergió cuando en las universidades se instituyeron estudios de arte que, derivados del espíritu naturalista-positivista, les otorgaban —como en el caso del teatro— valor de “Ciencia”.

Se trató de una separación artificial pues ciencia y cultura fueron inseparables al principio de la historia humana. Las animaban las mismas interrogantes sobre el sentido del Universo y de la vida. Si bien el germen de la ruptura entre ciencia y arte, así como entre Sujeto y Objeto se remontan al siglo XVII, con la formulación de la metodología de la ciencia moderna, ésta solo se hizo visible en el siglo XIX, aclara Nicolescu (2009), con el despliegue del big-bang disciplinario.

DISCIPLINA

Bajo el paradigma científico-positivista se instituyó el concepto de disciplina, el cual remite a una categoría organizacional al interior del conocimiento científico, instituye la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de dominios que recubren las ciencias. La delimitación del campo de saber de la lógica disciplinaria tiene por contrapunto la hiperespecialización y el riesgo de cosificación del objeto estudiado.

LA UNIVERSIDAD DISCIPLINARIA

Edgar Morin ha dicho que la fragmentación disciplinar y división de problemáticas sistémicas sostiene la superficialidad teórica y condicionan fuertemente el desarrollo social de los países. La organización disciplinaria tiene un correlato en la génesis de las universidades modernas en el siglo XIX (Morin 2000).

La noción de disciplina, en este contexto, puede definirse como una categoría organizadora dentro del saber científico, instituyendo en éste división y especialización. La organización en numerosas disciplinas ha estimulado modelos curriculares e investigativos disociados, impidiendo cada vez más una integración metodológica y epistemológica.

El saber universitario ha sido predominantemente disciplinar:

cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado en relación a las necesidades cotidianas de las sociedades. Siguiendo la lógica de este proceso, los investigadores determinan los problemas científicos a resolver, definen su relevancia y establecen las metodologías y los ritmos de pesquisa... La universidad produce conocimiento que la sociedad aplica o no, una alternativa que, por más relevante socialmente, es indiferente o irrelevante para el conocimiento producido (de Sousa, 2010: 41).

La concepción del conocimiento, de la realidad y de la representación en los ámbitos de las artes, y específicamente del teatro, ha seguido esa lógica como se confirma con el surgimiento de la Ciencia del Teatro en Alemania en 1923, “cuando el positivismo decimonónico postuló que el método científico no sólo era aplicable para las ciencias naturales, sino también para el estudio del ser humano en sociedad” (Toriz, 2009: 80).

Esto quiere decir que la concepción del conocimiento, de la realidad y de la representación en los ámbitos de las artes y del teatro, no ha sido muy diferente a la de las ciencias, pues un paradigma es una forma de pensar y actuar que soporta a todas las disciplinas.

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE LA FORMACIÓN DE LAS ARTES ESCÉNICAS EN LAS UNIVERSIDADES?

El papel de la Universidad dentro de la sociedad contemporánea es el de una institución dirigida a la producción y reproducción del conocimiento, según un modelo de excelencia científica. La hiperespecialización por un lado y la pesada carga de la exclusividad en la generación y aplicación social del conocimiento, por el otro, la han llevado a convertirse en un lugar en el que un grupo de sujetos especializados se ha apoderado de la creación y transmisión del conocimiento, descartando la validez de otros, externos a ella.

La perspectiva globalizadora y neoliberal promovió una expansión del mercado educacional y buscó imponer un paradigma empresarial que condujo a su mercantilización. Se incentivó la creación del “mercado universitario” obligando a la consecución de recursos propios.

En consecuencia, los problemas se agudizaron: una aceleración sin precedentes de los saberes parcelarios, desorientación de la universidad, privación de sentido, rechazo

a compartir los conocimientos, falta de tolerancia, pensamiento único, separación entre ciencia y cultura, y marginalización en las decisiones sobre la sociedad.

¿Cómo puede responder la universidad a los desafíos del siglo XXI? ¿Qué reformas necesita a fin de ofrecer una formación integral que vincule efectividad y afectividad, que conecte al estudiante universitario con la complejidad del mundo, contribuya a una genuina transformación social y haga de ella un espacio de cultura, arte, espiritualidad y vida?

Hay que tener presente, como bien lo recuerdan Morin y Nicolescu, el mayor riesgo que se corre: la destrucción de nuestro planeta y, en consecuencia, de la humanidad. Por eso la Universidad debe ofrecer una respuesta a la altura de las circunstancias.

LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA FACULTAD DE TEATRO UV

Los planes de estudio de la formación escénica en general, y teatral en particular, siguen la tendencia disciplinaria que ha dominado en las universidades desde su incorporación a estas como campo de estudio profesional.

En 1976 se crea la Facultad de Teatro dentro del llamado por Elka Fediuk “Magno Proyecto” (2001: 10), el cual contemplaba, entre otras, las siguientes acciones: revivir las tradiciones, ofrecer productos de arte en todo el estado, trascender a nivel nacional e internacional, generando productos de indiscutible valor y asegurar la educación artística formal y no formal.

El diseño del primer Plan de Estudios de la Facultad de Teatro contempló la formación de un actor “versátil” con dedicación de tiempo completo, fusionó la experiencia de las escuelas europeas (Polonia), con los contenidos tradicionales de las escuelas de México: el Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la UNAM (fundado en 1959) y la Escuela de Arte Teatral del INBA.

Desde su fundación la Facultad ha transitado por varias etapas y ha cambiado de planes de estudio en cuatro ocasiones, con un proyecto emergente entre 1985 y 1986.

En 1989 el maestro Dagoberto Guillaumin fue nombrado director de la Facultad y bajo su conducción se elaboró el Plan de Estudios 1990, que estuvo vigente hasta 1999. Su característica principal fue la disminución de contenidos y reducción de horas de entrenamiento con el propósito de ajustar la carrera a ocho semestres y a “medio tiempo” (30hrs. /semana). Se cambió el título de *Licenciado en Teatro con opción en Actuación* por *Licenciado en Teatro*, la formación actoral permaneció como eje de la carrera y se conservó la estructura del currículo inicial cambiando el concepto de “actor versátil” al proyecto de “actor formado bajo el dominio de la técnica stanislavskiana”.

La operación del proyecto educativo de la década de los noventa se abocó con mayor seriedad a su inclusión a la estructura universitaria, por ello, al iniciarse

los trabajos en torno a la transformación del modelo educativo en la Universidad Veracruzana en 1998, la Facultad de Teatro se pudo integrar al proceso que la condujo a formar parte del actual “Modelo Educativo Integral y Flexible” dejando atrás la primacía de la “enseñanza” a favor del “aprendizaje”.

El Plan de estudios 2000 fue sin duda una valiosa aportación de la Universidad Veracruzana a la formación teatral. La Dra. Elka Fediuk fue responsable de la investigación que sirvió de fundamento a dicho Plan y, como directora de la misma del año 2000 al 2005, encargada de su instrumentación.

Su objetivo fue la preparación de un *teatrista integral*. El estudiante es considerado un sujeto complejo que tiene interés de aprehender el saber teatral para ponerlo al servicio de la sociedad. Se reconoce de antemano la complejidad social que rechaza la uniformidad y hace de la diferencia su principio rector. Se sostiene que los saberes teatrales son múltiples y tienen gran variedad de aplicaciones, de este modo se propusieron diversas opciones terminales: *Actuación, Creación escénica (dirección, dramaturgia, diseño escénico), Gestión y producción, Pedagogía y Teatrológia*.

En 2008 se implementa un nuevo Plan en el cual se busca una mayor integración en la formación y evitar separaciones como, por ejemplo, en el caso de actuación, que estaba dividida en “Cuerpo” y “Texto”. Con ello también se buscaba un trabajo colaborativo entre docentes, de este modo se propusieron tres “integraciones”: Actuación, Creación escénica y Gestión teatral e intervención socioeducativa.

NUEVOS PARADIGMAS ESCÉNICOS

Por lo menos desde fines del siglo XX, debido a la emergencia de nuevos paradigmas escénicos, se ha intentado hacer ajustes en dichos planes y formación, para darle mayor importancia al acontecimiento vivo que a la representación dramática. Sin embargo, prevalece una visión que se resiste a integrar estrategias multi, inter y/o transdisciplinarias.

En Occidente, hasta fines del siglo XIX, el teatro estuvo sometido a la literatura. La forma teatral hegemónica se basaba en un texto dramático, y fue solo hasta la segunda mitad del siglo XX cuando comenzaron a ganar terreno otras manifestaciones vinculadas con lo que Erika Fischer-Lichte ha llamado el “giro performativo” (2011, 80).

Surgieron así nuevas propuestas como: Performance (Richard Schechner), Teatro social (Buenaventura, Yuyachcani, Schechner, James Thompson), Teatro aplicado (Martha Toriz-Janina Mobius), Escena expandida (Rubén Ortiz), Teatro posdramático (Hans Thies Lehmann), Drama postteatral (José Ramón Alcántara), Artes escénicas (Maestría en la Universidad Veracruzana), Artes Vivas (Maestría en la Universidad Nacional de Colombia), Teatro performativo (Josette Féral), Teatro virtual (Kattembelt-Larrue), Acontecimiento (Erika Fischer-Lichte), Transteatro (Núñez-Adame).

Esto puede verse como un síntoma de la necesidad de abrir la disciplina más allá de sus límites, a fin de incluir, efectivamente, todo tipo de práctica escénica vinculada con los desarrollos culturales, científicos y tecnológicos, y no exclusivamente la entronizada por el teatro burgués del siglo XIX.

Si bien el término *performance* comenzó a ser utilizado a partir de la década de los sesenta del siglo anterior, inicialmente por la academia norteamericana, dentro de los *Performance Studies* impulsados por Richard Schechner, en la actualidad constituye una de las formas de creación escénica multi e interdisciplinaria más desarrolladas. Féral afirma que el teatro actual es performativo “Las artes escénicas actuales han experimentado una revolución, de tal modo que el actor se ha convertido en creador o *performer*, la representación mimética ha sido desplazada por el *acontecer* de una acción escénica, el espectáculo gira en torno a la imagen y la acción, apelando a la receptividad del espectador”. Por su parte, Erika Fischer-Lichte afirma que “Las puestas en escena no pueden comprenderse adecuadamente como obras sino solo como acontecimientos” (2011).

Mientras tanto, en países latinoamericanos como México, Bolivia, Perú y Ecuador se plantea la necesidad de restituir al teatro su dimensión sagrada, comunitaria y humana lo cual implica aprender a realizar acciones cuyo objetivo sea contribuir a una existencia digna, aprender a conocer y a compartir valores comunes para una convivencia solidaria y comprensiva. Dicho de otro modo: aprender a vivir con sentido *multidimensional* donde se conjuguen lo cognitivo, lo poético y lo ético.

TENDENCIAS

Ante los desplazamientos conceptuales y el borramiento de las fronteras en el campo de lo escénico, Fischer-Lichte se pregunta en *Estética de lo performativo* ¿Qué se debe entender como realizaciones escénicas en el marco de la Ciencia del Teatro?, su respuesta es que no como obras sino solo como acontecimientos debido a que se trata de un proceso autopoietico por la interacción de ejecutantes y espectadores (2011).

En el *acontecimiento* se unen los contrarios, lo cual permite observar que se trata de una lógica que no es la de la ciencia clásica.

Para Fischer-Lichte la Estética de lo Performativo tiene por objeto de estudio ese arte del rebasamiento de fronteras:

Trabaja incesantemente para superar fronteras establecidas a finales del siglo dieciocho y asumiendo desde entonces como inamovibles e insuperables, divisiones que se tenían casi por naturales, es decir, que se entendían como establecidas por naturaleza: nos referimos a la división entre arte y vida, entre alta cultura y cultura popular, entre el arte de la cultura occidental y el de aquellas otras culturas para

las que es extraño el concepto de la autonomía del arte. Con ello, una estética de lo performativo se propone también la redefinición del concepto de frontera. (Se trata de superar las oposiciones rígidas, de convertirlas en distinciones dinámicas. Nos hemos acostumbrado a entender que el empleo de parejas conceptuales antitéticas es la garantía de un proceder racional que se corresponde con el desencantamiento del mundo llevado a cabo por la ilustración y a que este proceder es el que mejor describe ese proceso. Por ello es oportuno entender el proyecto de una estética de lo performativo —que demuele precisamente tales dicotomías y que, en vez de proceder argumentalmente con un *lo uno o lo otro*, lo hace con un *tanto lo uno como lo otro*— como una tentativa de reencantamiento del mundo, como un intento de transformar en umbrales las fronteras establecidas en el siglo dieciocho. (Fischer-Lichte 2011 404-405)

ESTRATEGIAS Y RETOS PARA TRASCENDER LO DISCIPLINAR

La Universidad, institución fuertemente clásica y tradicional con más de nueve siglos de existencia, se enfrenta a grandes retos, cambios marcados por grandes crisis humanitarias y ambientales, así como por el avance desenfrenado de la tecnociencia.

Frente a este panorama es pertinente cuestionar si la Universidad está cumpliendo con los propósitos educativos de fortalecer la convivencia social y potenciar la creatividad mediante la transmisión y generación de conocimientos. ¿La humanidad vive mejor gracias a la Universidad? No, pues como dice el Dr. Víctor Toledo, actual Secretario del Medio Ambiente y Recursos Naturales del Gobierno de la Cuarta Transformación con respecto a la “Ciencia” que se enseña en las universidades:

Hoy la “ciencia normal” que es la dominante, está en crisis, no sólo en México, sino en todo el mundo, porque no contribuye a resolver las dos emergencias supremas a las que se enfrenta la humanidad: la mayor desigualdad social de toda la historia y la mayor amenaza conocida al equilibrio ecológico del planeta (2019).

¿Cuál es entonces el papel que le corresponde jugar a la Universidad en la actualidad con respecto a la formación en el campo de las artes escénicas? Proponemos incorporar en los planes de estudio universitarios la *Metodología Transdisciplinaria*, pues los enfoques *disciplinarios* han revelado su insuficiencia; la ciencia que necesitamos hoy día debe romper e ir más allá del cerco de cada disciplina.

Ante la insatisfacción de enfrentar las diversas problemáticas del “mundo real” solo con la perspectiva disciplinaria, surgieron, hacia mediados del siglo XX, la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad, perspectivas que, de alguna manera seguían ancladas en lo disciplinar. La transdisciplinariedad, en cambio, está llamada a desempeñar un papel central, por imaginar, en primer lugar, la revolución de la inteligencia con base al equilibrio entre la inteligencia analítica, los sentimientos y el

cuerpo. Para ello no basta plantearse la apertura hacia nuevas formas de conocer y hacer, es necesario *transformar* nuestra manera de conocer y hacer.

El estudiante, el docente, el investigador de las artes del siglo XXI requiere estar atento a los nuevos paradigmas cognitivos y artísticos. Sin duda hay que tener presente los obstáculos por enfrentar, siendo el más arduo el de la atomización de los saberes.

Es urgente establecer una relación adecuada entre ciencia, arte y espiritualidad al interior de la universidad. Ninguna de ellas es exclusiva de personas superdotadas. Hay que considerar, como indica Gadner (1983), que todos poseemos “inteligencias múltiples”.

Si las artes del siglo XXI se orientan, por un lado, hacia la ruptura de las fronteras y, por otro, hacia la espectacularidad tecno-cibernética, a las artes escénicas les toca jugar un papel transformador con respecto a la manera de comprender y representar a la persona, a la sociedad y al mundo.

En el campo de la educación artística, particularmente en América Latina, la metodología de la ciencia moderna ha dominado en todo proceso de conocimiento legitimado académicamente y es solo en los años recientes que se perciben cambios debido a las propuestas de los artistas (y de los formadores qué) provenientes de distintas disciplinas (escénicas, visuales, musicales, etc.) quienes se han abierto a la multi, inter y transdisciplinariedad, propiciando nuevas miradas y, en consecuencia, nuevas formas de concebir el arte.³²

El advenimiento de una cultura transdisciplinaria, que podrá contribuir a la eliminación de las tensiones que amenazan la vida sobre nuestro planeta, es imposible sin un nuevo tipo de educación, que tome en cuenta *todas* las dimensiones del ser humano.

Si bien la metodología Transdisciplinaria permite abrirse a otra forma de conocer y comprender la realidad, donde el sujeto se hace uno con ella, la llamada por Clive Graham “Convergencia Transdisciplinaria en las artes performativas” demuestra que “la producción transdisciplinaria de conocimiento es perseguida en la industria

32 La transdisciplinariedad es una estrategia metodológica de gran utilidad para el estudio y la práctica teatral a partir de la cual se han generado propuestas tanto teóricas como de creación. Es el caso del libro *Transteatro* de Nicolás Núñez y D. Adame (2018). En la creación, algunos intentos de ir más allá de los límites disciplinarios son los de la actriz chilena Valeria Radrigán, quien dedicó su investigación final de maestría en España, al problema de la transdisciplina (SIC) que, dice, “ha marcado un desarrollo sistemático de pensamiento y acción artística en relación a este tema. Y es que trabajar efectivamente desde la transdisciplina implica un quiebre al ego mayor. Implica no solo la apertura para formarse, investigar y conocer otros formatos ajenos al propio, ajenos al que uno se formó y ‘maneja’”. En Argentina, Mariela Yaregui indica “que las artes electrónicas suponen un enfoque que pone en relación diversas áreas del conocimiento – fundamentalmente, el arte, la ciencia y la tecnología—. En la medida en que el arte electrónico configura un objeto que articula una pluralidad de lenguajes -montándose incluso en el terreno de la hibridez discursiva y estética-, su carácter es eminentemente dialógico y se ubica dentro del universo transdisciplinario. En Chile, Sergio Valenzuela Valdés propone trabajar a partir de la Carta de la Transdisciplinariedad sobre lo que llama “arte de acción transdisciplinar” (Cfr. Adame 2011). Es pertinente señalar que el enfoque transdisciplinario no elimina al disciplinario, sino que se sitúa entre, a través y más allá de éste.

independientemente de la perspectiva académica. Es dinámica y emplea el conocimiento disciplinario, la ciencia y la lógica guiada por el imperativo económico” (2011).

La globalización capitalista que pretende uniformarlo todo, es un riesgo para cualquier proyecto transformador que pretende el bienestar integral individual y social, en este sentido habrá que estar atentos para mantener como guía los tres rasgos fundamentales de la actitud transdisciplinaria *Rigor, apertura y tolerancia*. *Rigor* exige precisión del lenguaje en la argumentación fundada sobre el conocimiento vivo, interior y exterior. Es resultado de una permanente investigación. *Apertura* es aceptación de lo desconocido, lo inesperado y lo impredecible lo cual significa que estaremos dispuestos a enfrentar cualquier contingencia en el proceso. *Tolerancia* resulta de aceptar la existencia de ideas contrarias a los principios fundamentales de la Transdisciplinariedad (Nicolescu, 2009: 87-89).



FUENTES CONSULTADAS

- Adame, D. (2011). "La reconceptualización del teatro más allá de los límites disciplinares". *Investigación teatral Revista de artes escénicas y performatividad* (nueva época), núm. 1.
- Cabrera Sánchez, C., (2016). *Límite y Emergencia*. Cuernavaca, Mor: Sec. de Cult. Edo. de Morelos.
- _____ (2019). "Artistic Higher Education in Latin America: A Transdisciplinary vision" in B. Nicolescu R. T. Yeh A. Ertas (ed.) *Being Transdisciplinary*. USA: The ATLAS. pp. 75-79.
- Fediuk, Elka (2001). "Desarrollo académico de la Facultad de Teatro" en *Memoria de la Facultad de Teatro 1976-2001*, Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Fischer-Lichte, E. (2011) *Estética de lo performativo*, Madrid: Abada Editores.
- Gardner, Howard. 1983. *Inteligencias múltiples*. Barcelon: Paidós.
- Graham, C. (2011) Transdisciplinary convergence in the performing arts. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, 8(2), 26-39.
- Morin, Edgar (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid. Gedisa.
- Nicolescu, B. (2009) *La Transdisciplinariedad, Manifiesto*, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A. C., Hermosillo.
- Souza Santos, Boaventura de (2010). *A Universidades no seculo XXI: para una reforma democrática e emancipatoria da Universidades*. Sao Paulo. Cortez editora.
- Toledo, V. M.. (2019) "Los "científicos" y la 4T: oposición ilegítima" en *La Jornada* <https://www.jornada.com.mx/2019/08/13/opinion/016a1pol>
- Toriz, M. 2009. "La teatrología y las artes escénicas" en D. Adame (Coord. y ed.) *Actualidad de las artes escénicas. Perspectiva latinoamericana*. Xalapa: Facultad de Teatro-Universidad Veracruzana.

El control de los cuerpos: una mirada deconstructiva

Las formas de construir y de enmarcar algunos de los conceptos fundamentales de la realidad están estrechamente relacionados con el poder y con los discursos que surgen a partir de contextos históricos, sociales y políticos específicos. Estas categorías que se asumen como verdaderas, son legitimadas y repetidas por un sinfín de estructuras que, a mayor o menor escala, definen los comportamientos de los sujetos en las sociedades hasta volverse mecanismos de sujeción que apuntan a disciplinar y homogeneizar, y que, al ser normalizados, se aceptan y dejan de ser cuestionados para confirmarse dogmas.

Los discursos son construcciones sociales de la verdad y por ello no son unidireccionales, se corporizan desde acciones concretas que son aprendidas y repetidas por los mismos actores de la sociedad.

En el campo del arte y específicamente, en el de las artes escénicas, es posible observar la forma en que se modifican las técnicas para representar el cuerpo y su correspondencia con periodos históricos e ideologías: la danza y el teatro forman parte de un cúmulo de interpretaciones sobre los paradigmas correspondientes a su época. Tal como lo mencionan Fediuk y Prieto en la "Introducción" a *Corporalidades escénicas* (2016):

Pareciera un hecho incuestionable que el cuerpo del actor, del bailarín y del performancero es el soporte fundamental de las artes escénicas. Y, sin embargo, la manera de entender, posicionar y valorar este cuerpo en relación a otros elementos de la escena, como son el texto, el espacio a través del que se mueve y el espectador que lo mira, la manera de disciplinarlo mediante diferentes técnicas de entrenamiento, de representar y de exponerlo, varía enormemente de una época a otra y de una cultura a otra (9).

Con base en el pensamiento de Michel Foucault, esta reflexión se enfoca en problematizar tres aparentes dogmas: el primero, la separación corporalmente que posteriormente transformó la concepción de cuerpo para circunscribirlo en un mero instrumento de ejecución o maquinaria. El segundo, el entramado disciplinar cuyo objetivo es formar cuerpos dóciles desde la academia. Y el tercero, la validación de los procesos de enseñanza-aprendizaje

jerárquicos y unívocos, para tratar de responder la pregunta rectora, ¿es posible proponer una pedagogía teatral sin ejercer control sobre los cuerpos?

EL CUERPO-MÁQUINA Y EL CUERPO SOCIOLÓGICO

El divorcio entre cuerpo/materia y mente/alma es una de las dicotomías sobre la que se erige la filosofía occidental por lo menos hasta el siglo XIX. En términos de formación y de disciplina, he considerado pertinente abordar aquellas construcciones que además de escindir al ser humano en dos opuestos irreconciliables, consideran al cuerpo como una maquinaria-instrumento; un engranaje que forma parte de una entelequia.

El fundamento clásico platónico que argumenta el dualismo antropológico se retoma con Descartes, y es la base para los posteriores esquemas de disciplinamiento, por lo tanto, el primer axioma a dislocar es la idea de cuerpo-máquina que se consolida en *L'homme machine*, de La Mettrie (1748) que sostiene “aquello que llamamos alma humana no es más que configuraciones de materia en movimiento y que por ello basta con apelar a la concepción de cuerpo como máquina para comprender al ser humano individual y social” (Escobar, 147). Estas primeras nociones cuyo origen se remonta al siglo XVIII, sustentan la explotación del sistema capitalista. La creciente industrialización del mundo occidental ideó y perfeccionó maneras de optimizar la producción y, evidentemente, el ser humano se convirtió en un eslabón más que debía estar inserto en dicha maquinaria, tal como lo mencionará Michel Foucault en *Vigilar y castigar*:

L'Homme-machine de La Mettrie es a la vez una reducción materialista del alma y una teoría general de la educación, en el centro de las cuales domina la noción de “docilidad” que une al cuerpo analizable el cuerpo manipulable. Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado (141).

Siglos después, las investigaciones sociológicas y etnográficas pusieron atención en el cuerpo, sus movimientos, gestos y las maneras de realizar diferentes acciones. Antropólogos como Marcel Mauss y David Le Breton analizaron los elementos que componen el cuerpo y sus diferentes acepciones históricas. Mauss, al publicar su artículo “Técnicas y movimientos corporales” en 1934, subrayó la importancia de la socialización, el aprendizaje y la imitación en diferentes contextos históricos y geográficos. Le Breton, por su parte, analizó el cuerpo moderno como construcción social y cultural al mencionar que “la sociología no puede tomar un término de la *doxa* para convertirlo en un principio de análisis sin aprehender previamente su genealogía, sin dilucidar los imaginarios sociales que lo nombran y que actúan sobre él” (25).

Entonces, ¿qué es el cuerpo y qué parámetros deberíamos tener en cuenta para analizarlo? Así como las artes escénicas son comprendidas desde diferentes bases epistemológicas, Prieto y Fediuk en concordancia con el pensamiento de Foucault, sostienen que:

El cuerpo se construye discursivamente en el seno de dispositivos institucionales de poder que nos llevan al terreno de las corporalidades biopolíticas y las políticas de la corporalidad. De allí la importancia de involucrar en el estudio de las prácticas escénicas no sólo al cuerpo del realizador en su dimensión estética, sino también en sus dimensiones sociales y políticas, en interacción con el cuerpo del espectador que valora e interpreta lo que ve a través de una mirada ideológicamente condicionada (13).

El teatro es una de las disciplinas que pertenece a un discurso que trata de producir cuerpos entrenados y dóciles capaces de someterse a las exigencias del director de escena. Aunque permeado por el divino halo del arte, el teatro ha reproducido las relaciones jerárquicas de todas las demás disciplinas corporales. Basta con recordar los manuales de *training* del actor que promueven un cuerpo-instrumento sin voluntad de cuestionar el trasfondo de esas estructuras de poder que durante muchos años han sometido al actor hasta el grado de ser considerado por algunos como el elemento más frágil del teatro: sustituible y reemplazable.

El ejercicio del poder sobre el cuerpo humano mediante las disciplinas –la anatomopolítica– se encarga de educar al cuerpo para aumentar sus fuerzas, utilidad y docilidad con la finalidad de integrarlo a sistemas de control ya legitimados. Con la finalidad de dislocar el concepto de cuerpo como máquina o instrumento, es preferible apelar a la noción de corporalidad como “un conjunto de prácticas, imaginarios, representaciones y ejercicios de poder que involucran al cuerpo en sus dimensiones físico-biológica, psíquica, emocional y socio-cultural, entre otras” (Fediuk, 9), por lo que cualquier práctica estética que tenga como soporte el cuerpo tiene implicaciones políticas.

ACTORES EN FORMACIÓN: ANATOMOPOLÍTICA Y CUERPOS DÓCILES

Una de las principales preocupaciones en los Conservatorios, Academias y Facultades de teatro en México, continúa siendo la formación corporal de los futuros intérpretes. En esta etapa formativa a nivel superior, uno de los objetivos principales supondría que los egresados cuenten desde su formación, con un panorama de técnicas y saberes lo suficientemente amplios y flexibles que les permitan continuar con su aprendizaje. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los estudiantes carecen de una visión crítica sobre las distintas técnicas de actuación que encuentran sustento, como hemos visto en el primer apartado, en la diferenciación entre cuerpo y mente.

Las artes interpretativas, en este caso, la actuación, se desliza entre dos supuestos contrarios: la capacidad de ejecución, que obedezca a criterios estéticos ajenos y la interpretativa, que sea capaz de expresar. Los planes de estudio de las principales escuelas de teatro en la Ciudad de México (Escuela Nacional de Arte Teatral, Centro Universitario de Teatro, Casa del Teatro, CasAzul y Colegio de Literatura Dramática y Teatro) cuentan al menos una asignatura (llámese Expresión Corporal,³³ Formación Corporal,³⁴ Acondicionamiento Físico,³⁵ entre otras), que tiene como objetivo específico crear/ modelar cuerpos capaces de responder a las exigencias del director, de la escena y del personaje.

Curiosamente, estas exigencias están supeditadas a las decisiones de un agente externo; una jerarquía u organización de poderes. Y este organigrama vertical tiene sus inicios en las escuelas, conservatorios y facultades, tal como lo menciona Foucault en la *Microfísica del poder*:

El dominio, la conciencia de su cuerpo, no han podido ser adquiridos sino por el efecto de la ocupación del cuerpo por el poder: la gimnasia, los ejercicios, el desarrollo muscular, la desnudez, la exaltación del cuerpo bello... todo está en la línea que conduce al deseo del propio cuerpo mediante un trabajo insistente, obstinado, meticoloso que el poder ha ejercido sobre el cuerpo de los niños, de los soldados, sobre el cuerpo sano. (104).

Las distintas poéticas actorales han apuntado a sistematizar los procesos creativos, no obstante, es prudente preguntarse si la enseñanza de éstos no repite un modelo que favorece cierto tipo de "teatro" y, sobre todo, ¿a qué responde este tipo de representaciones que busca el teatro?, ¿será que conforme se logra disociar la capacidad reflexiva de los estudiantes de su trabajo corporal es más fácil unificar discursos estéticos?

Uno de los métodos que ha permeado la formación actoral en México es el de Constantin Stanislavski, que, si bien el estudiantado debería conocer como parte de la historia del arte teatral, imponerlo como único método válido es reducir las posibilidades de formar actores que busquen sus propios discursos. Una de las críticas a la escuela stanislavskiana es la que realiza Gustavo Geirola en relación a la producción de cuerpos dóciles/actores obedientes.

Como ya había visto Marx en el capítulo "Maquinaria y gran autómatas" de *El Capital*, a la maravillosa invención humana de la máquina que buscaba la potenciación de la fuerza humanista todavía en un encuadre humanista, el desarrollo industrial – como el teatro comercial, de Broadway o de cualquier otra parte– necesita obreros/

33 UNAM, CLDyT.

34 La ENAT, cuenta además con la asignatura de Educación somática y técnica somática.

35 CUT.

actores indiferenciados, estandarizados, sustituibles, técnicamente preparados que producen también un producto estandarizado; todos cumplen un organigrama de trabajo detalladamente pautado, pero a la vez son incapaces de alterar el proceso de producción, como podría hacerlo un obrero rebelde o una diva (61).

El paralelismo que encuentra entre la producción de obreros y de actores a través de la homogeneización, resulta apabullante. Y es cierto que para hacer frente a la demanda de espectáculos se necesita un estándar de habilidades; un cierto tipo de cuerpos cada vez más indiferenciados. Es en este punto donde el círculo se completa: escuelas que forman cuerpos para generar discursos, mismos que consume la sociedad y que son legitimados como arte. Como parte del desarrollo integral del estudiantado, es perentorio que las formas de enseñar partan de bases epistemológicas radicantes y que antes de decidir sobre en cuál metodología o poética quieren adscribirse, cuenten con la capacidad crítica de discernir a qué ideologías pertenecen para conocer qué tipo de teatro desean hacer. Sobre este mismo tema, Geirola comenta:

se busca desarrollar las destrezas actorales a nivel de movimiento, de lo vocal, de la biomecánica, pero no se lo motiva a “teorizar” a capacitarse filosóficamente [...] para afrontar las encrucijadas que plantea un texto o un personaje, las cuales quedan a merced de la interpretación del director, y, por ende, a su poder artístico en las etapas de producción, con la consecuencia de que el actor solo debe obedecer obedientemente a lo que se le demanda con sus mejores recursos, siempre y cuando no amenacen la consistencia ideológica del proyecto de la puesta y la totalidad del espectáculo (65)

Como un homenaje a Foucault, la represión surge desde la misma sociedad que exige ciertos cuerpos, gestos y movimientos para ser “representada” y castiga lo que considera opuesto en un proceso de legitimación que normaliza los sistemas de adoctrinamiento. Pero no todo conduce a la misma dirección, la fascinación por generar bioartefactos ha propiciado al mismo tiempo procesos de resistencia y deconstrucción: el performance y poéticas escénicas que exploran las tensiones entre cuerpo fenoménico y cuerpo semiótico.

Quienes ejercemos el oficio de la docencia y la investigación debemos ser conscientes de que –aunque cada vez más mutilado– el espacio de aprendizaje, salón de clases o campus, continúa representando un lugar de confluencia de ideas, de reflexión, de crítica al *status quo* y de resistencia: necesitamos interpretes que comprendan las implicaciones históricas, políticas y sociales del cuerpo y que cuestionen la normalización del cuerpo subordinado. De esta manera y, tal como menciona Fediuk:

Las corporalidades escénicas, por tanto, sólo se entienden en relación al papel que juegan las miradas, tanto del mismo intérprete-performador como del espectador (incluyendo al investigador escénico). Ya sea que interactúen convivialmente o que entablen una lucha de poder, estas miradas están condicionadas por formas de entender al cuerpo que son determinadas cultural, estética, social y políticamente (10).

Sin un afán de demeritar los esfuerzos que se realizan en las instituciones superiores de enseñanza teatral, es notable que el tipo de representaciones a las que se apelaba en el siglo XX y posteriores, se han modificado y no por eso deberíamos abandonar la revisión histórica de las poéticas actorales, más bien, dotar al estudiantado de ejercicios críticos para comprender el porqué de determinados cánones discursivos y estéticos, a qué ideologías responden, cuál es su contexto histórico y social y en qué se asemejan o se diferencian del paradigma actual.

A MANERA DE REFLEXIÓN

El proceso de homogeneizar los cuerpos comienza en la formación y sus implicaciones van más allá de las modas o las tendencias estéticas. Los procesos de enseñanza están estrechamente ligados a una ideología que repercute en el tipo de teatro que se hace actualmente, por lo tanto, como investigadores y docentes, vale la pena cuestionarnos si es posible modificar las técnicas o metodologías que se implementan en las aulas, repensar los planes de estudio y propiciar espacios de reflexión. Desde esta perspectiva, en el siglo XXI se mantienen las siguientes interrogantes: ¿es el cuerpo de quienes actúan moldeado por los dispositivos de poder?, ¿es posible un proceso de enseñanza y un proceso de aprendizaje creativo sin el control sobre los cuerpos?, ¿acaso la sujeción resulta necesaria a los fines de la reproducción del arte?



FUENTES CONSULTADAS

- Escobar Ortiz, Jorge. "El cuerpo como artefacto: tecnologías médicas, biopolítica y resistencia". *Ciencias sociales y educación*, vol. 4, núm. 7, 2015, pp. 145-157.
- Fediuk, Elka y Antonio Prieto. "Introducción. En torno al cuerpo y su realización escénica". *Corporalidades Escénicas: representaciones del cuerpo en el teatro, la danza y el performance*. Xalapa: Universidad Veracruzana 2016, pp. 9-23.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002.
- _____. *Microfísica del poder*. 2ª ed. Madrid: Edissa, 1979.
- Geirola, Gustavo. "Los cuerpos del actor". *Stanislavski desde nuestros teatros*. Ed. Percy Encinas. Lima: AIBAL, 2014, pp. 57-85.
- Le Bretón, David. *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.
- Mauss, Marcel. "Técnicas y movimientos corporales". *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos, 1934.

Discrepancias en la enseñanza de las artes escénicas

El presente trabajo contiene una reflexión teórico-metodológica en relación a casos que van, de la orientación en cursos o talleres aislados, a los que forman parte del plan curricular en una licenciatura vinculada a las artes escénicas

El México de finales del siglo XX a principios del XXI, ha sido el marco de una era de la educación que prioriza la especialización del conocimiento y los propósitos cuantitativos, y cuyos efectos en la práctica pedagógica de las artes escénicas, nos obligan a revisar diversas discrepancias:

Planteamientos teóricos y dogmas de un creador, que, sacados de contexto, se imparten a destajo, con poca amplitud epistemológica de los supuestos artísticos y escasa o nula profundidad en el marco de la investigación.

Estudiantes especializados en el desempeño actoral, que no cuentan con las habilidades necesarias para plantear un proyecto o ubicarlo en un contexto ideológico, artístico o gnoseológico.

Orientaciones metodológicas de supuestos expertos en áreas del conocimiento exclusivas de los campos de su especialidad, sin poner en antecedentes a los estudiantes del marco general en el que están insertos dichos conocimientos ni de las otras opciones que, sin ser del dominio del especialista, existen en el ámbito de las teorías de estudio de las artes escénicas.

Réplicas de conocimientos parcelarios, ajenos a sus marcos de referencia y contextos de ubicación interdisciplinaria y transdisciplinaria; y de nociones conceptuales dictadas con carácter de leyes, en contextos hegemónicos que han repercutido y determinado las orientaciones educativas, creativas y de producción.

El punto de partida de esta disertación puede ubicarse en el cuestionamiento específico sobre la eficacia del modelo educativo en general que conocemos en la actualidad, y la vigencia y pertinencia de una entidad —edificio material e institución acreditadora del conocimiento— que muestra signos de agotamiento.

Las generaciones actuales obtienen mayores niveles de conocimiento a partir de su interacción en medios de comunicación masiva. La era digital nos sitúa frente a agentes esencialmente audiovisuales, a procesos que son herederos de

la inmediatez, y cuyas perspectivas, atención y áreas de interés son múltiples y diversas, nutridas en la cultura global; códigos contrarios a los nuestros, que han sido mayormente lingüísticos, lineales y madurados en el tiempo.

Este desfase, cuyos ejes de impacto repercuten en varias áreas del formato educativo tradicional, nos coloca, a los formadores tradicionales, frente a estudiantes que han venido desarrollando desde la infancia una percepción general del mundo radicalmente distinta a la nuestra.

A manera de "ready made" crítico, presento una serie de miradas, originadas en reflexiones acotadas al contexto regional chiapaneco, para expandir la perspectiva hacia la generalidad nacional. Miradas que parten de la periferia geográfica, académica y teórica, para pensar en comunidad, como una reflexión autocrítica, la naturaleza y condiciones ontológicas de la misma.

En el campo concreto de la educación en artes escénicas, la naturaleza del hecho artístico ha mantenido la recurrente controversia entre la necesidad de la educación formal como vía de instrucción de profesionales del escenario y su interdisciplina, y la no formal, sustentada en la práctica escénica en todas sus posibles vertientes: amateur, comercial, escolar, etc. Si bien es cierto que en ambas ha habido frustrantes, cuestionables, mejores e, incluso, prodigiosos resultados.

Paradójicamente, esta reflexión está situada en el marco del interés cada vez mayor, que algunos teatristas chiapanecos hemos manifestado, por generar en nuestra entidad una figura universitaria para la formación de profesionales de la escena. Nuestro estado cuenta con todas las licenciaturas de artes clásicas, menos una que atienda al teatro y las teatralidades. En la región sur-sureste del país, solo Yucatán representa la opción geográficamente más cercana, para los interesados en acreditar su profesionalización en el teatro.

En el marco de este antagonismo, se ha insistido en la necesidad de una escuela formal de teatro en Chiapas a partir de valorar los resultados de no tenerla.

En nuestro estado, la formación de los interesados "no profesionales", se ha nutrido principalmente de la emanación de un sistema hegemónico centralista, cuya visión, durante por lo menos los últimos veinte años, apoya los estereotipos radicados en que hay que "educar a los más desfavorecidos que habitan en la última frontera sur, viven en extrema pobreza y no tienen profesionales que se hagan cargo de su formación."

Por lo tanto, ignorando la diversidad cultural que nos caracteriza, los sistemas culturales del Estado promueven que "cada tanto", los "artistas de reconocido renombre" se den un poco de "baño de pueblo" y bajen al sur a domesticar a "los indígenas"; a iluminarlos con su sabiduría y visión cosmopolita del mundo. Por irrisorio que parezca, este paisaje y las prácticas que describe, no se aleja de la percepción general que el país ha tenido durante décadas sobre Chiapas.

Este inveterado sistema ha gestado, por contraste, algunos diletantes de la escena cuyos dignos esfuerzos de naturaleza y logros diversos, acusa entre otros indicios, los siguientes:

DIAGNÓSTICOS INSTITUCIONALES DESCONTEXTUALIZADOS

Durante el período que transita de la última década del siglo XX a la primera del XXI, sexenio tras sexenio, los teatristas chiapanecos venimos repitiendo el ritual: esperar con ansia provinciana los resultados que el diagnóstico hegemónico del centralismo institucional determine que sean las necesidades de nuestra formación, inicial o de continuidad, para que, como parte de las benevolentes gracias emanadas del Programa de Retribución Social del Sistema Nacional de Creadores de Arte o los fondos no utilizados de los programas estatales de Becas a la Creación Artística, se nos envíen cursos y talleres enfocados en “resarcir un poco el rezago en el que está sumido nuestro Estado desde hace ya muchas décadas.”

En reiteradas ocasiones desde diversos foros y espacios y ante el desfile de políticos culturales que cada cambio de gobierno, ocupan la silla de la cultura, los teatreros locales hemos solicitado que el Consejo de cultura funcione como tal, ya que desde su creación y esto sí es muy risible, ha sido un Consejo sin consejo. Con todo lo incongruente e incoherente que se pueda escuchar, poco o nada se ha dado voz directa a la comunidad teatral regional y seamos nosotros mismos, desde el diálogo, quienes determinemos nuestros propios diagnósticos y estrategias.

RÉPLICAS DE DOGMAS ESQUEMÁTICOS

Con frecuencia, el sistema no formal, que se instituye de manera arbitraria en muchos contextos mexicanos, gesta una serie de formaciones que privilegian parcial o en el peor de los casos, exclusivamente, la herencia epistemológica de donde provienen, limitando las miras de los creadores, formadores, etc., que abrazan con fe casi religiosa, la palabra de sus mentores artísticos.

Llamamos base epistemológica para el estudio teatral a la elección de condiciones de conocimiento que determinan los marcos, las capacidades y las limitaciones teóricas, metodológicas, historiológicas, analíticas, críticas y pedagógicas de un investigador ante su objeto de estudio. La determinación de la base epistemológica depende del posicionamiento consciente del investigador respecto de su relación científica con el teatro. (Dubatti, 2012: 17)

Existen infinidad de casos en que los asistentes al curso de determinado director o teórico, asumen como verdad sagrada los cánones y conceptos que pondera su maestro, sin el filtro del rigor crítico que contraste o permee dichos dogmas. Esta *praxis* habitual constituye un cáncer bastante recurrente, de productos escénicos

fundamentados en visiones limitadas, parcelarias y en ocasiones arcaicas, del cosmos teórico de sus creadores.

Si en el marco del antagonismo con el que iniciamos este análisis entre la educación no formal y formal, colocamos la discusión en los casos de egresados de alguna escuela profesional de teatro, encontraremos que hay, por lo menos, cuatro años de lecturas, interacción, contrastes, voces, que van a nutrir el cosmos epistemológico que debería considerar la discusión desde el currículo o cuerpo académico, sobre los cambios de paradigmas ante los que se enfrenta, desde el siglo pasado, el drama y sus crisis, en comparación con los creadores de contextos no formales, cuya influencia se limita a la condescendencia institucional de cada sexenio y las miras de su política cultural y educativa.

De forma paralela, el objeto teatral se encuentra también en plena mutación, reclamando una renovación constante en los planteamientos o, cuando menos, en las herramientas que permitan captarlo en su novedad. La naturaleza profundamente interartística de las producciones escénicas desde los años 90 del siglo pasado ha podido a veces conmocionar a los partidarios de un proteccionismo prudente frente a la amenaza de una masificación de los espectáculos; pero sobre todo ha estimulado a la comunidad de investigadores y teóricos del teatro llevándolos a rehistorizar fuertemente sus enfoques cuando algunas perspectivas anteriores procedieron mediante la formalización, en particular la semiología teatral orientada hacia el análisis de la manipulación de los signos y de la creación de sentido: De tal manera que los interrogantes que ocupan a los investigadores de los estudios teatrales desde hace una quincena de años van de la mano de grandes mutaciones de los paradigmas filo-sociológicos en el tránsito del siglo XX al XXI. (Garnier, 2015: prólogo).

A lo largo de las dos décadas estudiadas en el contexto regional del estado de Chiapas, mucho de lo que ahí se producía estaba limitado al criterio del funcionario que decidió seleccionar a tal o cual elemento del Sistema Nacional de Creadores y con ello, su sistema de creencias y entramado ideológico y conceptual que de forma directa o indirecta filtraba a los asistentes al curso, taller, laboratorio, etc.

De esta forma, lo que en adelante se entienda por teatro, drama, escena, representación, a nivel teórico en primera instancia y su traducción escénica, en segunda, dependerá de la apertura del sistema de creencias heredado de la selección arbitraria que le haya tocado en un determinado corte temporal de la historia cultural reciente de cada región del país.

No es desconocido para quienes tienen “cierta trayectoria” en este camino, que las visiones esquemáticas y deterministas de muchos “grandes creadores” de la escena mexicana, cuyas posiciones ante el arte y el teatro no contemplan

sino exclusivamente dogmas personales infranqueables, se replican en cada pequeño círculo de conocimiento al que tengan acceso.

Esta (de)formación de culto al artista, no contempla el contravenir dogmas, el sistema implementado en las aulas de teatro y artes escénicas en México, conserva paradigmas medievales de la educación, donde contradecir al “maestro” es inconcebible y sólo quien con sangre haya permitido entrar la letra, puede considerar ser promovido por dicho preceptor, al festival, muestra, antología o cualquier *mainstream* que se nos ocurra.

Innecesario considerar las consecuencias a corto, largo y mediano plazo que tales métodos han dado como resultado, esto sí, en contextos de educación formal y no formal, porque son evidentes de manera cotidiana en la práctica teatral de cualquier latitud de este país.

INSUFICIENTE RANGO EPISTEMOLÓGICO.

Si se amplía el rango de observación y se piensa que no solo un director, maestro, artista, puede delimitar las aspiraciones, orientaciones, alcances y resultados de los nuevos interesados en el teatro, sino también la alineación curricular de una licenciatura, su tendencia a considerar modelos aristotélicos o no aristotélicos, privilegiar teoría sobre práctica o viceversa, o seleccionar escuelas de pensamiento; porque cuando un estudiante de nuevo ingreso opta por tal o cual institución, mayormente lo hace por su proximidad geográfica a su zona de residencia, o “la que esté de moda”, la más famosa, mencionada o reconocida, o la recomendada por algún maestro o director.

Muy raros son aquellos aspirantes que hicieron pesquisas curriculares, investigación sobre perfiles de egresos y optaron a partir de un mínimo conocimiento del estado de la cuestión. Las selecciones finales dependen, en primera instancia, de que el punto de partida lo hace regularmente un estudiante en soledad, sin orientación, conocimiento previo, apertura de miras y un poco azarosamente. Abona que los orientadores en las escuelas de educación media tampoco conocen o entienden sobre los contenidos de una carrera profesional en teatro. La pregunta que puede parecer inocente de ¿pero, el teatro se estudia? sigue apareciendo con frecuencia al externar un interés por estudiarlo.

ESCASO ACERCAMIENTO AL TERRITORIO DE LA INVESTIGACIÓN.

Hace poco tiempo, en el marco de 4º Congreso Nacional de Teatro se hacía la observación de que el lenguaje desde donde estaba planteada su convocatoria era muy elevado y había de considerarse que los teatristas son practicantes de la escena y no investigadores o especialistas en el estudio teórico del teatro, que el uso de este lenguaje alejaba a los interesados en participar en dicha convocatoria.

A la distancia es difícil asimilar que cualquiera pueda ver en la investigación y el uso formal del lenguaje para explicarla, un sentido negativo, postura que puede solo tener cabida en el hecho de no haber trabajado lo suficiente en las materias de metodología de la investigación en la trayectoria académica para comunicar a todo mundo, la riqueza, fortaleza y necesidad del espíritu investigador en todas las áreas del conocimiento y de la vida en general.

La afirmación inicial de este apartado también pone de manifiesto la carencia o deficiencia de los diseños curriculares, concretamente de las carreras afines a las artes escénicas, en el marco de fomentar la investigación como eje fundamental de la gestación del hecho artístico desde las etapas de preproducción, producción y postproducción de una obra.

CAMPOS EPISTEMOLÓGICOS PARCELARIOS.

Abonando al aspecto anteriormente tratado, si se piensa en un estudiante que trazó su trayectoria académica en artes escénicas en una universidad cualquiera del país y de esta hereda el grosor de su cosmos teórico y práctico a partir de qué plantilla docente tuvo asignada su generación, la orientación curricular vigente durante su matriculación, las prioridades institucionales del sexenio, la tendencia estética y escuelas de pensamiento de preferencia del director o directora de cultura y el director o directora de la escuela y por último, el campo de experiencia y dominio del asesor de tesis que dirigirá su proyecto de investigación a los plácidos campos del conocimiento que domina, no a aquellos que sean más convenientes a la naturaleza del proyecto de investigación del asesorado o de los que el tutor no tenga mucha información o representen un interés académico, político o ideológico contrario a él.

Se considera aquí también innecesario explicar detalladamente lo que esta presión hegemónica alcanza en cada uno de los estudiantes que dedican poco más de cuatro años de su vida bajo ella.

Cabe, sí, la consideración de un ideal de estudiante que por lo menos, antes de tomar una decisión relacionada a su futuro académico o su trabajo escénico conociera a manera de una cartografía sencilla, las orientaciones curriculares de las alternativas en contraste con otras opciones, así como al egresar, ponerlo en antecedentes de los distintos modelos y metodologías aplicables a su investigación.

PRIORIDAD AL ASPECTO PRÁCTICO, MENOR DESARROLLO EN HABILIDADES TEÓRICAS.

La idea recurrente de que un teatrero es fundamentalmente materia de la práctica y no de la teoría, ha ido evolucionando y cada vez más, encontramos directores investigadores, docentes, promotores, teóricos y críticos, altamente formados en cada una de estas áreas, pero siguen representando una élite.

Aquellos ejecutantes de los que no reconocemos el nombre por la razón que sea, pero han egresado de una escuela de artes escénicas, aún se enfrentan a la complicada tarea de convertir sus ideas en planteamientos sólidos que representen un bagaje cultural evidente.

Artistas con brillantes ideas que no logran aterrizarlas con pertinencia en un proyecto para postular al FONCA o conseguir el financiamiento para su producción.

Las consideraciones panorámica que, en términos generales, recorre este trabajo, ponen en evidencia la necesidad hacia el exterior de abonar más en la apertura de miras a partir del plan nacional de cultura, desde el cual emanan los cánones cada sexenio; reflexionar acerca de seguir reduciendo las fronteras entre centro y provincia, institución y comunidad y, hacia el interior, entre genios y aspirantes, dramáticos y posdramáticos, clásicos y posmodernos, investigadores y practicantes de la escena.

Especialización de públicos en Ciudad Juárez

Muchas graduaciones, premiaciones, informes y actos políticos tuvieron lugar en esa sala circular que durante muchos años fue el espacio más decoroso de la frontera. Sin ser teatro ni lugar muy adecuado para espectáculos, por ahí pasaron cantantes, teatristas, bailarinas y muchos espectáculos más. (Flores: 46).

Frente a facultades, licenciaturas y posgrados dedicados al estudio y formación en artes escénicas a nivel nacional, en Ciudad Juárez carecemos de un programa profesional que cultive esas disciplinas, vitales para resarcir el tejido social y generar conciencia acerca de los problemas que aquejan a la frontera. Ante tal vacío, teatristas, dramaturgos, compañías, promotores e investigadores se nutren de actividades complementarias –intercambios, residencias, talleres, congresos o laboratorios– para estar al tanto de los distintos lenguajes escénicos en los que se despliega la dramaturgia mexicana contemporánea.

El público, por su parte, asiste gustoso a las funciones de festivales, ciclos o muestras en donde se programan grupos foráneos (nacionales e internacionales), que nos visitan para montar espectáculos.

A pesar de que los teatros son pocos, no están bien equipados (como el de la Nación y el Auditorio Benito Juárez) o necesitan de una subvención estatal para cubrir el costo de su renta (como las salas del Centro Cultural Paso del Norte).³⁶

El periodista Raúl Flores Simental, citado en el epígrafe, recuerda en sus *Crónicas del siglo pasado* cómo el actual Centro Cultural Ochoa Guillemard, también llamado Teatro del INBA, alberga desde su fundación (a mediados de la

³⁶ Según el [Sistema de Información Cultural de México](#), en la capital del país existen 157 teatros, de los 675 a nivel nacional. En Chihuahua, hay solo 21 salas en relación a sus 3,406,465 habitantes, lo que indica que por cada 162,213 personas hay una; poco menos que la media nacional (166,425). En el Municipio de Juárez, el Sistema consigna 7 de esos 21 inmuebles, mientras que el [Instituto Municipal de Investigación y Planeación](#) reporta solo 5, más 3 auditorios. Para una población de casi millón y medio, los números oscilan entre los 198,740 y 278,236 habitantes por teatro.

década de los 60) y hasta nuestros días, todo tipo de eventos, en su mayoría no teatrales, debido a su falta de acondicionamiento y atraso tecnológico.³⁷

De tal manera, el teatro en Ciudad Juárez –siempre en desventaja, hasta que las autoridades universitarias atiendan el menoscabo– se desarrolla y crece en la medida en que sus agentes salen al extranjero para formarse, validan su saber y quehacer respecto a lo que ocurre en el centro del país, de donde vienen los fondos y apoyos para la producción, e importan modelos de enseñanza a nivel actoral, de dramaturgia, de dirección, de crítica³⁸ e incluso para la formación de públicos. Dentro de esta última área –la de la didáctica de la recepción teatral–, el colectivo Norteatro, al que pertenecemos junto con Amalia Rodríguez,³⁹ ha diseñado un inventario de estrategias enfocadas en el protagonismo que debe ejercer el espectador en cualquier escenario de toda localidad.

El presente ensayo expone el trabajo con audiencias desde nuestro papel como críticos, con el doble objetivo de, en primera instancia, dejar un testimonio sobre las áreas de impacto de la academia, más allá de la reseña teatral o la publicación especializada; y, en segundo término, de reflexionar sobre los acontecimientos desencadenados a partir de una puesta en escena, a favor del diálogo, el convivio y del fortalecimiento de una comunidad cultural que precisa del reconocimiento entre pares –es decir, entre asistentes–, pero también con los artistas e incluso con las instituciones (municipales, estatales y universitarias). La implementación de acciones pedagógicas y de intervención educativa ofrece réditos debido a que nuestra agenda prioriza la adecuación al contexto fronterizo, la constancia del trabajo colectivo (en funciones desde hace tres años) y la discriminación de momentos y escenarios precisos en los que nos acercamos al público, ya sea para su *captación, formación o especialización*.

CIUDAD JUÁREZ COMO DRAMATURGIA

Al teatro juarense, perteneciente a una categoría mayor denominada “de frontera”, los fenómenos sociales que acontecen en nuestra ciudad, han servido de motivo para que dramaturgos, directores y compañías produzcan puestas en escena a partir de esas marcas legibles en el entramado urbano, así como de prácticas sociales que se manifiestan en ceremonias religiosas y actos cívicos multitudinarios. Dichas

37 A finales de los 80, en la misma zona del PRONAF, el inmueble estuvo en peligro de ser demolido por la construcción de un centro comercial. “Arrasaron con todo y convirtieron aquello en un gran tianguis. Solo respetaron la sala y el museo, pero los dejaron arrinconados, reducidos, sin el marco adecuado que alguna vez tuvieron” (Flores Simental 47). Un grupo de artistas intervino en la conservación del recinto, evitando su destrucción en octubre de 1990, al encadenarse a los pilares del teatro. La “Toma del INBA” marca el hito fundacional de la acción pública de una comunidad cultural preocupada por su patrimonio y atenta a las decisiones institucionales en materia cultural.

38 Por segundo año consecutivo, participé en la Muestra Crítica, Laboratorio de crítica teatral dirigido por Luz Emilia Aguilar Zinzer e Ilona Goyeneche, en el marco de la Muestra Nacional de Teatro Colima 2019.

39 Los tres vinculados a la Maestría en Estudios Literarios de la UACJ, perteneciente al Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACyT.

teatralidades dejan huella –ya sea material o sujeta a ser documentada– en las calles, a lo largo del talud y en un infame muro que se levanta entre ambas ciudades.

Cuando proponemos la comprensión de Juárez como dramaturgia, recurrimos al trabajo del director e investigador brasileño André Carreira, para quien la metrópolis representa un continente polisémico, una partitura con múltiples tensiones entre espacios, usuarios y flujos. Si la ciudad es un texto, entonces sus arterias, barrios y veredas portan un potencial narrativo; por lo que “todo material capaz de ser interpretado como parte del esfuerzo de producción simbólica es dramáturgico”. La ciudad es en sí misma una dramaturgia, continúa Carreira, “porque ella organiza el espectáculo, constituyendo el material central con el cual dialogan artistas y espectadores. Es a partir de ella que puede emerger el material que dé origen al espectáculo” (29 y 62).

El proyecto *Cartografía literaria de Ciudad Juárez* promueve el ejercicio ciudadano de la lectura a partir del nexo entre elementos urbanos que, a manera de lugar de inspiración, estimulan la ficción de una frontera que se habita, se lee y es atravesada por impulsos físicos y simbólicos.⁴⁰ La iniciativa conjuga la crítica literaria y la sociología, con el objetivo de intervenir en el espacio público por medio de recorridos en los que convocamos al público en general, a realizar circuitos compuestos por una decena de paradas, a lo largo de dos a tres kilómetros transitables a pie. Cada que nos detenemos en un punto determinado, la estampa callejera sirve para envolvernos e ilustrar algún pasaje determinante de un texto. Cuando leemos una marca citadina impresa en la avenida, en un puente, en la escultura o memorial que ha extraviado su referente, en algún viejo negocio a punto de quebrar, o en la plaza, callejón o parque, de los que ya nadie recuerda su nombre oficial, entonces, ahí reconocemos el escenario urbano perfecto para recrear la ficción y transmitirla de manera oral a los asistentes.

En varias paradas de las rutas literarias tratamos sobre la producción dramática que ha puesto a Ciudad Juárez al centro de sus montajes, para así captar a nuevos espectadores.⁴¹ Nos detenemos, de manera sucinta, en tres ejemplos representativos. Bajo la sombra y sobre las vías del llamado Puente Negro –una estructura de acero que conecta a ambas ciudades a través de un juego de compuertas para el flujo de trenes–, donde el cruce ilegal era una práctica común, convirtiéndolo en una metonimia de las dinámicas fronterizas.⁴² El asesinato del

40 La monografía homónima del proyecto, publicada en Ciudad de México por Ediciones Eón, mayo de 2019, obtuvo el primer lugar del XVI Premio Anual de Crítica Literaria y Ensayo Político Guillermo Rousset Banda, otorgado por la UACJ.

41 La sección inicial del tercer capítulo, “¡A las calles!”, de *Cartografía literaria de Ciudad Juárez* justifica y detalla el funcionamiento de las rutas como herramientas didácticas y recreativas (Montiel, Rodríguez y Rubio 83-86).

42 Como referente literario y coordenada geolocalizable, esta obra arquitectónica cobra protagonismo en el teatro (*Puente Negro* de Estela Portillo Trambley y *El viaje de los cantores* de Hugo Salcedo), la prosa (“Puente Negro” de Ricardo Aguilar Melantón, *El Puente Negro* de Juan Holguín Rodríguez, “Bajo el puente” de Rosario Sanmiguel y *Regreso al paraíso* de Emilio Gutiérrez de Alba), y la poesía (*Puente Negro* de Osvaldo Ogaz).

lanchero Rubén Navarrete Tarín, a manos de un agente de la patrulla fronteriza, en mayo de 1991, motivó a Edeberto “Pilo” Galindo a estrenar, al año siguiente, el drama documental *Puente Negro*. En el “Prólogo”, el escritor juarense recuerda que los abusos y violaciones a los derechos humanos en la franja fronteriza por parte de la *Border Patrol* hacia los indocumentados no iniciaron esa década. “Una larga historia de ellos data desde siempre. Ahora parecen más burdos, dado que el mundo ha puesto atención a los derechos del hombre” (Galindo 143). La muerte de Navarrete Tarín, de la cual guarda memoria una cruz de hierro soldada a un extremo del puente, abrió la puerta para la reelaboración artística y la denuncia. Con parte del elenco de 1939 Teatro Norte y Telón de Arena, llevamos a los asistentes de *Aquí a la vuelta... de página*, una ruta literaria, al lugar de los hechos para recrear un cuadro de *Puente Negro*, en donde queda patente el reclamo de justicia ante los crímenes cometidos a la orilla de lo que queda del Río Bravo.

Teatro Línea de Sombra, dirigido por Jorge A. Vargas, realizó una residencia en la frontera, debido a una nota periodística que anunciaba que el “Mantequilla” Nápoles vivía y estaba en activo en Juárez, en un viejo gimnasio que correspondía a la imagen de un excampeón mundial de boxeo venido a menos y de una ciudad sitiada, disminuida por una ola de violencia sistémica y dirigida por el alto mando del gobierno federal. *Baños Roma*, nombre del local y del espectáculo multimedia estrenado en la capital del país en 2013, escenifica la experiencia de la compañía durante su estadía en torno a las calles aledañas al #869 de la Ignacio Mejía. La reconstrucción biográfica sobre el pugilista cubano pronto se volvió en una indagación personal acerca del quehacer de cada artista. Cuando en la caminata *Callejones en proscenios*, nos adentramos a Baños Romas evocamos los años en los que extraviamos el espacio público y se guardaba el saludo hacia el vecino para que esos días no vuelvan más. ¡Antes que euforias nacionales, la salvaguarda de la colonia!

La Plaza del Periodista, aledaña a la de El Monumento e incluida en el mismo circuito de la ruta antes mencionada, nos sirve de telón de fondo para difundir la obra de Selfa Chew, dramaturga chicana nacida en la Ciudad de México, de ascendencia china, residente y activista en El Paso.⁴³ *El Ángel* expone los entresijos de la corrupción, en donde aparecen coludidos, aunque también en conflicto, los medios comunicativos y la policía municipal. El título de la pieza –editada en 2015, pero aún no llevada a las tablas– alude al accionar de grupos evangélicos que se caracterizaban de figuras celestiales para instalarse, cual esculturas vivientes, en las escenas del crimen, portando pancartas que instaban al arrepentimiento de los sicarios. Además de este personaje, el Reportero coprotagoniza un drama que

43 Se identifica con el movimiento chicano, pero eso no la define por completo. Doctora en historia, es catedrática de la Universidad de Texas en El Paso. De origen sino-mixteco, nace en Ciudad de México, pasa su infancia y adolescencia en Ciudad Juárez. Obtiene la licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la Universidad Nacional Autónoma de México. Cursa estudios de arte, creación literaria y educación en Los Ángeles, California y El Paso, Texas. Investiga las diásporas africana y asiática, el género y las relaciones raciales. (Nota del editor) .

reclama el peligro que conlleva, en el México actual, ejercer una profesión de alto riesgo: el periodismo. Frente al Monumento a la Libertad de Expresión y circundados por el hemicírculo dedicado a la memoria de los periodistas chihuahuenses fallecidos, hablar de *El Ángel* de Chew cobra un vital sentido.⁴⁴

NORTEATRO: CRÍTICOS Y MEDIADORES

Así como la urbe está repleta de lugares, procesos y motivos que han desencadenado escrituras específicas –dramática, lírica o en prosa–, la ciudad también se ha ido forjando una identidad como sede de encuentros entre creadores y agrupaciones que hacen de la frontera un epicentro, una localidad paradigmática con respecto a otras zonas del septentrión nacional.

A pesar del rezago en infraestructura, los eventos y festivales juarenses constituyen parte vital de nuestro patrimonio cultural e histórico. Año con año compañías extranjeras de reconocido prestigio y trayectoria visitan la frontera, a la par que teatristas nacionales y de otros municipios chihuahuenses. Figuras como Ernesto Ochoa Guillemard, Octavio Trías, Víctor Hugo Rascón Banda, Edeberto “Pilo” Galindo, Antonio Zúñiga, Perla de la Rosa, Marco Antonio García, Guadalupe de la Mora, César Cabrera, Joaquín Cosío, entre otros, se profesionalizaron en las artes escénicas a partir de estos circuitos e intercambios artísticos.

Si al panorama anterior añadimos que en el último par de décadas han surgido compañías independientes que trabajan en espacios alternativos –cafés, vestíbulos de centros culturales e incluso casas recuperadas–, afirmamos que la escena teatral local, con espectadores incluidos, no ha dejado de estar activa, sino que se renueva constantemente. Ante las necesidades de difusión, de expandir el espectro o impacto de cada espectáculo y de diversificar la oferta recreativa con montajes asequibles y de calidad, resulta imperante consolidar a los públicos ya existentes – formarlos, en el sentido de capacitación– para que ellos, a su vez, extiendan y robustezcan la red cultural juarense.

Desde 1976, con la función inaugural de *El lacayo fingido* de Lope de Vega, en el Chamizal Memorial de El Paso, Texas, se celebra el Festival Internacional de Drama Español del Siglo de Oro, el evento más antiguo de teatro clásico hispano, fuera de la península europea. Desde el 87, su organización había sido binacional, hasta la emisión número 44 abril 2019, en la que se rompió el vínculo bilateral, desdeñando los esfuerzos de integración en la zona fronteriza y afectando, irremediablemente, al presupuesto del Festival. Durante tres años consecutivos, y gracias al convenio con el Instituto para la Cultura del Municipio de Juárez, su

⁴⁴ Además de las obras aquí mencionadas, nuestras siete rutas, hasta ahora diseñadas, incluyen otras piezas dramáticas: Juárez Jerusalem de Antonio Zúñiga, *Los ilegales* y *Hotel Juárez* de Víctor Hugo Rascón Banda, *Piedad* de Justo Sierra (parada en la calle que lleva su nombre), *En un tren militar*, *Garibaldi*, *Rendir la plaza*, *El diputado* y *La furia de los mansos* de “Pilo” Galindo, *El viaje de los cantores* de Hugo Salcedo y *Por favor cierra la puerta, gracias* de Damián Cervantes.

director, Lic. Miguel Ángel Mendoza y su equipo de trabajo, nos hemos subido a las tablas antes de cada función, para presentar los montajes.⁴⁵

La dinámica de la *presentación* es muy sencilla: brindar, en aproximadamente cinco minutos (y he aquí lo complicado), el contexto de obras compuestas hace más de cuatro siglos, con todo el potencial para ser adaptadas por compañías profesionales.⁴⁶ Honor, contrarreforma y limpieza de sangre; loas, comedias y autos sacramentales; pícaros, místicos, graciosos e hidalgos conforman amenos discursos de bienvenida, exentos de tecnicismos, que acercan al público fronterizo con lo que está a punto de ser parte: puestas en escena de teatro clásico. Por medio de este horizonte compartido, subsanamos el camino hacia el disfrute óptimo de cada producción.⁴⁷

Otra estrategia que hemos implementado, tanto en el evento recién referido, como en la edición número 37 del Festival de Teatro de la Ciudad (también a cargo del IPACULT), y en las Muestras Estatales de Teatro (coordinadas por la Secretaría de Cultura de Chihuahua), es el *desmontaje*.⁴⁸ Al finalizar la puesta en escena, subimos al escenario para abrir un diálogo con los actores, pero también con los teatristas que, en general, el público no ve: directores y miembros de la producción. Nos concentramos, primero, en propiciar la participación en una atmósfera donde el reconocimiento a la labor artística se enfoque en el proceso creativo y en la toma de decisiones. “Los desmontajes vinculan de forma directa y vivencial a los creadores –en tanto escritura, dirección, actuación, escenografía, etc.– con los críticos e investigadores y con los mismos espectadores; son una convergencia entre teoría, práctica y recepción” (Rodríguez).

Una vez inmersos en este entorno de exposición/aprendizaje, la entrevista ahonda sobre cuestiones específicas del texto dramático, del lenguaje o poética escénica, de técnicas o métodos de ejecución; ofrecemos pautas de análisis, vocabulario especializado y guías de interpretación a partir de opiniones personales, previamente documentadas. Incentivamos a que el auditorio nos

45 “La presencia académica en torno al Festival ha sido una constante. Desde hace 35 años, la Asociación de Teatro Clásico Hispánico (AHCT) celebra su simposio en El Paso: conferencias por la mañana y espectáculos al atardecer. Durante los 90, la AITENSO (Asociación Internacional de Teatro Español y Novohispano de los Siglos de Oro) fijó su sede en Juárez, con un congreso similar al de sus pares. En algún momento, las asociaciones colaboraron” (Montiel 54).

46 Nosotros importamos el modelo de los colegas norteamericanos para contextualizar las piezas.

47 La monografía de Anne Ubersfeld considera la predisposición del público hacia una mejor comprensión del espectáculo, por medio de una “organización semiótica del placer”. *La escuela del espectador* vincula las tareas simultáneas de intelección: comprender la fábula o el entramado de acontecimientos en la ficción, y encausar los elementos vivenciales (la actuación del comediante durante lo efímero de la representación) con los componentes signícos y técnicos (330-343).

48 Para la vinculación con la dependencia estatal, agradecemos a la Lic. Karina Murillo, quien, desde la MET 2017, nos incluyó en el programa de actividades. En retribución, guardamos memoria y registro, a través de reseñas críticas disponible en nuestro blog, de cada producción participante en el evento teatral más importante en Chihuahua. En la emisión 28 de la Muestra, celebrada el pasado agosto en la Ciudad de Delicias y municipios aledaños, también estuvimos a cargo de los Encuentros de Reflexión e Intercambio (ERI) al cierre de cada jornada.

comparta su experiencia emotiva como espectador. El coloquio envuelve al recinto. De cierta manera, la retroalimentación desde todos los frentes, extiende el convivio ocurrido durante el espectáculo, permite vernos y reconocernos los unos a los otros bajo la luz de sala y –en estos nos empeñamos– construye comunidad a través de un ejercicio reflexivo, participativo y lleno de confianza. En el meollo de la teatrología, Max Herrmann ya apuntalaba, hace un siglo, el carácter social básico, la participación de quienes hacen la fiesta teatral al tiempo que estrechan la comunidad social (Fischer-Lichte 11).

ESCUELA FRONTERIZA DE ESPECTADORES

El 27 de marzo de 2019, Día Mundial del Teatro, dio inicio, en el Teatro Experimental Octavio Trías, el segundo ciclo de la Escuela de espectadores en nuestra comunidad. La convocatoria para la primera sesión reunió a media centena de interesados en esta actividad de intervención educativa (similar a un taller) fuera del aula tradicional. Aprovechamos el marco de la celebración, tal como lo hicimos en 2018, para alcanzar al mayor número de asistentes, ya que el evento lo coordina la Subsecretaría de Cultura Zona Norte, con alguna función de reconocido prestigio: *Deconstrucciones* de Alan Posada, el 2018, y *Andares* del colectivo Makuyeika, el 2019.⁴⁹

Las sesiones ordinarias (15 por año) se llevan a cabo quincenalmente en el Centro Cultural de las Fronteras de la UACJ, a partir de una puesta en escena que haya estado en cartelera. La Escuela de espectadores que proponemos, parte del modelo establecido por Jorge Dubatti, replicado en otras latitudes de Latinoamérica, para avocarse a la recepción condicionada por el carácter regional y fronterizo de la urbe; ya que, después de todo, somos un proyecto de extensión universitaria y de difusión del conocimiento especializado, por lo que el pensamiento crítico y bien cimentado en su coordenada geopolítica nos es fundamental.

El diseño de cada sesión contempla cuatro etapas bastante flexibles, pues resulta común que las intervenciones de los artistas y formas de proceder de cada colaborador las modifiquen o intercalen. En la primera, dos guías (no siempre de nuestro colectivo) exponen los ejes temáticos, la tradición o género dramático y las herramientas de análisis, propias de la teatrología, nucleares para la comprensión de la puesta en escena.⁵⁰ Luego, los guías interpelan al equipo creativo para que nos comparta su experiencia en la producción, estreno y desarrollo del montaje. En un tercer momento, los asistentes –un cuórum estable de 15 personas–

⁴⁹ Desde la primera temporada, la Escuela se ha visto beneficiada por la Secretaría de Cultura de Chihuahua, por medio del Comité Evaluador de Apoyos Culturales y Artísticos (CEACA), lo que permite cubrir los gastos de operación.

⁵⁰ Bruno Bert, fundador de la Escuela del espectador en la Ciudad de México, insta a “que la actividad sea llevada a cabo por un grupo coherente y congruente, y no solo una persona” (27).

contribuyen con su parecer.⁵¹ Sus reflexiones y cuestionamientos suponen la profundidad (en cuanto habilidad o pericia) de quien ha ido al teatro, ha leído (o incluso escrito) las reseñas sobre la obra y acude con frecuencia a nuestra Escuela. Finalmente, concluimos la reunión con una rifa en donde obsequiamos libros referentes al tema tratado (en ocasiones, con el mismo texto dramático) y boletos para el siguiente montaje.⁵²

El sentido de intercambio y pertenencia de los talleristas hacia la Escuela se sustenta en un ambiente de cordialidad y respeto, reforzado por el acto de compartir alimentos (café con algún aperitivo o bocadillo). Los asistentes se han ido relacionando entre sí, experimentando formas no previstas de convivio: aquellos que se han conocido ahí mismo y luego acuden juntos a los espectáculos; algunos que tienden lazos de amistad con actores y dramaturgos; teatristas que comparten sus futuros proyectos en el aula; directores que se acercan a nosotros para invitarnos a sus procesos creativos (*work in progress*).

Otro resultado inusitado –que nos entusiasma por ser tan significativo– se verifica en puestas en escena que se han modificado de acuerdo con los comentarios y sugerencias de esta comunidad espectadora. Las compañías extranjeras que nos visitan obtienen una visión exterior de su trabajo y descubren lecturas insospechadas de sus propuestas. También nos complace que nuestras presentaciones y reseñas sean parte de las carpetas (dossiers) de las obras con las que trabajamos. La crítica y análisis no solo enriquecen nuestra propia relación con lo que vivimos dentro y fuera del teatro, sino también, y de manera directa, la oferta cultural y recreativa en Juárez.

SI EL TEATRO EDIFICA, SU DIDÁCTICA TAMBIÉN

La visión conjunta entre el esfuerzo por cartografiar referencias escriturales en las calles y por localizar en ese mismo espacio común y transitable pretextos dramáticos entiende y da por hecho a la frontera como método, es decir no solo como objeto o campo de estudio, sino también como punto de vista epistémico que nos arroja el material suficiente para analizar su poder productivo. Nos referimos al papel estratégico que desempeña en la fabricación del mundo. La coordenada geopolítica de Juárez luce insuficiente para reproducir límites lingüísticos, nacionales, urbanos,

51 Nos sobrecoge que durante 2019, el aforo regular se compone no solo de estudiantes universitarios, sino también de preparatoria, familias completas (nos referimos a una madre con sus dos hijas), teatreros y gente involucrada en el medio artístico. También hay asistentes casuales que van a la Escuela movidos por el gusto de una obra en particular. Por tanto, ha sido frecuente el sobrecupo en una sala con capacidad máxima de 30 personas.

52 Aunque Lucina Jiménez López argumenta que el valor monetario de una función –pese a ser un motivo importante de las butacas vacías– no es absoluto (77-113), en Juárez hay otros factores que incrementan el costo de la asistencia al teatro, al grado de imposibilitarlo: polarización del trazado urbano, centralización de los recintos culturales, horarios del transporte público (las rutas salen de circulación entre 8 y 9 de la noche), las extenuantes jornadas en la maquila y, por supuesto, la inseguridad ciudadana, sobre todo, en cuestiones de género.

culturales y artísticos que, en la práctica, se superponen, se enlazan o se desconectan en modos impredecibles, contribuyendo a modelar inusitadas formas de expresión.

El ejercicio de relacionar temáticamente las piezas con nuestros tiempo y espacio, propicia la identificación, encuentro y apropiación de ellas, volviéndolas más significativas. Cuando los temas acerca de la memoria, la migración, el narcotráfico o la violencia (incluida la de género) aparecen en la tarima, entonces las obras interpelan al espectador por medio de elementos que pertenecen, no al mundo de ficción representado, sino al hábitat construido a diario. La duplicación de referentes orilla a que el espectador resuelva el conflicto fuera del escenario, promoviendo, a su vez, la generación de comunidades receptivas, sensibles y empáticas.

Norteatro se concentra en la dramática, y se propone difundirla y consolidarla con una agenda de trabajo enfocada en los diferentes tipos de espectador, desde los que arguyen, en las *rutas literarias*, no ir al teatro porque desconocen la cartelera (sin darse cuenta de que ellos generan la demanda); los asiduos a las artes escénicas que optan por quedarse un poco más para escuchar a los intérpretes durante el *desmontaje*; hasta los que quieren compartir y argumentar el goce experimentado en la butaca en un entorno de aprendizaje, más cercano al aula, en la *Escuela de espectadores*. Confiamos en que nuestro colectivo cumple con una función necesaria. Si bien fungimos como investigadores con un perfil académico, asumimos el rol de promotores y mediadores con el objetivo de incrementar el aforo en la sala, que el auditorio sea crítico y activo, a la vez que sagaz y exigente respecto a su consumo cultural.



FUENTES CONSULTADAS

- Bert, Bruno. "La Escuela del espectador en México: ejercicio de la memoria." *Paso de Gato* 70 (2017): 25-27.
- Carreira, André. *Teatro de invasión: la ciudad como dramaturgia*. Córdoba: DocumentA/Escénicas, 2017.
- Chew, Selifa. *Cinco obras de teatro*. Ciudad Juárez: UACJ, 2015.
- Fischer-Lichte, Erika. "La teatrología como ciencia del hecho escénico." *Investigación Teatral* 7-8 (2015): 8-32.
- Flores Simental, Raúl. *Crónicas del siglo pasado: Ciudad Juárez, su vida y su gente*. Ciudad Juárez: UACJ, 2013.
- Galindo, Edeberto "Pilo". "Puente Negro." *Amores que matan y otras obras*. Eds. Adriana Candia y José Manuel García. Chihuahua: Fondo Municipal, 2005, 141-197.
- Jiménez López, Lucina. *Teatro y públicos: el lado oscuro de la sala*. Ciudad de México: Escenología, 2000.
- Montiel, Carlos Urani. "Los clásicos al borde: 44 años de festival en la frontera." *Paso de Gato: Revista Mexicana de Teatro* 78 (2019): 54-55.
- Montiel, Carlos Urani, Amalia Rodríguez y Antonio Rubio. *Cartografía literaria de Ciudad Juárez*. Ciudad de México: Eón, 2019.
- Rodríguez, Amalia. "Desmontando escenas: usos y práctica." *Norteatro*, 4 ago. 2017, <http://norteatro.com/wp/desmontando-escenas-usos-y-practica/>. Consultado 26 oct. 2019.
- Ubersfeld, Anne. *La escuela del espectador*. Madrid: Asociación de Directores de Escena de España, 1997.
- Vargas, Jorge, dir. *Baños Roma*. Ciudad de México: Teatro Línea de Sombra, 2013.

Enseñanza del teatro regional: un plan de clase

Uno de los retos a los que se enfrentan los docentes, en cualquier nivel educativo, es el de acercar a los alumnos a las expresiones artísticas. Los motivos son diversos, suele ocurrir que dichas actividades se consideran innecesarias o poco aprovechables en un ámbito que busca preparar a los estudiantes para continuar con su educación o, en el caso de los niveles medio superior y superior, para enfrentarse al mundo laboral. Estas consideraciones no toman en cuenta que el arte puede resultar un medio invaluable en el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que acerca a los educandos a diversas áreas de conocimiento, como la historia, la sociología, la política, etcétera, y que las artes escénicas en específico, representan una oportunidad invaluable para presentar, adquirir, fortalecer y poner en práctica dichos conocimientos.

Teniendo en mente la idea del teatro, en particular, como herramienta educativa, me surge la posibilidad, como estrategia formativa, de acercar a la dramaturgia a los alumnos dentro de la educación formal, en particular a los estudiantes de bachillerato tecnológico, que es dónde me desempeño como docente, invitándolos a elaborar textos dramáticos.

El área fronteriza, en particular el espacio geográfico-cultural que representa a Ciudad Juárez, cuenta con cuatro Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS 114, 128, 269 y 270), adscritos a la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS), cuyo principal objetivo consiste en “formar bachilleres técnicos que desarrollen, fortalezcan y preserven una cultura tecnológica y una infraestructura industrial y de servicios, que coadyuven y satisfagan las necesidades económicas y sociales del país”. En el enunciado anterior se hacen patentes dos aspectos aparentemente contradictorios: que en dichos centros educativos el interés primordial radica en privilegiar la técnica y la tecnología en el ámbito industrial, y la ausencia dentro del plan de estudios, de cursos que promuevan el acercamiento al teatro o a cualquier otra manifestación artística.

ENSEÑANZA DEL TEATRO REGIONAL

El plan de clase que planteo: Enseñanza del teatro regional, forma parte del proyecto de investigación: “Propuesta didáctica para la adquisición de competencias comunicativas en las asignaturas I y II de Lectura, Expresión Oral y Escrita (LEOyE), del Bachillerato Tecnológico, con base en el estudio de la literatura”, que desarrollo para optar al grado de Maestra en Estudios Literarios en la UACJ.

El plan de clase adscrito a la materia I, tiene como propósito principal “que el alumno desarrolle la competencia habilitante de la lectura y la escritura, al reconocer y ejercer las cuatro habilidades de la lengua: escuchar, leer, hablar y escribir, con el fin de aplicarlas a diversas situaciones de su vida, académicas y cotidianas” (SEP 13) y toma como base de análisis, dos obras del teatro chihuahuense: *Los ilegales*, de Víctor Hugo Rascón Banda y *El enemigo*, de Perla de la Rosa. Su propósito didáctico consiste en desarrollar las competencias comunicativas y literarias que la Dirección General de Bachillerato (DGB), designa óptimas para este nivel educativo.

Estoy convencida de que la estrategia de este plan de clase ofrece una reflexión a los docentes acerca de la importancia de que sus estudiantes se acerquen al teatro, con una temática regional en este caso, para potenciar la lectura, la expresión oral y la expresión escrita, además de proporcionarles un acercamiento a la comprensión y al conocimiento de su contexto sociocultural.

EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Se trata de atender el paradigma educativo: enfoque por competencias, establecido por la SEP, en las aulas de los CBTIS, por lo que resulta imperativo tomar en cuenta los lineamientos que destacan Rafael Manuel Tovar González y Gonzalo Serna Alcántara: “en el contexto educativo, *competencia* se refiere a ser *competente*, a desenvolverse en la acción con buenos resultados [...] una competencia es la capacitación práctica nacida de los aprendizajes recibidos” (17). Dicho modelo educativo busca que los estudiantes adquieran la capacidad para lograr el buen desempeño de cualquier actividad que se les presente (18).

Mucho se ha especulado acerca de que el enfoque por competencias es una orientación directa al campo laboral. La propia Dirección General de Bachilleratos (DGB) sostiene que las renovaciones curriculares buscan satisfacer las exigencias de dicho mercado (Silva Montes 167). Con base en ello, dicho enfoque se vincula con el objetivo primordial del bachillerato tecnológico: formar a los estudiantes en un área especializada por lo cual, al finalizar, obtienen título de Técnicos, avalado por la SEP.

La orientación directa de los CBTIS hacia el área de la tecnología y la industria es, a primera vista, adecuada para los estudiantes juarenses, toda vez que obtienen las competencias necesarias para desarrollar un futuro empleo en la maquiladora —ocupación económica que prevalece en la frontera— la cual requiere mano de obra calificada.

Lo que el plan de clase propone, mediante la implementación de la enseñanza del teatro regional, hace que no sólo se cumpla la responsabilidad de desarrollar las competencias comunicativas que los estudiantes requieren para su formación técnica, sino que, además, el estudio de la dramaturgia regional —entendiendo la que escriben autores y autoras oriundos o que viven en el estado de Chihuahua— tiene el propósito de favorecer que los jóvenes estudiantes lean, escriban, hablen y se escuchen a sí mismos y a su entorno. Tal vez ya lo hacen de manera espontánea o por influencia del medio en el que viven, no obstante, hacerlo como parte de su aprendizaje, favorece el dialogismo de las diversas circunstancias y acontecimientos que se entrecruzan en la experiencia de vida del grupo etario al que pertenecen.

NIVELES DE COMPETENCIAS

Existen cuatro grados o niveles de competencias en educación: genéricas o básicas (como la expresión comunicativa o el manejo de una calculadora), disciplinares (que corresponde a una disciplina o área particular), determinadas o técnicas y especializadas.

De acuerdo a Tovar González y Serna Alcántara, es indispensable que se tome en consideración cuál grado de competencia se busca lograr dependiendo del nivel educativo en que se encuentre (26). Así, las materias de las especialidades deben cumplir con las competencias determinadas o técnicas. En tanto, la asignatura que compete a este plan de clase, pretende la adquisición tanto de las competencias básicas como de las disciplinares del área de Comunicación.

Cabe mencionar que no se pretende que el alumno cumpla con cada una de dichas competencias en cada sesión de clase, sino que las vaya desarrollando conforme avanza el curso; para ello, es indispensable la planeación detallada de las sesiones. Además, como lo mencionan Tovar González y Serna Alcántara, debe tomarse en cuenta que la educación basada en competencias se enfoca en tres puntos: saber hacer, saber saber y saber ser (33), es decir, es necesario que el estudiante conozca la manera de realizar o resolver algún asunto (saber saber), que lo lleve a la práctica (saber hacer) y que lo haga en beneficio de sí mismo y de quienes lo rodean (saber ser).⁵³

José María Pozuelo Yvancos da pautas para la definición de la competencia literaria —la cual no se encuentra de manera explícita dentro de las competencias básicas ni disciplinares— al afirmar: la competencia literaria es la capacidad de producir y comprender a profundidad la estructura de una obra literaria (que incluye al texto dramático) y lo que expone esta misma (66). No es innata, sino que se desarrolla de acuerdo con el contexto del sujeto y puede tanto desarrollarse como decrecer.

⁵³ El proyecto Nueva Escuela Mexicana, que impulsa el gobierno federal (2018-2024), se propone desarrollar la habilidad de saber convivir desde un modelo ético-humanista basado en los derechos humanos.

PLAN DE CLASE PARA CUATRO SESIONES

La planeación del plan de clase Enseñanza de la literatura regional, implica ofrecer a los estudiantes el acercamiento de un género literario en cada una de las tres unidades en que se divide la materia, atendiendo al desarrollo de las competencias arriba descritas, por medio de la narrativa, la poesía y el teatro.

La última unidad, con base en el estudio del teatro, considera dos obras de la dramaturgia regional: *Los ilegales* de Víctor Hugo Rascón Banda y *El enemigo* de Perla de la Rosa. Las he seleccionado porque a): pertenecen al corpus del teatro chihuahuense contemporáneo (siglos XX-XXI); Rascón Banda es un autor relevante no solo en Chihuahua sino a nivel nacional e internacional; Perla de la Rosa forma parte de las autoras que han destacado en la dramaturgia en esta región de México; b): permiten que los estudiantes se acerquen a la producción teatral de su región; y c): muestran a Ciudad Juárez como espacio de la acción dramática, hechos que acontecen en áreas de la urbe reconocidas por los estudiantes, lo que permite que se sientan atraídos por las referencias cercanas, así como por los temas que no sólo escuchan sino que, de una u otra forma, viven día a día: la migración, las diversas formas de violencia social y de género.

El reto es evidente: ¿cómo enseñar textos teatrales en clase?, ¿cómo presentarlos de una forma atractiva para los jóvenes?, ¿de qué manera propiciar el aprendizaje de los estudiantes?

Debido a que la asignatura tiene pocas horas asignadas en la currícula, se emplean dos sesiones para la presentación, discusión y análisis de cada una de las obras.

LOS ILEGALES

La obra de Rascón Banda está dedicada al omnipresente tema de los trabajadores indocumentados, víctimas del maltrato al cruzar la frontera norte de México. Habla entonces de la migración bajo el género documental que promueve el activismo político y social. Condiciones de cruce ilegal, que, en estos últimos años, ha incrementado, dejando a Ciudad Juárez como un área de paso, tanto para los mexicanos de los estados del sur como para los centroamericanos que piden asilo en EUA.

El tiempo no está definido, sino que refiere a una situación cíclica, que ocurrió en el pasado, ocurre hoy, y, al parecer, seguirá ocurriendo en el futuro... ¿hasta cuándo?

La mera lectura de la dedicatoria resulta relevante para los estudiantes: "A los trabajadores indocumentados que, víctimas de un injusto sistema económico y obligados por el hambre, cruzan la frontera del norte de México y encuentran en el otro lado solamente humillaciones, robos, lesiones... y si bien les va, la muerte" (Rascón Banda 33), ya que constituye una provocación a actuar en contra de la injusticia y el maltrato que padecen quienes se desplazan de sus lugares de origen para ir tras el mítico sueño americano. Los induce a reflexionar en las recientes

multitudinarias caravanas de migrantes que atraviesan el país con la esperanza de llegar a la frontera y tal vez cruzar al otro lado.

La escenografía sugiere un puente y una alambrada, es decir, alude a los linderos, muros, cercas, que pueden leerse de manera metafórica.

Los ilegales está dividida en dos actos; el primero tiene lugar en México y el segundo en “el otro lado”, Estados Unidos. Consta de 24 jornadas, que varían en extensión; integra 50 personajes, los cuales, en el estreno, dirigido por Martha Luna, fueron interpretados por 18 actores.

Para hacer más amena la lectura y para cumplir con el tiempo establecido de clase (dos sesiones de una hora cada una), propone abordar cuatro jornadas específicas: II, IV, XI y XVI, que, por su extensión, pueden ser leídas en el salón de clases, y que tratan el tema principal, la migración, desde los aspectos del abuso de poder, la búsqueda del sueño americano y el cruce ilegal.

SECUENCIA EN LAS DOS SESIONES

El docente presenta la obra mediante el uso de notas: autor, estreno, tema, estructura, etc.

El docente, en sentido amplio y con apuntes mínimos para contextualizar el tema, relaciona *Los ilegales* con experiencias vividas por los estudiantes.

El docente explica la actividad a desarrollar y solicitarán voluntarios para realizar una lectura dramatizada de las jornadas elegidas.

En esta apertura de la sesión (tiempo destinado: 20 minutos), la actividad propuesta considera el enunciado de Paulo Freire: “leer el mundo para leer la palabra”, y el producto de aprendizaje consiste en las notas que los estudiantes realicen en equipo, acerca de lo que conocen, lo que han vivido, lo que han escuchado, leído y contado acerca de la experiencia de la migración.

Luego (en los 40 minutos restantes), se llevará a cabo la lectura dramatizada de una o dos de las jornadas seleccionadas, al cabo de la cual, se propicia la discusión con base en las siguientes preguntas de apoyo: ¿de qué hablan los personajes?, ¿qué nos dicen acerca de nuestro contexto actual?, y se finaliza proporcionando a los estudiantes algunas preguntas, por ejemplo: ¿qué significa ser migrante?, ¿cuáles son algunas razones por las que las personas salen de su país hacia otro?, ¿por cuáles medios migran?, ¿qué expresiones has escuchado acerca de la llegada de migrantes a Ciudad Juárez?, mismas que habrán de contestar por escrito y entregarlas en la siguiente sesión.

El producto de aprendizaje consiste en redactar un diálogo teatral, con base en las reflexiones recabadas de la sesión anterior, que tiene el propósito de apuntalar el desarrollo de las habilidades lingüísticas, literarias y de convivencia. La evaluación toma en cuenta la lectura colectiva del texto creado, una vez revisado por el docente en cuanto a redacción, ortografía, vocabulario y puntuación.

El porcentaje de la evaluación es de 50% ya que se evaluará tanto la expresión oral como la expresión escrita, en especial la habilidad de escuchar a las y los otros, así como el saber convivir en términos de conversar acerca de la migración promoviendo una mirada crítica a la vez que no prejuiciada de la realidad no solo representada en la obra, sino vivida por los estudiantes.

La segunda sesión (60 minutos) inicia con una plenaria acerca de *Los ilegales* y el tema de la migración, con el apoyo de la lectura de algunas respuestas de los alumnos. Luego, el docente propicia una discusión dirigida, para cerrar el tema con las siguientes preguntas: ¿qué soluciones hay?, ¿cómo podemos reflexionar acerca de esta situación? Es importante permitir que los estudiantes expresen sus opiniones acerca del tema para propiciar la expresión oral, que será el producto de aprendizaje y que se calificará con un peso de 50% del total de las dos sesiones. La evaluación se centrará en evaluar la argumentación en la sustentación de las ideas vertidas favoreciendo la libre expresión de las ideas, apuntalando además el manejo de la voz: tono, volumen, dicción, vocabulario.

EL ENEMIGO

El enemigo de Perla de la Rosa, se publica en 2011, cuando el tema de la obra: la violencia social, la militarización, la llamada guerra contra el narcotráfico durante el periodo 2008-2011, se encuentra no solo vigente sino en su apogeo entre los juarenses,⁵⁴ aunada a la ya histórica problemática de los feminicidios. La obra se encuentra dividida en diez escenas. La no definición del tiempo de la acción evidencia la persistencia de la migración de ilegales que desean alcanzar su sueño americano. Intervienen 28 personajes, solo algunos de ellos identificados con nombre, mientras que los restantes refieren a cualquier sujeto que vive la experiencia de migrar en forma ilegal, y que podría ser el otro o yo mismo.

Los cuadros sugeridos para el desarrollo de las sesiones son: III, que habla de las extorsiones por teléfono; IV, que toca el tema de la militarización en las calles; VI, sobre la siembra de evidencia a inocentes con el fin de extorsionarlos; IX, los chivos expiatorios; y X, las muertes llamadas efectos colaterales.

Sesión inicial. El docente presenta la obra proporcionando información acerca de la autora, el tipo de texto, la estructura, etc. El docente expone las instrucciones para el desarrollo de la actividad, mediante la formación de equipos, a cada uno de los cuales se les asignará uno de los cuadros seleccionados. Cada equipo acordará el mecanismo de lectura: en silencio cada uno o en voz alta entre ellos, la distribución de los parlamentos, si alguno lee las acotaciones o quién se encarga de buscar en

54 Uno de los temas de *El enemigo* afecta de manera directa a los CBTIS de Ciudad Juárez, ya que recuerda el cobarde asesinato de jóvenes estudiantes de la UACJ, del COBACH 9 y del CBTIS 128 en Villas de Salvárcar. Además de la mención al clima de inseguridad entre los ciudadanos debido a la intervención militar en las calles, algo que se repite en los últimos meses del 2019, con el advenimiento de la Guardia Nacional.

su celular la información relacionada con el tema del fragmento que les ha sido asignado para leer. Tiempo asignado: 30 minutos.

En la segunda parte de esta sesión se procede a reunir a los equipos para que cada uno de los integrantes resuma el contenido de la escena asignada y exprese sus impresiones ante el resto de los compañeros. El propósito es que cada quien exprese las experiencias vitales que emergieron con la lectura del texto, tanto desde la experiencia personal como respecto a las aportaciones de los otros integrantes de cada equipo. Tiempo asignado: 30 minutos.

Al inicio de la siguiente sesión, el docente indica a los estudiantes que deben realizar un escrito de tres pequeños párrafos, con un máximo de 100 palabras cada uno, en el cual den su opinión sobre la obra en sí misma o sobre los temas que aborda: violencia, chivos expiatorios, muerte de inocentes, etc. La estructura debe atender el formato de un ensayo: introducción, desarrollo y conclusión. Tiempo asignado: 30 minutos.

La siguiente media hora se dedica a la lectura de un par de textos y a la reflexión final sobre el tema de la violencia, mediante una discusión dirigida a base de preguntas: ¿qué recuerdos, dudas, experiencias surgen al leer un texto de esta índole?, ¿qué conocían o qué desconocían?, ¿qué aprendieron?, ¿cómo buscaron información acerca de lo que no sabían?, ¿cómo enfrentaron la lectura de un texto teatral?, ¿qué cercanía con el género dramático o teatral tienen?

La evaluación de este par de sesiones se basa en la revisión del escrito:(redacción, estructura, ortografía, vocabulario y puntuación; y en la intervención oral al momento de la participación en clase, en especial la habilidad discursiva: argumentativa, manejo de la voz frente al público: tono, volumen, dicción, vocabulario, etc.

COMPETENCIAS BÁSICAS Y DISCIPLINARES ATENDIDAS

Según ha quedado establecido al inicio, el plan de clase Enseñanza del teatro regional trata de atender el paradigma educativo, en lo que se refiere al enfoque por competencias, establecido por la SEP, para ser observado en las aulas de los CBTIS.

A continuación, el resumen de los logros alcanzados en la realización de las sesiones respectivas que tienen como material didáctico las obras *Los ilegales* y *El enemigo*:

- 1] Las competencias genéricas o básicas que se ponen a prueba y que se logran atender y corroborar mediante la aplicación de la secuencia didáctica correspondiente a los dos obras seleccionadas, son las siguientes: 2. “Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros”; 4. “Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados”; 6. “Sustenta una postura personal sobre

temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva”; 8. “Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos”; y 9. “Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo” y 10. “Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales”.

- 2** Las competencias disciplinares del área de Comunicación que se atienden en la realización de la secuencia didáctica correspondiente a las dos obras elegidas, son las siguientes: 1. “Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe”; 4. “Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa”; 5. “Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras”; 6. “Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa”; y 12. “Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información”.

Con el cumplimiento de estas competencias básicas y disciplinares se hace visible el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua y, por lo tanto, de la lectura, la expresión oral y la escrita, y el saber convivir, objetivo principal de la asignatura.

En las sesiones reseñadas, se propicia el saber saber, el saber hacer y el saber convivir. El tercer aspecto, saber ser, se motiva mediante la reflexión a la que se llega en el aula con la lectura, discusión, redacción, representación y lectura dramatizada de las obras seleccionadas en específico. Se busca que el alumno *lea* su entorno social e individual, reflexione de manera colectiva al respecto, formule dudas y explore diversas posibilidades de con-vivir en un entorno signado por las violencias que la obra refleja, en un periodo histórico-social específico de su comunidad, y establezca relaciones con experiencias semejantes a lo abordado en la obra.

REFLEXIONES FINALES

Las obras de teatro chihuahuense, *Los ilegales* y *El enemigo*, de Víctor Hugo Rascón Banda y Perla de la Rosa, respectivamente, constituyen valiosas herramientas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Lectura, Expresión Oral y Escrita en los CBTIS de Ciudad Juárez, y contribuyen al desarrollo de un área que parece quedar marginada en la educación tecnológica-industrial: la inclusión del arte dramático.

La literatura regional, en general, interpela de varias formas a los lectores y resulta especialmente atractiva para los jóvenes de bachillerato porque les invita a re-venir y re-visitar los lugares por donde caminan a diario o porque hacen mención

de un acontecimiento que ellos escucharon o vivieron en carne propia; incluso se sienten identificados por las formas lingüísticas y los registros del habla, los cuales son identitarios de Ciudad Juárez.

Las estrategias didácticas contenidas en el plan de clase: Enseñanza del teatro regional, propician el desarrollo de las competencias comunicativas y la apreciación artística y literaria por medio de la lectura de las obras elegidas, la reflexión escrita que se realiza de ellas y la expresión oral de ideas y conclusiones a las que llegan cada uno de los estudiantes con la exposición del docente y el diálogo con sus compañeros.



FUENTES CONSULTADAS

- Pozuelo Yvancos, José María, "De las poéticas textuales a la pragmática literaria". *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra, 1988. 62-104.
- Rascón Banda, Víctor Hugo. "Los ilegales", en Víctor Hugo Rascón Banda, compilación y prólogo Enrique Mijares. Teatro de frontera 13/14, Espacio Vacío editorial. UJED, Durango. 33-92.
- Rosa, Perla de la. "El enemigo", en *Persistencia de la memoria*. Ed. Enrique Mijares. Ciudad Juárez: UACJ, 2011. 205-227.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa de estudios del componente básico del marco curricular común de la Educación Media Superior. Campo disciplinar de comunicación. Bachillerato Tecnológico*. Ciudad de México: 2018.
- Silva Montes, César. "Competencias, falacias y mercado laboral en el bachillerato juarense." En *La educación y sociedad. Reflexiones, debates y propuestas educativas*. Ciudad de México: UACJ, 2015. 167-202.
- Tovar González, Rafael Manuel y Gonzalo Serna Alcántara. "¿Qué es una competencia en educación?" En *332 estrategias para educar por competencias. Cómo aplicar las competencias en el aula para bachillerato*. Ciudad de México: Trillas, 2011. 13-42.
- Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios. "Misión, visión y objetivos". SEP, 2016. Gobierno de México. 24 de septiembre de 2019 <http://uemstis.sep.gob.mx/index.php/quienes-somos/80-mision-vision-objetivos>

***El ángel*, de Selfa Chew: aprendizaje del entorno**

Cinco obras de teatro (2015), antología de Selfa Chew, retrata, a través de la denuncia, las vivencias de diferentes personajes que han sido testigos y ejecutores de actos violentos sistemáticos, y dibuja la crueldad del mundo del narcotráfico desde una perspectiva cercana al ser humano como productor de violencia. Una de las obras de este volumen, *El ángel*, reúne a tres personajes protagonistas: Ángel, Castagnetti y el Reportero, triada cuyo propósito dramático/teatral consiste en mostrar a los lectores/espectadores, la crudeza de una violencia social que, a partir de la interpretación de dichos receptores, adquiere potencia polisémica acerca del aprendizaje del entorno, en especial si sus contextos de experiencia poseen referentes personales relacionados con las problemáticas que la obra enuncia.

Así, la multiplicidad de sentidos no es unidireccional: del texto hacia el receptor, sino que posibilita el aprendizaje reflexivo de la realidad, por medio de la evocación de las propias interpretaciones del cruento fenómeno social. Analizar la presencia de las representaciones de sentido múltiple que el receptor identifica en esta obra de Selfa Chew, a través de la recepción de la obra, es el interés de esta exploración acerca del percibir la polisemia de la realidad, desde la perspectiva individual frente a la experiencia teatral.

En *El ángel* convergen tres puntos de vista esenciales; su riqueza estriba en reunir las voces de personajes emblemáticos para retratar una problemática social actual y aterradora. Es, por un lado, denuncia sobre la violencia generalizada en el país, recreación de la desesperanza y el desamparo vividos por cientos de personas expuestas y víctimas de las consecuencias devastadoras de esa violencia; además, es un material discursivo que testimonia este fenómeno social desde las miradas diversas con las que lo aprendemos. Y por otro, una posible exposición/explicación del fenómeno de convulsión social, que le corresponde construir/aprender al lector/espectador.

La obra de Selfa Chew es entonces, un espacio de interlocución en el cual, los fragmentos dramático teatrales de ese complejo artefacto artístico quedan librados a la tarea e interés de los receptores para ser interconectados a partir de su propia interpretación. Según señala Enrique Mijares, no solo es necesario sino imperativo

contar con el espectador/lector para que el fenómeno teatral se cumpla: “escribir y escenificar desde, con y para la butaca, con conocimiento y comprensión del espectador, es el objetivo de los dramaturgos contemporáneos.” (7) Así, la creación de una obra, teatral o dramaturgica, incluso narrativa, tiene como propósito implícito que el lector/espectador establezca una especie de lugar común de creación, no con el autor propiamente dicho, sino con un universo sistémico de la obra, tema, propósito, estructura, personajes, situaciones, etc.

No se trata de una idea nueva, tomar en cuenta la presencia del lector/espectador, la necesidad de que se dé el encuentro del público con el espacio escénico o espacio diegético para la cocreación, la interlocución entre la escena y la sala, está en los orígenes del teatro. Domingo Adame afirma: “Para dar constancia de la existencia de un hecho dramático no es suficiente afirmar que el texto está escrito en diálogos, que el autor está oculto en los personajes; sino que, se requiere de dotar de un nuevo sentido a la función del espectador, uno que lo excluya del papel de observador pasivo.” (218). Es esencial que el espectador sea visto como una fuente constitutiva de la obra, intérprete o cocreador, quien dotará a la obra teatral de nuevos e individuales sentidos.

La visión del espectador como co-creador de la obra se sustenta en la teoría de la recepción, una óptica que concierne a la experiencia estética y que habla de cómo el receptor percibe el espectáculo y se vale de la isotopía: “hilo conductor que guía al lector o espectador en busca del sentido y lo ayuda a reagrupar diversos elementos pertenecientes a sistemas diferentes, pero idénticos según una perspectiva dada” (Adame 218), para dar sentido a las obras, toda vez que “la recepción del espectáculo depende de nuestra aptitud para reconocer y establecer vínculos entre las informaciones ofrecidas por todos los materiales de la representación” (218).

La exposición de la violencia que hallamos en voz de los personajes de *El ángel* nos permite establecer vínculos con la memoria, como fuente de formación del sentido polisémico que elabora el espectador al presenciar o bien, al leer, dicha obra.

Adame menciona que, ante una obra, el público ha de mostrar una actitud de cocreación que es el resultado de la voluntad, y que el espectador no se conformará con dar sentido a lo que se cuenta, sino que opera y es parte de la teatralidad desde el momento en que las obras lo hacen sentir implicado, agredido o distanciado de una situación dada. (218). Efecto que encontramos en *El ángel*, cuyo contenido nos remite a memorias individuales y personales.

La obra que nos ocupa se divide en doce escenas, todas ellas interconectadas por las voces de tres personajes, cada uno protagonista de su propia experiencia vital. A través de ellos podemos ver surgir la polisemia de la violencia. El Reportero es el testigo omnisciente de cuanto sucede. Ángel, pasa de ser una víctima, luego un sicario y finalmente se convierte en un predicador. El comandante Castagnetti es una especie de héroe que busca reivindicar a la ciudad.

En estos tres protagonistas, más la suma de las situaciones violentas que muestra el texto, puedo observar, según mi propia interpretación, diversas visiones de la violencia: la ejercida entre pares, es decir, entre un individuo y otro, pertenecientes ambos a la misma clase social; la ejercida hacia los poderosos; la ejercida hacia la figura de Dios. Las críticas sustentadas por los personajes son posicionamientos que el lector/espectador ha de interpretar, hacerlos suyos, intercambiarse con ellos puesto que lo remiten a su propia experiencia individual.

EL TEATRO COMO AULA DE APRENDIZAJE

En el caso de la violencia entre pares recurrimos a la escena seis, que expone el problema de la esclavitud de hombres que copta el narcotráfico para que fabriquen túneles ilegales: Ángel se convierte en un joven secuestrado y obligado a realizar trabajos forzados para los narcotraficantes. Para la violencia hacia aquellos que ostentan el poder, la explotación del hombre por el hombre, recurro a la voz del Reportero:

REPORTERO: Dicen que los latinoamericanos practicamos una cultura patológica, que somos anormales. Lo normal sería tener casa, escuela, médico. Cuando la vida llega con un delantal de maquiladora y te ofrece migajas, buscas la salida. En el crimen hay esperanza de salir de la pobreza y retar a los violentos con la violencia. [...] La oportunidad de sentir el poder sobre la vida cuando se trabaja al servicio de la muerte. (129).

Desde mi experiencia de joven mujer, estudiante, trabajadora de maquiladora, familiarizada con la precariedad social y laboral de Ciudad Juárez, re-escucho, re-leo las conversaciones con jóvenes como yo, que expresan este sentir ante un futuro que les depara la pobreza como única certeza, aun cuando han conseguido entrar a las filas laborales de la maquila.

Escuchar/leer estas alternativas sin solución de continuidad en boca de los personajes de *El ángel* debe provocar, sin duda, en los receptores, una especie de eco o resonancia que les impele a realizar sus propias interpretaciones de su contexto vital.

Colocarme en el rol de receptora de esta obra, con base en los referentes que identifico en ella y mis propias experiencias al vivir en Ciudad Juárez, en el cuerpo de una mujer joven, siempre expuesta sufrir cualquier tipo de agresión, tanto en los espacios públicos como en los privados, me permite descéntrame de mi yo para explorar a ese Otro que siempre he visualizado como la alteridad monstruosa.

El ángel me brinda la oportunidad de habitar a esa yo que me atemoriza, que me confina a cuatro paredes, que cuando transito los espacios públicos, me obliga a caminar sin dejar de mirar mi entorno, a experimentar permanentemente esa otredad violenta. No se trata de buenos contra malos, sino de circunstancias diversas de ser

y estar en entornos donde el miedo, el terror, la crueldad, la impunidad, la inercia, la apatía, la indolencia, la ignorancia (podría continuar este listado al infinito), interseca con los involucrados en la pervivencia de la transgresión.

Ser el otro, el oficiante del horror, no es simple; sin embargo, es una experiencia que me humaniza, que me devuelve a ser empático con la complejidad humana; descubro que ese ejecutor de los horrores, también es una persona con necesidades y sueños como cualquiera de nosotros. ¿Me resulta simple esta trasposición de roles? No, de nuevo, no es blanco y negro el horizonte. Habitar el imaginario de quienes ejercen el oficio de violentar —no para lograr una empatía por ellos, sino un entendimiento de este fenómeno— me impele a preguntarme quién es el Otro, los Otros, y quién soy Yo, quiénes somos Nosotros-as.

En la segunda escena de la obra, cuando, al observar la violencia que Dios ejerce sobre los hombres, el Reportero cuestiona la autoridad y la sabiduría divinas; lo responsabiliza de destapar la Caja de Pandora, señala su indiferencia, incluso su crueldad al jugar con el destino de la humanidad, lo retrata como una criatura cruel y sanguinaria, que, en última instancia, ejerce violencia contra su propia creación... identifiqué el texto de Selfa Chew con la violencia cotidiana de mi ciudad, de mi país, con las muchas formas de ejercerla sobre los débiles.

Ignacio A. Ramón Leytón y Francisca Inés Toledo hablan del término polisemia en alusión a los múltiples discursos cotidianos y disciplinares, que aparecen en contextos explicativos e interpretativos diversos. (17). Es decir, todas aquellas conceptualizaciones desde las cuales podemos conformar explicaciones que aluden a un mismo fenómeno; de tal forma, la violencia es polisémica en el sentido que no responde a un solo factor; articular un entendimiento de este fenómeno sin tomar en cuenta lo socio-histórico, los valores que se asumen y las prácticas cotidianas de una sociedad, resulta poco pertinente. (17). Para estos autores, existen varias formas de abordar la violencia, si bien mencionan tres clasificaciones importantes: observacionales, estrictas y expansivas.

Las violencias observacionales se relacionan con el uso de la fuerza en contra de otras personas, mayormente la fuerza física, acarreándoles un daño material o personal. Las violencias legítimas o estrictas surgen en el contexto del pensamiento político conservador e incorporan el uso de la violencia por parte del Estado. La violencia expansiva hace referencia a situaciones que trascienden la violencia física o psicológica, pudiendo incluir dentro del término una gran variedad de injusticias y desigualdades sociales. (31-36).

Así, el término violencia queda delimitado por el uso de la fuerza, sea por un individuo contra otro, por un estado contra el individuo, o en situaciones donde la violencia se relacione con cuestiones de injusticia y desigualdad.

Estos tipos de violencia podemos detectarlos en la obra de Selfa, si bien nuestras lecturas personales habrán detectado otras interpretaciones, dando pie a una

polisemia de sentidos acerca de la violencia vivida en nuestro entorno, ciudad o país.

En cuanto a la forma en que un lector/espectador percibe y traslada la situación de su contexto a la obra que está presenciando, la teoría de la recepción habla de un lector activo que va imprimiendo sentidos múltiples a la obra que presencia, lector/espectador en su papel de co-creador, que va configurando relaciones entre sus propias experiencias personales y las situaciones presenciadas, fusionándolas y convirtiéndolas al mismo tiempo en nuevas interpretaciones de la violencia.

Los conceptos de Mijares: “oficiar el teatro desde la óptica del otro, desde el lenguaje, los códigos y las estructuras del otro” (49), me (nos) permite asistir a las perspectivas múltiples de la experiencia humana.

Si la realidad, sea concreta o ficcional, la observamos solo desde un ángulo, nuestro enfoque es limitado, parcial, vertical. En cambio, *El ángel* nos permite desplazarnos de nuestra zona de confort —incluso si nos encontramos en una condición vulnerable— para atisbar las infinitas posibilidades de ser y estar en una deixis donde los roles pueden intercambiarse de manera sutil, inesperada e incluso, a veces, deseada.

Este aprendizaje de intercambio lo podemos ejemplificar en varios momentos de la obra de Selfa Chew, que provocan en el lector una reacción de re/memorización de lo vivido -en la vida real o en la ficción:

CASTAGNETTI: Solamente hay un cártel y muchos escenarios. Hay enfrentamientos que se ofrecen al público como un espectáculo. [...] Los muertos son nuestros porque el narcotráfico es negocio, porque las armas son negocio. (119).

O cuando dialogan el Reportero y Castagnetti:

REPORTERO: A los ciudadanos comunes nos atemoriza la presencia de los judiciales en las calles, aún más la de un comandante.

CASTAGNETTI: Es natural y perfectamente explicable. Un comandante tiene autorización de extorsionar, secuestrar, incluso de matar, sin que nadie se atreva a delatar sus crímenes. (121).

La dramaturgia de Chew adquiere dimensión polisémica porque, de acuerdo a Mijares, abandona el rol pasivo: “posee, como ningún otro de los oficiantes del arte literario o teatral, la cualidad intransferible de interpretar lo leído, visto y oído, mediante el ejercicio de la recursividad de la mirada; mirada que es a un tiempo reflexión, apropiamiento y recreación.” (44).

Bajo estos términos, la dramaturgia de Chew contribuye a la educación de la duda antes que de las certezas. La reflexión, la pregunta, el dilema, antes que la

aseveración, se despliegan en los receptores ávidos de una comprensión holística de las violencias que lo signan.

Así, el espectador configura *ene* opciones de sentido, al reinterpretar desde su experiencia el texto de Chew. Luego, en este mismo proceso de cocreación, el lector/espectador irá encontrando, escondidas las pistas que le llevan a estos múltiples sentidos de la violencia, los cuales comprende porque ha sido testigo de ellos en la vida real. Agreguemos también que, sin lugar a dudas, el escritor ha dejado esas huellas, con el deseo implícito de que el lector conecte sus experiencias personales con lo descrito en la obra. Por último, en este juego de creación/interpretación, encontramos que existen elementos dentro del texto, que indican una polisemia de la violencia capaz de generar una infinidad de sentidos, tan inagotable como interpretaciones sean realizadas por los lectores.



FUENTES CONSULTADAS

- ADAME, Domingo, *Para comprender la teatralidad. Conceptos fundamentales*. Universidad Veracruzana, Xalapa, 2006.
- CHEW, Selifa. *Cinco obras de teatro*. Enrique Mijares, coord. UACJ, Ciudad Juárez, 2015.
- MIJARES, Enrique. *El espectador conoce el futuro. Recepción/edición de la realidad teatral*. Libros de Godot, México, 2015.
- RAMÓN, Leytón Ignacio A. y Toledo, Francisca Inés, *A propósito de la violencia: Reflexiones acerca del concepto*. Tesis de licenciatura, Dir. Pablo Valdivieso. Universidad de Chile, Santiago, 2012.

De la investigación a la creación: talleres de dramaturgia

La investigación académica en torno a la dramaturgia suele vincularse a documentar y analizar los textos dramáticos o el trabajo escénico, queda elidido el proceso de creación previo a la publicación o puesta en escena del guion teatral. Me interesa abordar aquellas fronteras que nos permiten la reflexión respecto al proceso de creación en los talleres de dramaturgia que coordina Enrique Mijares, y del resultado de los cuales se desprende una metodología de investigación-creación literaria y un proceso de aprendizaje de las artes escénicas.

El interés de Mijares por el estudio del realismo virtual y las estructuras hipertextuales en la literatura dramática y la puesta en escena, han dado origen a la realización de talleres de dramaturgia –alrededor de sesenta– que han tenido lugar en diversas ciudades del país, de forma particular en los estados de la frontera norte, y algunas experiencias internacionales en Colombia, Costa Rica, Argentina, Irlanda y España. La mayoría de los textos resultantes –diez o doce por taller impartido– han sido publicados –treinta libros–; otros han sido escenificados o han motivado ensayos presentados en congresos internacionales, o artículos incluidos en publicaciones especializadas.

¿INVESTIGAR DE QUÉ, POR QUÉ Y PARA QUIÉN?

Los talleres de dramaturgia corresponden a la episteme de un teatro de la diversidad “que se desarrolla en las periferias de los paradigmas académicos oficiales” (Mijares, 2015b: 99).

¿Por qué es un teatro periférico? En principio, porque corresponde a producciones creativas que se alejan de los centros culturales hegemónicos del país. Por otro lado, porque los talleres apuestan a la posibilidad de despertar y fortalecer la habilidad investigadora de los participantes, habilidad que, de forma posterior, quedará plasmada en sus textos. Sin que el proceso cierre allí, se crea –en este caso obra dramática– para investigar, y se investiga para crear.

Para acercarnos a esos materiales, recorro a las ideas de Jorge Dubatti, quien analiza la figura del artista investigador y sostiene que, en el siglo XXI, hemos

“asistido a un verdadero cambio epistemológico respecto de la articulación entre campo de las artes y la universidad” (2019: 3).

Uno de esos ángulos innovadores lo constituye asumir que experimentar los procesos creativos como procesos de aprendizaje a través de la indagación, la búsqueda del dato, la fuente, la historia, constituye un cambio de rumbo. La academia convencional asume que el área de la investigación y el área de la creación corresponden a mundos paralelos. Están allí, en esferas contiguas, sin comunicarse entre sí. Quien asiste a una formación académica se presupone formado para el dato preciso y duro. Quien frecuenta instituciones de creación se asume como alguien sin rigor reflexivo alguno. Seguimos con la imagen del creador romántico.

Dubatti añade: “El arte y el teatro reconocen su singularidad tanto en el hacer como en la producción de saberes y teorías. La investigación artística se articula además con la docencia y la capacitación en el arte.” (3). Hace tiempo que enseñar dejó atrás la transmisión de datos; se apuesta por el aprendizaje, por la formación de individuos que desplieguen sus habilidades no solo para recabar información, sino para el meta-aprendizaje: crear con dicha información, documentos académicos o textos de creación literaria.

Si bien la tradición de impartir talleres de creación tiene una tradición relevante, no resulta la norma sino la excepción en nuestro país. Implementar talleres de creación dramática en los ámbitos universitarios, se observa aún con escepticismo, a pesar de que quien coordine esta experiencia sea un autor con saberes sólidos en su área.

Dubatti nos invita a reflexionar en estas ideas:

[La] Filosofía del Teatro ha puesto el acento en el rol del artista como productor de saberes y conocimiento, como pensador e intelectual específico [...] e insustituible en la generación de un pensamiento singular, impar, excepcional, que solamente el artista puede producir. [...] El teatro encarna ideas en los procedimientos y las poéticas, no las ilustra ni las explicita. [...] Los procesos del aprendizaje se sostienen en el conocimiento del mundo, sobretodo en el habitarlo. [...] ¿El resultado? Epistemes diversas, plurales, dialógicas del hacer arte. [...] ¿El arte produce conocimiento? ¿Cómo produce conocimiento el arte? (2019 4-7).

CREACIÓN, PROCESO DE APRENDIZAJE

La creación como proceso de aprendizaje nos lleva mantener abiertas todas las preguntas posibles, y, con base en ellas, el investigador de literatura dramática bien puede cambiar de silla e indagar los procesos de lo ficcional y, por más que se niegue desde las políticas educativas, sus aportes son indispensables en nuestro aquí y ahora.

Si bien Dubatti se refiere al teatro, sus ideas son una develación para referirnos a la escritura, la creación y la investigación. Así, el ámbito de la creación no imita

en el sentido figurativo; reconfigura, virtualiza, reelabora, explora los filones de los acontecimientos.

A partir de estas inquietudes retomo el papel crucial que juegan las Instituciones de Educación Superior en atender la filosofía de las artes y del teatro en especial. Me refiero a que, mediante la creación, el autor-creador-investigador fortalece sus habilidades cognoscentes.

Quien se anime a participar en un taller de creación dramática deberá asumir que no se trata de sentarse a recibir por ósmosis un conocimiento determinado, tampoco una receta o una escaleta que guíe con puntualidad la redacción del texto. Se espera que el participante despliegue las habilidades para investigar a partir del dato mínimo y para agenciarse durante el proceso, los saberes que va requiriendo para su creación.

“El arte como morada de habitabilidad” (Dubatti 6), un hábitat que requiere allegarse el conocimiento y, en especial, proyectar en la creación una huella de esa sapiencia social e individual.

EXPLORACIÓN Y CREATIVIDAD

Con base en las ideas anteriores, retomo el concepto de taller de dramaturgia que sostiene Mijares, como “el campo natural de la exploración y la creatividad [...] comunicación social, tanto reflexión como goce artístico” (2015b 100), un ejercicio de aproximación a la literatura dramática que integra los conceptos de pensamiento sistémico e hipertexto. Esta episteme, en apariencia innovadora, sostiene el tallerista, corresponde a “procesos ancestrales de pensamiento, desde la virtualización de la realidad en las paredes de las cavernas, hasta la realidad virtual de los hologramas y los juegos de simulación de otros universos como *second life*” (101).

Los talleres de dramaturgia hipertextual no apuestan a una mimesis referencial de lo concreto, ni tienen como propósito hacer una fotografía; el texto explora, indaga, se detiene en las nimiedades, se lanza al mar como una carta en una botella, con la mirada puesta en el futuro, en el *post factum* de sus participantes, creadores-investigadores y, en particular, de sus receptores, de quienes se espera entablen interlocución con el texto, una vez que este sea redactado y una vez concluido, se muestre para su lectura o escenificación.

Si partimos de que la dramaturgia hipertextual potencia la capacidad humana de crear enlaces de forma continua entre el sentido de dos o más palabras, ideas o conceptos, estamos así, ante el proceso de virtualización de la realidad, en donde, tanto quien redacta/crea el texto, como quien, lector/espectador, establece interlocución con él, parten de sus propios horizontes de expectativas, de sus personales contextos de experiencia, para asociar datos que provienen de una estructura de pensamiento no arborescente, muy lejos de lo que establece el paradigma de pensamiento lineal hegemónico occidental.

La dramaturgia hipertextual que se promueve en los talleres que coordina Mijares, rompe con el modelo aristotélico —unidades de acción, tiempo y espacio—, se separa de la lógica racionalista dieciochesca o decimonónica, y favorece el acceso a formas de pensamiento complejo, diverso, rizomático, discontinuo, fragmentario, múltiple, cercano a los planteamientos de la teoría de la relatividad, el caos y los mundos paralelos.

EL DILEMA Y LA MÍNIMA ANÉCDOTA

La creación requiere de investigación, de exploración, de plantear un dilema o duda cartesiana, de establecer una mínima anécdota y partir de ella con rumbo desconocido... “solamente así se está en posibilidad de emprender la aventura de la creación dramática” suele señalar Mijares en la sesión inicial de sus talleres, cuando, quienes participan, asumen el ejercicio de escribir un texto en dos semanas.

La metodología de estos talleres parte de tres preguntas centrales: ¿de qué, para qué y para quién? Es decir: tema, propósito y estructura. De ellas se desprenden otros tantos cuestionamientos cartesianos: ¿por qué me interesa tratar este tema en particular?, ¿cuál es el propósito que persigo?, ¿a quiénes está dirigido?, es decir, ¿estoy pensando en que los lectores/espectadores entablen interlocución con el texto y se intercambien con las situaciones y los personajes?

La propuesta del taller sostiene que la creación es un acto de libertad, que no parte de preceptos fijos, academicistas, sino de la necesidad, del deseo, de la urgencia por comunicar, por realizar un salto hacia lo incierto, inventar la aventura de explorar las infinitas opciones de expresarse.

No basta con elegir un tema y plantear un dilema, se requiere observar, indagar, investigar, allegarse la información hipertextual que permita mostrar las diversas posibles soluciones del asunto elegido, provistos de la intuición, del instinto creador, redactar un discurso irradiante que favorezca la polisemia, la realización de textos abiertos, porosos, que establezcan un libre proceso de interlocución con los lectores/espectadores.

Planteamiento anecdótico, rizoma o mínima anécdota; convención metamórfica, simulación o virtualización de la realidad; fragmentación o empleo fractal de la parte por el todo, pensamiento no arborescente, pensamiento irradiante, intertextualidad, hipertexto; ejercicio espacio-temporal en consonancia con las teorías del caos y de la incertidumbre; personajes múltiples e intercambiables; acopio alquímico de la inmensa batería de recursos dramáticos, posmodernidad, poscolonialismo, mestizaje, interdisciplinariedad, transversalidad, metateatralidad, narraturgia, teatro sin texto, etcétera. (Mijares, 2015b 101).

NO LA DIFERENCIA SINO LA DIVERSIDAD

El taller de dramaturgia hipertextual apuesta por la inclusión, no sólo dar cabida a lo que, desde la visión hegemónica, se mantiene en los márgenes, sino considerar, en esa pluralidad de perspectivas, a la propia hegemonía: “las estrategias creativas corresponden a la diversidad de opciones; diversidad en la que caben tanto las posturas binarias y las rígidas estructuras tradicionales, hasta las que sustentan la libertad en el ejercicio escénico y la polisemia en la recepción” (101).

Quienes participan, quienes emprenden la redacción de un texto dramático, han de asumirse dispuestos a alejarse del lugar común, de lo que ya se sabe, para dejarse caer al vacío, dispuestos a indagar en las profundidades del abismo.

Cuando miras un abismo, el abismo también te mira a ti, según la afirmación, espejo o bumerang, de Nietzsche, a la que suele referirse el coordinador del taller mientras va desgranando apotegmas, adagios, máximas, teoremas, tópicos, sugerencias... cuya intención radica en impulsar la innovación creadora de los participantes, al fin de cuentas, crear significa producir algo que antes no existía, o por lo menos, no así de inédito y emergente:

- Los modelos lineales promueven lo inamovible, el deber ser, la ley; son mecanismos de un poder vertical, binario, maniqueo, que parte el mundo dos mitades irreconciliables: hombres/mujeres, buenos/malos, blanco/negro, sí/no.
- El taller de dramaturgia promueve la diversidad, favorece el diálogo, explora las estructuras hipertextuales y el pensamiento sistémico. Sigue la lógica de la vida diaria en la que el tiempo se fragmenta, los usos horarios se yuxtaponen y propician que la comunicación entre personas distantes, entre uno y otro continente, suceda en tiempo real.
- No solo es preferible, sino deseable, no saber hacia dónde se dirige la escritura.
- Dejarnos guiar por la aventura de la creación: pararnos en el borde y, desde ahí, lanzarnos al vacío.
- Que los derroteros innumerables no dejen de sorprendernos, porque, si para nosotros representa asunto inédito e interés renovado, de la misma forma impactará al lector/espectador, inmerso en esa vorágine de sorpresas, de reflexión constante, de apropiación y de intercambio, de interlocución y recreación compartida.
- Que los personajes revelen lo que callan, lo que, si fueran personas, ocultarían o disfrazarían mediante eufemismos.
- La dramaturgia hipertextual explora la libertad, nace de ese acto lúdico de explorar, de indagar, de ensayar y volver a buscar; es un proceso de reescritura constante, de búsqueda de alternativas, de indagación en la alteridad, un texto que nunca se termina, un caldo de cultivo en permanente ebullición.

- Los temas no tienen orillas, cada tallerista los explora de maneras diversas, imprimiéndoles ópticas que se van descubriendo por el camino, hallando un resquicio, un matiz inédito para reflexionar.
- No repetir situaciones tal como las exhiben los noticieros o los diarios, sino desde los ángulos inexistentes, escópicos, recursivos, multifocales... a fin de que los personajes manifiesten lo que la sociedad no se atreve a decir en voz alta.
- Todo acto de creación posee un principio de virtualización y edición de la realidad.
- La creación no consiste en trasplantar la realidad cotidiana al papel o a la escena, sino una virtualización del pensamiento sistémico hacia la diversidad. (Báez, 2016 28-30)
[Los talleristas] se dedican a ejercer de manera irrestricta la libertad de utilizar, de la totalidad que el devenir ha puesto a su alcance, los recursos creativos que les apetezcan, así de la literatura como de la multimedia, extrapolando géneros e inventando convenciones, creando recorridos hipertextuales, ínter y/o transdisciplinarios, en las combinaciones y porcentajes que consideren necesarios. (Mijares 2015b: 100).

EL PROCESO DIDÁCTICO DEL AULA-TALLER

Entre los procesos de aprendizaje puestos en práctica durante el desarrollo de estos talleres, lo que distingue, sin lugar a dudas, el trabajo de creación al que convocan, es la guía dinámica o modo de proceder que los sustenta y que ha venido diseñándose en base a las experiencias acrisoladas a través de impartirlos y perfeccionarlos.

El taller se realiza en dos semanas, durante las cuales, cada participante — máximo ocho— se compromete a escribir, por lo menos, una obra de teatro.

El cronograma de actividades propuestas contempla la realización de tres sesiones colectivas y diez sesiones individuales.

Las colectivas: Inicial, en la que cada uno de los participantes presenta su proyecto, mencionando tema, propósito y estructura del texto que se propone redactar; y el coordinador establece los lineamientos a seguir durante el ejercicio de investigación creación. Intermedia, de lectura de avances de los textos. Y final, de lectura de textos terminados. (Se acostumbra llevarlos a cabo en 3 sábados consecutivos).

Las individuales se realizan durante los cinco días entre la inicial y la intermedia, y los cinco días entre la intermedia y la final. (Se sugiere que se realicen de lunes a viernes) Cada uno de los participantes se reúne, una hora diaria y cara a cara, con el coordinador del taller. Son sesiones de trabajo personalizadas, cuyo propósito consiste en propiciar la intimidad de la creación, la inmersión de quienes crean los textos, en un ámbito de infinitas opciones de búsqueda, una red de información

que desemboca constantemente en laberintos con infinitas salidas, en redes de incontables conexiones.

Dubatti cita a Daulte: “el teatro no como un vehículo transmisor de ideas, sino como un constructor, un portador de ideas en sus mismas estructuras dramáticas y en sus artificios.” (20). En los talleres de dramaturgia que coordina Mijares, los procesos de aprendizaje producen textos en los cuales las significaciones se hallan, en calidad de potencias, sembradas en un campo minado, y habrán de desplegarse cuando, en el proceso de interlocución espectador/escena, quien mira, lectores frente al papel o público en la sala, se intercambian con lo mirado, que, a fin de cuentas, eso es el teatro.

Investigar para crear, crear para investigar, tal es la pauta que redimensiona el proceso de aprendizaje de las artes escénicas, en esta propuesta desde la teoría hipertextual desarrollada por Enrique Mijares en sus talleres de dramaturgia.



FUENTES CONSULTADAS

- Báez Ayala, Susana (2016). "Salto al vacío". En *Escribir las fuerzas*. Taller de dramaturgia Juárez 2014 Ciudad Juárez: UACJ, pp. 21-36
- Jorge Dubatti (2019). *Teatro y territorialidad*. Perspectivas de Filosofía del Teatro y Teatro Comparado. (1-24). Gedisa: Barcelona
- Mijares, Enrique. (2015a). "Investigar para crear. Insoslayable proceso literario." En *Teoría y creación dramática. La investigación como proceso creativo*. (7-15). Durango: Espacio Vacío-UJED.
- Mijares, Enrique. (2015b). *El espectador conoce el futuro. Recepción/edición de la realidad teatral*. México: Libros de Godot.

La persistencia de la visión: la formación teatral en Monterrey

La persistencia de la visión: un esfuerzo por re-imaginar el campo de la formación teatral en Monterrey.

La enseñanza artística sólo tiene sentido en la medida en que se revela utópica y visionaria, entendiendo la noción de utopía como aquello que no tiene lugar fijo, de acuerdo a Roland Barthes, en *El placer del texto*. Así, sólo fluyendo continuamente hacia su devenir, es que la enseñanza del arte puede relacionarse con la vida -cuyo signo inalienable es el cambio constante.

En Monterrey, tradicionalmente, la enseñanza del arte teatral ha estado en manos de escuelas que, a un nivel técnico o superior, han proporcionado a los aspirantes a artistas, ciertos saberes sobre técnicas de actuación, expresión corporal y expresión verbal. Es decir, la enseñanza ha sido predominantemente encaminada a la práctica.

En tiempos recientes, con la revaloración del arte como proceso de conocimiento —junto con la creciente demanda de la profesionalización del campo, cuya cumbre es el posgrado—, el debate, entre quienes practican aquellos saberes asentados en el conocimiento empírico, y quienes, desde la academia o desde la creación, realizan investigación sobre o en el arte, se ha intensificado.

Esto ha dado pie a una vigorosa controversia epistemológica dentro del campo teatral, cuyo fin parece ser el control del mismo. Y dado que, hablar del campo no solamente es referirse a la enseñanza, sino también a la producción, se va implicando entonces un amplio y complejo sistema, sostenido tanto por las escuelas como por el aparato cultural del gobierno. Es decir, un sistema que, para los construccionistas, es deseable dominar.

De aquí que, naturalmente para mí, se desprenda la cuestión: ¿quién tiene la autoridad para definir la *realidad* del campo? Es decir, ¿quién posee el poder de nombrar la “verdadera” teoría fundamental y legítima de nuestra tradición teatral? Y derivado de ello, me pregunto: ¿a qué tradiciones de pensamiento y a qué dispositivos de poder la visión de la enseñanza del arte teatral en Monterrey?

No es sino hasta los últimos doce años del siglo XXI, que las escuelas artísticas oficiales empiezan a ser lideradas por mujeres: Karina Esquivel, Janneth Villarreal y Deyanira Triana en la Facultad de Artes Escénicas, y Coral Aguirre en la Escuela de

Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras (ambas instancias de la UANL). Panorama que me lleva a reconocer que, en principio, la tradición del teatro regiomontano es heredera de una voz eminentemente patriarcal.

Probablemente sea de aquí, que nuestras prácticas visualizadoras del arte teatral estén regidas por una persistente visión androcéntrica —aparentemente grabada en nuestra retina—, que localmente ha establecido los términos de conocimiento artístico, tanto en la enseñanza como en la creación. En donde los esquemas de conocimiento son teorizados más como actitudes de poder, que como actitudes que buscan la verdad.

En relación a este punto, en *Alicia a través del espejo*, escribe su autor:

Cuando utilizo una palabra— dijo Humpty Dumpty con un tono bastante desdeñoso— esta significa exactamente lo que yo quiero que signifique, ni más ni menos.

La cuestión es— dijo Alicia—, si tú puedes hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.

La cuestión es— dijo Humpty Dumpty—, quién va a ser el amo, quién va a tener el poder.

(Lewis Carroll).

El poder, inevitablemente, produce realidad, a través de cuentos relativistas, que no parecen ser más que “trucos” que prometen una visión global y “democrática” de nuestro teatro. Mitos proferidos desde ningún lugar, es decir, desde la generalidad de todos los lugares, generando una visión sin responsabilidad y carente de pensamiento crítico. Una visión que no resulta ser más que arena lanzada a los ojos.

¿Tenemos las mujeres creadoras e investigadoras algo nuevo que decir sobre estas tormentosas relaciones entre conocimiento y poder?

Una eventual respuesta se encuentra en los escritos de la pensadora estadounidense Donna Haraway, principalmente, a través de su propuesta de *conocimientos situados*, que conforman una postura crítica, desde el feminismo, que se opone a la supuesta objetividad inherente a la investigación científica cimentada en principios masculinos de poder.

El concepto de conocimientos situados constituye la posibilidad de vislumbrar nuevas orientaciones de los grandes mapas globalizadores, a través de la legitimación de los discursos feministas, como discursos encarnados como afirmación de la parcialidad. De acuerdo con Haraway, sólo se puede hablar de los objetos de estudio poniendo en evidencia el lugar desde el cual se parte, ya que, independientemente del tipo de método empleado, ningún conocimiento está desligado de su contexto ni de la subjetividad de quien lo emite: “La única posición desde la cual la objetividad no podrías ser practicada es el punto de vista del amo, del Hombre, del Dios Uno, cuyo ojo produce, se apropia y ordena todas las diferencias.” (Haraway).

En el teatro regiomontano, las mujeres hemos heredado el conocimiento a través del linaje paterno, y dado que ese conocimiento tiene, para nosotras, un significado que se inserta justo en el lugar entre nuestra carencia y nuestra diferencia, prácticamente nos es ajeno.

Las mujeres, dice Haraway, habitamos naturalmente el gran terreno subterráneo de los conocimientos subyugados, a lo que Nancy Hartsock agrega: “existe una buena razón para creer que la visión es mejor desde abajo que dese las brillantes plataformas de los poderosos.” (Hartsock). Los puntos de vista subyugados –femeninos, en este caso– suponen una posición epistemológica privilegiada.

Asumiendo este privilegio desde una posición crítica, para nuestro caso, podemos decir que nuestra *subjetividad* sí constituye potencialmente un nuevo discurso dentro del campo del conocimiento artístico. Las mujeres creadoras e investigadoras sí tenemos *qué* decir.

De acuerdo con José Antonio Sánchez, uno de los investigadores más prolijos dentro de la esfera escénica contemporánea, la subjetividad es inseparable de la investigación en artes. Sentencia que abona a afirmar la importancia de la parcialidad frente a la objetividad.

Objetividad que, en el campo teatral regiomontano, ha supuesto sostenerse en la construcción histórica de un pasado sublime, en el que los decanos absorbieron el conocimiento “original”, y al que, al parecer, las generaciones posteriores de hombres y mujeres de teatro, estamos destinados a repetir maquinalmente. Entre aquel pasado paterno y este presente, cabe un abismo.

La visión es siempre una cuestión del “poder de ver” y, tal vez, de la rudeza que este acto conlleva. Las mujeres, además de heredar la visión androcéntrica, heredamos también la capacidad de re-visualizar los mundos que hoy está puestos de cabeza. De re-imaginarlos con toda nuestra subjetividad, para cambiarlos.

Así puede leerse en *La loca del desván*, donde las escritoras Sandra Gilbert y Susan Gubar, muestran cómo las mujeres adoptaron dos estrategias radicales para obtener autoridad: 1. Reinterpretaron la historia original, para hacerla bien la segunda vez, o 2. Proclamaron con rebeldía una historia completamente distinta.

Para nuestro caso, no se propone ni la una ni la otra. Tampoco buscar la parcialidad como un fin pero sí apelar a ella por los vínculos y las aperturas inesperadas, que los conocimientos situados pueden hacer posibles en el trabajo artístico, particularmente para nuestro contexto, en la enseñanza del arte teatral en Monterrey.

Quizá la única manera de tener una visión más amplia de los fenómenos, sea estar en algún sitio en particular, en donde se puedan conjugar las visiones parciales, en una entidad colectiva de visiones encarnadas; así como de conexiones contradictorias, pero necesarias, que posibiliten vivir en significados y en cuerpos, que tengan una oportunidad en el futuro.

El teatro en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita

La educación es un campo de estudio que exige una constante actualización e innovación, sobre todo en la infancia, porque la formación de un individuo es un proceso sumamente complejo; sobre todo en la dinámica de adquisición de la lengua escrita, donde el docente deberá buscar las alternativas idóneas para favorecer y mejorar el proceso de lectoescritura del alumnado, procurando siempre un aprendizaje integral que considere el autoconocimiento, el desarrollo de la atención, la concentración y el fortalecimiento de la autoestima, premisas fundamentales en la disposición a aprender.

Es sabido que el teatro favorece las anteriores áreas de conocimiento, y es posible que la correcta vinculación e implantación metodológica en el aula, gracias a su naturaleza lúdica, el teatro permita la construcción de conocimientos significativos en el proceso de adquisición de la lengua escrita, generando un ambiente de aprendizaje a favor de la formación integral.

El presente trabajo de investigación plantea la implementación del teatro como una herramienta metodológica de enseñanza aprendizaje en la adquisición de la lengua escrita, es decir, la estructuración del proceso de alfabetización inicial mediante una metodología teatral que recurre a la fortaleza lúdica del lenguaje artístico para que, de la manera más natural posible y con toda su disposición, el alumno aprenda a leer y escribir.

La idea de implementar el teatro como herramienta metodológica, surge a partir de la reflexión acción durante un ciclo escolar de la práctica docente donde se trabajaron sistemáticamente un conjunto de acciones a partir del lenguaje teatral en el aula durante el proceso de alfabetización en la Escuela Primaria Emilio Portes Gil T.V.

En México, pese a las constantes reformas educativas, lamentablemente no se han logrado cumplir las expectativas sobre el proceso de alfabetización. Al revisar la situación educativa del país nos percatamos de que, aunque más del 96.2% de la población de entre 6 y 14 años tiene acceso a la educación (INEGI, 2015), los resultados del *Programme for International Student Assessment, 2015* (Programa Internacional de Evaluación de Alumnos, PISA por sus siglas en inglés), revelan que,

en el área de lectura, México obtuvo un puntaje de 423, por debajo de los 493 puntos que fue la media.

Lo anterior, en conjunto con la declaración de la OCDE (2015), que dictamina al sistema educativo como un caso que requiere de reformas profundas, debido a la significatividad del aprendizaje que reflejan los alumnos en las pruebas estandarizadas, constituye un punto de partida para buscar una metodología eficaz para la población mexicana, donde no solo sean importantes los contenidos, sino una metodología de enseñanza aprendizaje que permita la formación del ser humano íntegro que requiere la sociedad.

La enseñanza de la lengua escrita tiene un papel preponderante para conducir a los alumnos a “aprender a aprender”, por tal motivo, se dedica una mayor cantidad de horas a su aplicación, la cual ha sido modificada, en busca de un proceso natural de alfabetización que se traduzca en la comprensión total del idioma.

Actualmente, el método globalizador de la propuesta psicolingüística, es el que privilegia la reflexión sobre la adquisición de la lengua escrita a partir del análisis. Sin embargo, en las propuestas metodológicas no se ha considerado la necesidad, inherente al niño, de jugar.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Aprender jugando es una condición que establece el alumno para poder centrar la atención y mantener el interés por seguir aprendiendo. Sin embargo, no es el juego aislado la innovación que buscamos, sino el juego estratégico que, al mismo tiempo, favorezca la formación integral del individuo.

Las artes pueden ser la amalgama necesaria para establecer conexiones entre los contenidos y el juego o la actividad recreativa, posicionándose como el eje vertebrador para la construcción de las diferentes arquitecturas de generación de conocimiento, que den forma a los procesos educativos contemporáneos. (Acaso, 2017: 7).

De los lenguajes artísticos, el teatro es coincidente con el tipo de juego que necesita el alumno de 6 años, en su proceso de adquisición de la lengua escrita, pues se trata de un espacio donde puede utilizar su imaginación y explorar sus posibilidades motrices, centrando su atención en el funcionamiento del juego y siguiendo, con toda su disposición, el sistema de reglas que han de regular inconscientemente su conducta.

Según Orozco (2012): “el teatro es un recurso de tipo participativo, colaborativo, inventivo, creativo, comunicativo, que favorece el desarrollo integral y el manejo conductual del niño en el proceso de aprendizaje”, y posteriormente explica que su base fundamental: el juego, promueve el desarrollo integral del niño en su parte cognoscitiva, socio-afectiva y psicomotora, favoreciendo la socialización, y, en una escuela donde se trabaja bajo el enfoque constructivista de “de aprender entre iguales”, el teatro es la mejor opción.

Laferrière (1999) presenta el teatro en el aula como una pedagogía en sí misma, donde el arte dramático está constituido por un conjunto de valores, reglas, principios, preceptos, cuya estrategia consiste en guiar las intervenciones del profesor, a fin de mejorar los aprendizajes de todos los participantes.

Hablar de teatro en el aula, es abrir la posibilidad de formar un alumno en un conjunto de competencias vinculadas con sociabilidad, comunicación, creatividad, resolución de problemas, cooperación, espontaneidad, juego y desarrollo de roles o comprensión de la alteridad (Coburn-Staege, 1977)

Según Vieites (2014), lo que la educación busca en el teatro, es una “formación integral del individuo, particularmente en el ámbito de lo que se han considerado competencias básicas, transversales en las primeras etapas educativas”, al igual que el artículo tercero de la Constitución mexicana especifica que la educación del país deberá contribuir a la formación armónica de todas las facultades del ser de manera integral.

El teatro no se limita a ser una herramienta pedagógica. El juego del teatro se convierte en instrumento gracias a procedimientos como la dramatización, la acción dramática, el juego de roles, la creación colectiva, las lecturas dramatizadas, la dicción y la expresión oral, o la plástica teatral como explican Motos y Tejedo (1987). Según Vieites (2014), la educación teatral puede ser tanto el medio para el aprendizaje como el proceso de aprendizaje para una formación integral.

Hacer teatro representa un espacio de liberación de tensión donde, según Stanislavsky (1936): el actor debe encontrarse en un estado de relajación y atención a la herramienta de trabajo que es su cuerpo, para llegar a la concentración que requiere el desempeño escénico, es decir, las mismas premisas que son necesarias para el aprendizaje en el aula.

El niño debe sentir satisfechas todas sus necesidades inmediatas, no solo físicas, también emocionales, para presentar disposición a la construcción de aprendizajes, en los cuales, su relajación permitirá que logre centrar la atención en ese juego que los docentes llamamos proceso de aprendizaje.

Si el alumno presenta problemas para concretarse, desarrolla una barrera de aprendizaje que, a menudo, según la experiencia de los maestros, está relacionada con problemáticas en casa de carácter financiero, estabilidad emocional entre sus padres o falta de fortalecimiento de su autoestima, lo cual perjudica ampliamente el proceso de aprendizaje. En este caso, se trata de una barrera de aprendizaje que dificulta, en los alumnos de primer grado, el proceso de adquisición de la lengua escrita.

PLAN DE ACCIÓN

De acuerdo al problema identificado, surge el teatro como herramienta metodológica, en la cual, las sesiones de lengua materna se estructuraron a partir de ejercicios de

desinhibición, concentración, confianza y relajación al inicio de las clases, vinculando dichos ejercicios con la identificación de grafías y fonemas, para favorecer la convivencia y a la vez, el proceso de lecto-escritura.

Las sesiones de lengua materna se estructuraron de la siguiente manera:

1. Ejercicio de desinhibición relacionado con grafías y fonemas.
2. Ejercicio de concentración con identificación de fonemas y grafías.
3. Planteamiento de un problema real presentado en el aula en relación al contenido a abordar.
4. Producciones individuales escritas.
5. Revisión de producciones en colaborativo.
6. Identificación de grafías correctas producidas por cada uno.

Los ejercicios de desinhibición se plantearon como juegos, en los que los alumnos podían experimentar posibilidades corpóreas y vocales, promoviendo la aceptación a la diversidad en el aula, pues en primer grado, los alumnos se encuentran en una etapa egocéntrica según Piaget, donde es fácil que sean juzgados unos por otros al no ser iguales, fortaleciendo con dichas actividades, su autoestima y aumentando la confianza en sí mismos.

Se observó que cuando el niño ya no tiene miedo de ser como es en el salón, comienza a prestar más atención, en su forma de percibir el mundo, a la forma en que el mundo lo percibe, es decir, el exterior se vuelve el centro de su atención. Un niño seguro y feliz siempre quiere aprender.

Los ejercicios de concentración permitieron desarrollar la capacidad de atención de los niños y favorecieron la reflexión, a través de juegos prácticos, donde era indispensable escuchar y observar para jugar. Con estos ejercicios, se observó que el alumno atendía cada vez mejor las indicaciones a conciencia.

Plantear un problema real, más que su nombre dentro de problemas de razonamiento, era jugar en el salón, a que de verdad hay un problema, crear un ambiente de aprendizaje en el cual él sienta la necesidad de resolverlo para mantener el orden, la estabilidad y la mejora del grupo y de él mismo; es el aprendizaje situado, mencionado por Díaz Barriga (2006), con la diferencia de, en este juego, entrar en la ficción con los alumnos, crear la situación sin depender de objetos físicos, los cuales ayudan, pero no determinan, la situación de aprendizaje.

Las producciones escritas fueron la puesta en práctica de la propuesta psicolingüística, pero dentro del juego planteado para el alumno, aunque es la parte más formal de la clase.

La revisión de las grafías permitió el aprendizaje entre iguales y la construcción del aprendizaje, pues era el momento en donde el niño reconocía conscientemente, lo que hizo igual o diferente, promoviendo en él la reflexión sobre sus producciones.

Finalmente, el reconocimiento de grafías producidas por cada alumno, produce en los niños un estímulo para seguir aprendiendo.

REFLEXIONES

Al cierre del ciclo escolar, disminuyó de 4 a 1 o incluso ningún conflicto agresivo en el aula. Se presentaron más actitudes empáticas entre los compañeros. A nivel zona escolar, el grupo logró cumplir con la meta trazada de alfabetización. El 94 % de los alumnos lograron leer y escribir. Más del 50 % del alumnado logró leer más de 60 palabras por minuto.

Con los anteriores resultados y las notables mejoras en las relaciones interpersonales de los alumnos, así como con las experiencias de los padres de familia, expresadas el cierre de ciclo, el teatro, como herramienta metodológica, favorece la formación integral del alumno, al permitirle socializar de manera armónica con sus compañeros y al propiciar que el proceso de adquisición de la lengua escrita se presente de manera natural, como una necesidad del alumno que cubre sus necesidades e intereses, de acuerdo a su desarrollo cognitivo, físico y emocional.



FUENTES CONSULTADAS

- Acaso, M. (2017). Desing thinking, al art thinking: Como transformar la educación a través de las artes. Innovación Educación, Congreso internacional. Ponencia Plenaria. Gobierno de Aragón.
- Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill. México: D.F.
- Camnitzer, L. (2015). Thinking about Art Thinking. E-Flux. Recuperado de: <http://supercommunity.e-flux.com/texts/thinking-about-art-thinking/>
- Coburn-Staage, U. (1980). *Juego y aprendizaje*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- Motos, T. y Tejedo, F. (1987). *Prácticas de dramatización*. Barcelona, Humanitas.
- Orozco, Z. (2012). *El teatro como estrategia didáctica para mejorar la autorregulación de la conducta en niños con tdah*. Escenarios. Vol. 10, No. 1, págs. 69-82 recuperado de: <http://repositorio.uac.edu.co/jspui/bitstream/11619/1613/1/El%20teatro%20como%20estrategia%20didactica%20para%20mejorar%20la%20autorregulacion.pdf>
- Secretaria de Educación Pública. (2009). *Planes y programas de estudio de 1993 y 2009. (Puntos de continuidad y/o cambio)*. Secretaría de Educación Pública. México: D.F.
- Toribio, L. (2019, 15, 07). Va la SEP por formación de mexicanos incorruptibles. *Excelesior*. Ciudad de México.
- Vieites, M. (2014). *Educación Teatral: una propuesta para la sistematización*. Ediciones Universidad de Salamanca. Teor. Educ. 26, 1-2014. Pp 77-101.
- Stanislavsky, C. (1936). An actor preparation. Debenedetti, R. 2015. Recuperado de: <https://escueladeruso.com/wp-content/uploads/2015/09/Stanislavski-Konstantin-Preparacion-Del-Actor.pdf>

Los procesos de formación en teatro y danza, FAE

Sabemos que en nuestro acontecer académico y laboral se transmiten ideas y técnicas para interpretar. Sin embargo, no se enseña a reflexionar sobre los contenidos que esas técnicas desarrollan. El cómo se ha apoderado de los porqués. Cada vez se sabe mejor cómo se hacen las cosas y cada vez nos alejamos más de por qué se hacen esas cosas.

Jorge Eines

Este documento contiene la exposición detallada de los logros alcanzados por nuestra Facultad de Artes Escénicas UANL, metas altas y sueños cumplidos al proyectar nuestra institución y donde la prioridad ha sido siempre trabajar en comunidad y habitar un espacio abierto al diálogo y al mejoramiento del aprendizaje de las artes escénicas del estado y del país.

Para entender los procesos que han llevado a la Facultad de Artes Escénicas a ser un signo distintivo de la formación artística en el norte del país, es importante hacer un repaso general de su historia.

1976, se funda como Instituto de Artes. 1982, se convierte en Escuela de Artes Escénicas, que ofrece el Nivel Medio Superior y Profesional Asociado en Teatro y Danza Contemporánea. 1997, el programa de teatro alcanza el nivel de licenciatura con un total de 434 estudiantes inscritos. 2000, se ofrece el Programa de Danza Contemporánea como licenciatura con 13 estudiantes. 2009, la FAE se somete y obtiene el primer proceso de acreditación nacional de su licenciatura en Arte Teatral por parte de CAESA. 2010, primer re-diseño de los programas educativos a partir de ambas licenciaturas, de acuerdo al modelo educativo institucional basado en competencias, de la UANL. 2015, re-acreditación nacional del programa de teatro y acreditación de la licenciatura de Danza Contemporánea, ambas por parte de CAESA.

En esta cultura de la evaluación y acreditación que asegura la mejora continua de la calidad de los procesos académicos-administrativos, la Facultad de Artes Escénicas recibe la Acreditación Internacional del programa educativo de arte teatral, por parte de CINDA; del mismo modo, la licenciatura en danza contemporánea

recibe la misma distinción por parte de la agencia internacional ACREDITACIÓN, y se colocan, ambas licenciaturas, en los primeros programas educativos de artes escénicas que, en México, obtiene la acreditación internacional. 2019, se oferta la maestría en artes escénicas, con 15 estudiantes en la primera generación; con un total en las licenciaturas, de 241 estudiantes en Teatro y 100 en danza.

Respecto a los procesos de formación, el principal reto de la FAE radica en armonizar dentro del modelo educativo institucional de la UANL, de manera que el estudiante universitario de artes responda a un perfil de egreso que difiere del egresado del INBA o del Conservatorio. En la FAE, lo primordial son los criterios de desempeño que, dentro del perfil, debe llevar a cabo el docente al preguntarse: ¿qué es lo que deber saber hacer el alumno? Nuestro estudiante universitario responde a un modelo donde es prioritaria la equidad, la inclusión y la responsabilidad social, haciendo hincapié en este punto desde el perfil de ingreso y examen de admisión, toda vez que se las grandes diferencias se encuentran en la atención a estos tres principios.

LA CURRÍCULA DE LA FAE

Para entender los procesos educativos de la FAE he de explicar brevemente el Modelo Institucional de la UANL y la forma en que dicha facultad pertenece a este modelo. La malla curricular se compone de ocho semestres, con cinco áreas curriculares, sus especificidades y carga horaria.

::: Licenciatura en Arte Teatral :::

Área Curricular Formación Básico Profesional (ACFBP) 53 créditos

Área Curricular Formación Profesional (ACFBP) 38 créditos

Optativas 31 créditos

Área Formación General Universitaria (ACFGU) 20 créditos

Área Curricular de Libre Elección (ACLE) 18 créditos

Servicio Social (16 créditos)

::: Licenciatura en Danza Contemporánea :::

Área Curricular Formación Básico Profesional (ACFBP) 53 créditos

Área Curricular Formación Profesional (ACFBP) 69 créditos

Área Formación General Universitaria (ACFGU) 20 créditos

Área Curricular de Libre Elección (ACLE) 18 créditos

Servicio Social (16 créditos)

La diferencia en la distribución créditos en el área de formación profesional se debe a la naturaleza del programa educativo en danza contemporánea, en el que es indispensable el dominio de una técnica con base en el entrenamiento diario.

ASIMILACIÓN Y ACOMODACIÓN (PIAGET)

Al hablar en términos generales de lo que ocurre en cada de uno de los programas, es pertinente recordar los conceptos de Piaget, relativos al constructivismo: asimilación y acomodación, en una paráfrasis simplificada: activación de los conocimientos previos y de los objetivos o propósitos pre-interrogantes, la generación de expectativas apropiadas, la actividad generadora información previa, la utilización del conocimiento y su aplicación en el ambiente.

En los primeros cuatro semestres los estudiantes “asimilan” lo correspondiente al conocimiento teórico-práctico. La licenciatura de teatro les brinda herramientas para entender y crear una ficción; trabajan el realismo, quitar obstáculos y poner su cuerpo y su voz en condiciones de creer y crear. En danza contemporánea se prepara y libera el cuerpo para recibir y dominar la técnica Graham, y además la técnica cubana del ballet.

A partir de quinto semestre podemos hablar de la “acomodación”. En teatro, los estudiantes comienzan a trabajar el distanciamiento, las vanguardias teatrales, así como la realización de proyectos de dirección y producción escénica. En danza, comienzan a experimentar con técnicas libres, laboratorio escénico y proyectos de coreografía o producción escénica.

La línea de aprendizaje entre asimilación y acomodación es afectada por las demás asignaturas, encauzadas al perfil de egreso del estudiante. Cuando los estudiantes adquieren un dominio y principios teórico-técnicos, comienzan a construir su propio proceso creativo. La manera en que la FAE acompaña a sus futuros artistas escénicos es vinculando las unidades de aprendizaje, para que el producto integrador esté en armonía con la creación en la puesta en escena, porque, aunque el programa a simple vista prepara actores bailarines, en la realidad los alumnos, a partir de quinto semestre, comienzan a inclinarse hacia el área donde desean desarrollarse: dirección, iluminación, escenografía, coreografía, maquillaje, vestuario, gestión cultural, etcétera.

Es importante mencionar que la FAE procura que los proyectos y propuestas de sus estudiantes vayan encaminados hacia problemáticas sociales y, a través de diversos programas de vinculación: Del aula al teatro, Brigadas Culturales, Festival Internacional de las Artes Escénicas UANL, Taller representativo de teatro y danza, y diversas participaciones en encuentros, muestras y festivales nacionales e internacionales, les brinda la oportunidad de presentarlos al público.

MEMORIA DE UN SEXENIO

Al cabo de seis años de gestión, la Facultad de Artes Escénicas ha logrado grandes objetivos y metas: incremento del 97% de estudiantes de primer ingreso a los programas de licenciatura; aumento significativo de la matrícula; disminución de

la deserción; gestión y planeación responsable de los recursos para infraestructura y equipamiento; acreditación internacional de nuestros dos programas educativos —única institución de educación superior en México en el quehacer teatral y dancístico con esta distinción—; acreditación nacional del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes, A.C. (CAESA); la regulación de la Norma ISO 9001-2015, con sus correspondientes auditorías, que avalan nuestros procesos académico-administrativos; la creación del posgrado en artes escénicas, que se ofrece como opción única en el noroeste del país para quienes se interesan en estudios de maestría en artes escénicas; la creación de la Compañía Titular de Teatro, con producciones propias, así como la creciente vinculación y presencia de nuestros profesores, estudiantes y egresados en distintas muestras y festivales de carácter internacional.

Ser portavoz de una comunidad artística universitaria que trabaja en aras de impulsar el desarrollo de la educación superior del teatro y la danza en el país nos ha llevado a planear estrategias y encauzar metas altas que nos convocan a seguir adelante en la búsqueda de la profesionalización y la mejora continua en la educación de las artes escénicas.

POBLACIÓN ESCOLAR Y SERVICIOS COMUNITARIOS

Es significativo el incremento anual de la población escolar y del índice de ingreso a nuestras dos licenciaturas. Si en 2013 había 68 estudiantes de primer ingreso, en 2018 se registraron 132, para un total de 311 estudiantes inscritos, de modo que, en un sexenio, la matrícula total por año aumentó en 58% y el índice de ingreso anual en un 97%.

El 20 de noviembre de 2018, el Consejo Universitario de la UANL aprueba la creación de la Maestría en Artes Escénicas que, con la intención de ofrecer un posgrado para dar respuesta a los retos que demanda el entorno actual de la formación artística y generar mayor especialización entre los profesionales del arte escénico en funciones creativas, técnicas y gerenciales, da inicio el 21 de enero de 2019, con matrícula de 15 estudiantes en la primera generación.

Titulación. Conscientes de la importancia de la certificación de los estudios superiores, la FAE se ocupa de incentivar a los egresados para que realicen oportunamente sus trámites de titulación, con un promedio anual de 18 estudiantes titulados.

Graduados. Tomando en cuenta que, por ejemplo, sólo en el semestre enero-junio 2019, egresaron 48 estudiantes: 31 de la licenciatura en arte teatral y 17 de danza contemporánea, la FAE cuenta con alrededor de 240 estudiantes graduados en los últimos seis años.

Becas. Con el fin de promover y continuar con los programas de apoyo al estudiante, la FAE mantiene un programa de apoyo a estudiantes de escasos recursos, a hijos de trabajadores de la universidad y a los alumnos de los promedios

más altos, que ha otorgado 74 becas en el anterior año escolar; y un total de 403 becas en los últimos seis años,

Tutorías. En materia emocional y psicológica, las acciones estratégicas de la coordinación de este programa educativo han atendido prácticamente al 100% de la población estudiantil, disminuyendo el rezago y atendiendo las necesidades específicas que demanda el actual estudiante de educación superior.

En el último año, mediante convenio, terapeutas especializados del Instituto Erickson de Terapia Breve brindan, en las instalaciones de la FAE, atención psicológica a 21 estudiantes.

Fisioterapia y rehabilitación. Conscientes de la importancia de atender las necesidades específicas de sus programas educativos y con el fin de brindar una atención física óptima a sus estudiantes y profesores, durante los últimos seis años, la FAE ha destinado recursos a la adquisición de equipamiento y mejora del departamento de fisioterapia y rehabilitación, asimismo, en atención a la constante demanda de este servicio, mantiene un estrecho vínculo con la preparatoria técnica médica de la UANL, para que, estudiantes de nivel avanzado en fisioterapia y rehabilitación física, realicen permanentemente su servicio social en nuestras instalaciones.

Biblioteca. Con el objetivo de cubrir las especificidades de nuestras carreras en materia de información, referencias bibliográficas e investigación, la FAE, entre sus acciones estratégicas, se ha empeñado en adquirir materiales editoriales que respondan a la actualización de las unidades de aprendizaje y a la capacitación continua de estudiantes y docentes, en el conocimiento de nuevas técnicas e innovadoras estrategias de aprendizaje del arte escénico. Durante los seis años recientes, ha incrementado en cerca de quinientos títulos, entre libros y publicaciones periódicas, el acervo de su biblioteca, además de 2,500 volúmenes que le fueron entregados en comodato, para la creación del Acervo bibliográfico Sergio García Treviño.

En diciembre de 2018, como parte del proyecto para centralizar las bibliotecas de arte de la Universidad, el acervo bibliográfico de la FAE —a excepción del Acervo Sergio García Treviño— se trasladó al Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo de las Artes (CIIDA) UANL.

EDUCACIÓN CONTINUA

Entre sus acciones estratégicas más recientes, la FAE ha creado el programa Movilidad en casa, que otorga a estudiantes, egresados y docentes, capacitación y formación extra aula, que complementa sus estudios disciplinares, mediante la cursos, talleres y clases magistrales, para un total, en los seis años recientes, de 74 actividades, impartidas por artistas y docentes de reconocida trayectoria en las artes escénicas, a nivel local, nacional e internacional.

Algunas de las más recientes actividades de educación continua:

- Taller de dramaturgia, coordinado por Enrique Mijares, que culminó con la publicación del libro *El lenguaje hipertextual de los jóvenes*, que contiene los diez textos resultado del taller.
- El texto en juego, laboratorio actoral impartido por la actriz Belén Santiago, con amplia experiencia en teatro aplicado, con el objetivo de fortalecer las herramientas actorales y de conocer juegos que ayuden a la libertad, al entusiasmo y la creatividad del actor.
- Workshop Sorecer 360°, bajo la dirección de Abigail Jara, con la participación de estudiantes y docentes de la licenciatura en danza contemporánea, enfocado a la creación de un espectáculo de danza virtual.
- Producción ejecutiva de espectáculos, un curso de Ana Bertha Cruces Dorantes, sobre la planificación de presupuestos, la aplicación de estrategias mercadológicas y el papel del productor ejecutivo.
- Cuerpo con sentido orgánico, impartido por Carmen Correa, sobre experimentar la danza desde su concepción anatómica, biomecánica y kinesio-lógica, y adquirir conocimientos relacionados con patrones de movimiento, conciencia neuromuscular y técnicas somáticas.
- Técnica Meisner, a cargo de la actriz Claudia Frías, taller con el objetivo de brindar al estudiante de teatro herramientas relacionadas con las distintas técnicas actorales, en especial los aspectos metodológicos de Meisner.
- Taller de cajas misteriosas, impartido por César Tavera, con el propósito de aprender los principios básicos del teatro de títeres y/o formas animadas en un espacio escénico cerrado, o caja misteriosa, en la cual se presentan espectáculos de duración corta, para ser vistos por uno, dos o tres espectadores.
- Traducción teatral, taller a cargo de Humberto Pérez Mortera, como un acercamiento a la traducción de obras de teatro por medio de ejercicios prácticos sobre el estilo de un autor, el manejo del subtexto, la musicalidad y la importancia de los actores y el director en el proceso de traducción.
- Realidades y ficciones, taller sobre la vivencia y la forma en la actoralidad, impartido por el actor de cine, teatro y televisión Alberto Estrella.
- Del aula al teatro. Con la intención de que los estudiantes experimenten un acercamiento real a la profesionalización artística, el proyecto Del aula al teatro busca producir y presentar al público, en el Teatro Espacio Rogelio Villarreal Elizondo de la FAE, los trabajos gestados en las aulas; para un total de 33 espectáculos de teatro y danza en los seis años recientes.

COMPAÑÍA DE TEATRO Y TALLER DE DANZA

Parte fundamental del plan de acción de los seis años recientes, el Taller de Teatro representativo de la FAE, con un total de 12 puestas en escena, ha sido pieza clave para enriquecer la práctica escénica de estudiantes y docentes, y para proyectar el trabajo creativo de la FAE a nivel local, nacional e internacional. Ello ha permitido dar un paso hacia la creación de La Compañía Titular de Teatro FAE, conformada por estudiantes, egresados, maestros y artistas invitados, que, con el objetivo de hacer teatro de manera profesional y con el sello característico del teatro universitario, se inaugura con la puesta en escena de *Ricardo III*, de William Shakespeare, versión de José Ignacio Cabrujas y dirección de Rennie Piñero.

Asimismo, conformado por estudiantes y egresados bajo la guía y dirección de los profesores de la propia Facultad, como Miguel Banda y Leslie González, y de artistas invitados como Lola Bernal, Cristina Garza y Abigail Jara, se creó el Taller de danza FAE, el cual ha realizado, en los seis años recientes, 7 producciones, algunas de las cuales, por su calidad artística y profesional, han obtenido premios y galardones en diferentes concursos, encuentros y Festivales de trascendencia local, nacional e internacional, en los que han participado.

OTRAS ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN ESCÉNICA

Con el objetivo de fortalecer la formación y la búsqueda de nuevas formas y estrategias de enseñanza y aprendizaje del arte escénico, la FAE ha diversificado su oferta mediante:

- ❑ Cursos infantiles. Con un promedio de 180 alumnos por semestre en los últimos 6 años –cerca de 2,000 estudiantes inscritos durante seis años– los Talleres artísticos infantiles sabatinos son un factor de gran trascendencia, en términos de responsabilidad social, al impulsar la formación integral y la sensibilización de los infantes mediante un acercamiento a las artes escénicas: teatro, danza clásica, danza folclórica y técnica de puntas.
- ❑ Campamento de verano. La implementación, en 2016, del Campamento artístico de verano, con un promedio de 50 niños inscritos cada temporada, representa otra oferta de trabajo para los egresados de las licenciaturas de la FAE, y la incorporación de disciplinas como teatro musical, títeres, hip hop y pantomima.
- ❑ Estudio FAE. Con el compromiso social de difundir el arte y cumplir una de las acciones estratégicas de la FAE en materia de gestión académica, en agosto 2018, con una matrícula a 65 alumnos, se crea Estudio FAE, un programa para acercar las diversas expresiones artísticas al público de todas las edades, por medio de talleres de danza urbana, ballet, canto, teatro y danza aérea,

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO, LA CULTURA Y EL ARTE

De manera complementaria al aprendizaje de las artes escénicas, la FAE dedica gran parte de sus estrategias a generar y promover proyectos socialmente responsables que contribuyan al desarrollo del conocimiento humanístico, cultural y artístico, y que, al mismo tiempo, provean de un conocimiento amplio a los estudiantes y docentes de nuestra institución.

- ▶ Producciones artísticas. Con un total de 27 producciones artísticas generadas durante los seis años recientes donde convergen los esfuerzos y talentos de estudiantes, egresados, docentes y artistas invitados, la FAE es un referente de creación artística y generación de proyectos escénicos de nivel profesional, muchos de los cuales han tenido proyección extramuros de la UANL, representando a la FAE en encuentros y festivales estatales, nacionales e internacionales.
- ▶ Aniversario luctuoso de Víctor Hugo Rascón Banda y Cátedra Sergio García. Con el propósito de generar espacios de análisis, reflexión y difusión del arte teatral contemporáneo, y para complementar la formación impartida en esta Facultad mediante la realización de seminarios, conferencias, mesas de diálogo, charlas, simposios y talleres, en agosto de 2018, se realiza una serie de actividades relacionadas con la vida y obra del dramaturgo mexicano Víctor Hugo Rascón Banda, para conmemorar su décimo aniversario luctuoso; y, en marzo de 2019, para rendir homenaje al maestro y director teatral que es referente del teatro de vanguardia en Nuevo León y principal exponente del teatro de análisis, se realiza la primera emisión de la Cátedra Sergio García.
- ▶ Publicaciones. Para impulsar el estudio teórico, la documentación y la investigación en el ámbito teatral y dancístico, la FAE se ocupa de realizar un proyecto editorial, cuyo más reciente envío a prensa contempla la publicación de tres títulos *Una reflexión sobre la enseñanza de la danza contemporánea: La técnica Graham*, de Jaime Blanc; *Cien mujeres de Teatro*, tomo I, de Elvia Mante, que reúne los rostros de 50 mujeres del teatro regiomontano; y *El lenguaje hipertextual de los jóvenes*, que contiene los textos realizados por los participantes en el Taller de dramaturgia impartido por Enrique Mijares.
- ▶ Camaleón Arte Escénico. Considerando las exigencias del mundo actual y el desarrollo tecnológico, en enero de 2019, la FAE crea la revista digital Camaleón Arte Escénico, donde se publican artículos, ensayos, investigaciones y entrevistas, tanto de estudiantes, egresados y docentes de la Facultad, como de personalidades del quehacer teatral y dancístico.
- ▶ Radio espacio escénico. En agosto de 2013, con el propósito de proyectar, promover y difundir, además de las propias producciones de la Facultad, las artes escénicas en general, se transmite, por el 89.7, el programa Espacio

Escénico Radio UANL, bajo la conducción de la estudiante Melissa Sierra y el egresado Luis Armando Mata; medio de difusión que, en los últimos años, se ha convertido en una oportunidad de diálogo donde convergen estudiantes, docentes y artistas de amplia trayectoria.

- ▶ Comité unigénero. Creado a finales de 2017, mediante la realización de actividades artísticas y de conciencia social que promueven la perspectiva de género, el respeto de los derechos humanos y la erradicación de la discriminación y la violencia, el Comité unigénero ha sentado un precedente importante en la vida cotidiana de la FAE. Destacan, entre sus múltiples actividades: La conmemoración, el 21 de noviembre de 2018, del Día Internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer. Semana de actividades, en marzo de 2019, para conmemorar el Día Internacional de la Mujer. Apoyo al Programa de Brigadas Culturales, mediante la presentación de trabajos escénicos, en la exposición “El empoderamiento de la mujer”, del pintor Vladimir Cora; en la Jornada Conmemorativa del Día Internacional de las Mujeres, organizada por el Instituto Estatal de la Mujeres NL; y en la exposición “Desde mis profundidades”, de la pintora Marcia Salcedo.
- ▶ Actividades estudiantiles. Para incentivar la participación de los estudiantes de la FAE en actividades culturales y artísticas de formación extracurricular, con el fin de promover en ellos el sentido de pertenencia a la comunidad universitaria, durante seis años consecutivos, la FAE ha participado en actividades propias de la institución: festejos por el Día Mundial del Teatro, el Día Internacional de la Danza y el Día de Muertos; y participación en actividades organizadas por la Universidad, como UniCanta, Exprésate y Concurso de altares de muertos, entre otras.
- ▶ Brigadas culturales. Este programa, de gran trascendencia en materia de responsabilidad social ha realizado, a lo largo de seis años, un total de 71 eventos, presentaciones artísticas y espectáculos escénicos de pequeño y mediano formato, en diferentes instancias universitarias y diversas instituciones públicas, con el objetivo de acercar las artes escénicas a niños, jóvenes y adultos.
- ▶ Teatro espacio Rogelio Villarreal Elizondo. Infraestructura de extraordinaria calidad, gestiones pertinentes, difusión cultural, práctica escénica, producciones creativas y esfuerzo incansable del equipo técnico y administrativo, el Teatro Espacio Rogelio Villarreal Elizondo ha mantenido una constante actividad, un total de 296 eventos, durante los últimos seis años, consolidándose como un recinto cultural y artístico de gran importancia en Nuevo León, el cual, además de producir y realizar temporadas de teatro universitario, es sede frecuente de importantes encuentros y festivales de trascendencia nacional e internacional.

- ▶ Aula 8. Con el propósito de crear nuevos espacios de experimentación escénica y para proyectar el trabajo creativo de nuestros estudiantes y demás profesionales del arte teatral, en septiembre de 2018 se estrena el Aula 8, espacio escénico o sala alternativa, con equipamiento tecnológico de primer nivel.

VINCULACIÓN, INTERCAMBIO Y COLABORACIÓN

La FAE pone especial cuidado en promover y fortalecer los procesos de colaboración, intercambio y vinculación académica y profesional de la institución y los sectores público, social, educativo y productivo, con el objetivo de fortalecer la formación profesional de los estudiantes y el intercambio académico de los docentes. De esta forma, durante los últimos seis años se han desarrollado actividades de vinculación con instituciones educativas e instancias públicas y privadas, relacionadas con la cultura y el arte, mediante diversas alianzas estratégicas:

- Presencia en muestras y festivales. Teniendo como propósito proyectar más allá de los recintos de la FAE el trabajo artístico y académico de los estudiantes, egresados y docentes que conforman la FAE, durante el último sexenio se han realizado las acciones necesarias para posicionar a nuestra facultad como una de las principales fuentes universitarias generadoras y transmisoras del arte escénico y referente de creación artística, tanto a nivel de educación superior de arte, como de desempeño profesional. De este modo, la FAE ha realizado 65 actividades de trascendencia local, nacional e internacional, entre muestras, encuentros, congresos y festivales. Ejemplo de ello es el Encuentro creativo escénico FAE UANL y Escuela de arte escénico de la Universidad de Costa Rica, que, por segunda ocasión con sede en Costa Rica, se realizó durante febrero y marzo de 2019, con la participación de estudiantes y docentes de ambas universidades, creando un espacio para el intercambio de procesos de enseñanza-aprendizaje del arte escénico, mediante talleres, charlas y un Workshop de Actualización en el Arte Escénico
- Seguimiento de egresados. Pendiente siempre del desarrollo y el desempeño profesional de nuestros egresados, la FAE postula a un egresado de cada Licenciatura, como candidato al Reconocimiento a la Excelencia en el Desarrollo Profesional, que otorga la UANL, a quienes se distinguen por su trayectoria profesional. El año más reciente, los dos candidatos para obtener ese importante galardón fueron: Juan Carlos Moctezuma Maldonado, egresado de la licenciatura en arte teatral, y Lucero Shadasvia López Chacón, de la licenciatura en danza contemporánea. Existe un Comité de egresados que se renueva periódicamente y que se encarga de dar continuidad a las iniciativas de la Coordinación de Seguimiento de Egresados de la FAE, misma

que en los seis años recientes ha llevado a cabo 6 encuentros escénicos de egresados FAE, en los que se presentó un total de 80 puestas en escena de teatro y danza.

FORTALECIMIENTO DOCENTE Y CUERPO ACADÉMICO

Con una planta docente de calidad, con profesores que al mismo tiempo son evaluadores de Programas educativos de arte escénico a nivel nacional, la FAE procura sumar profesores de tiempo completo a su planta docente y, de esa manera, enriquecer la especialización académica en las distintas áreas del conocimiento, e impulsar su actualización y capacitación tanto en el ámbito intelectual y educativo como en aras de enriquecer su formación disciplinar y su quehacer artístico.

Una de las acciones más importantes en este sentido, es la creación del Cuerpo Académico Discursos Escénicos Contemporáneos, que a lo largo de estos años ha significado una fortaleza para la FAE y que solo en el último año ha sido determinante para la realización de: La primera edición de la Cátedra Universitaria Sergio García. El proyecto “*Alpha: Una mirada múltiple e indiscreta al universo creativo*”, sobre el análisis del proceso de montaje y puesta en escena de *Alpha*, de Enrique Mijares y dirección de Richard Viqueira, que se propone concluir en la publicación de un libro. La transcripción —en proceso— de las memorias del V Festival Internacional Universitario de las Artes Escénicas UANL 2018. La edición de los libros: *Una reflexión sobre la enseñanza de la danza contemporánea: La técnica Graham*, de Jaime Blanc y *El lenguaje hipertextual de los jóvenes*, compilado por Enrique Mijares.

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Por último y no menos importante, luego de un arduo proceso en los últimos seis años en materia de calidad educativa y cultura de la evaluación, la FAE cuenta hoy con las Acreditaciones Nacionales de ambas licenciaturas y la satisfacción de ser la única institución de educación superior de artes escénicas en el país que cuenta con la Acreditación Internacional de sus dos programas educativos: Arte Teatral y Danza Contemporánea.

De esta manera, concluye el recuento de un camino recorrido durante seis años, en el cual, por supuesto, tienen primordial importancia los programas de estudios a desarrollar en las aulas, y resulta crucial la proyección que de esos aprendizajes se hace hacia el escenario, es decir hacia la práctica, por medio de las estrategias de extensión en la creación y en el encuentro entre el artista escénico y el espectador, por ello, este ejercicio de análisis representa el mayor de los aprendizajes en mi paso por la FAE, el maravilloso lugar que vengo pisando desde que tenía cuatro años de edad.

-
- 17** Escenarios compartidos y hacer metodológico: la formación de investigadores de teatro.
- 22** La Materia de Artes Escénicas del Equipo Interdisciplinario, IEMS - CDMX.
- 30** Notas sobre el taller de teatro CBI de la UAM-Azcapotzalco
- 37** La enseñanza interdisciplinaria de las artes INBA/Cenidi-Danza José Limón.
- 46** Investigación, aprendizaje y teatrología CITRU - UNAM
- 62** La actividad teatral forma y transforma al adolescente
- 66** Propuesta curricular para el área de docencia teatral CLDyT - UNAM.
- 73** Profesionales de las artes escénicas en procesos educativos.
- 79** Cuatro pilares de la licenciatura en Literatura dramática y teatro.
- 95** CUT: 57 años de transformaciones.
- 106** Formación internacional para la investigación en artes. Universidad de Quebec.
- 112** Crear desde la duda: profesionalización del joven investigador. Universidad de Salzburgo.
- 119** Ser o no ser: una reflexión sobre la formación actoral.
- 135** La figura del Docente-Investigador en el Centro Morelense de las Artes.
- 146** La investigación artística y el docente investigador.
- 153** La Educación teatral en el Centro Morelense de las Artes.
- 161** La relación interdisciplinaria de las artes escénicas UAEM.
- 171** Método de acciones físicas y Bioenergética: actuación y psicología.
- 179** Iluminación escénica y academia.

- 185** La transgresión en la enseñanza-aprendizaje de las artes escénicas UAEH
- 208** El trabajo de campo, proceso formativo socio-artístico
- 217** Valencia y Feldenkrais en la Universidad de Guanajuato
- 228** Enseñanza y *praxis* del teatro en Aguascalientes
- 244** La investigación, metodología en la formación actoral
- 252** La formación teatral en las universidades mexicanas
- 264** Rodolfo Valencia formador de creadores escénicos
- 272** De lo disciplinar a lo transdisciplinar en la formación escénica
- 281** El control de los cuerpos: una mirada deconstructiva
- 288** Discrepancias en la enseñanza de las artes escénicas
- 295** Especialización de públicos en Ciudad Juárez
- 305** Enseñanza del teatro regional: un plan de clase
- 315** El ángel, de Selfa Chew: aprendizaje del entorno
- 322** De la investigación a la creación: talleres de dramaturgia
- 330** La persistencia de la visión: la formación teatral en Monterrey
- 333** El teatro en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita
- 339** Los procesos de formación en teatro y danza, FAE





Investigación, aprendizaje y creación en artes escénicas,
se terminó de editar en enero del 2021





Bajo el auspicio de la Facultad de Artes Escénicas de la Universidad Autónoma de Nuevo León (FAE-UANL), y mediante un sistema de círculos excéntricos que, a partir de Ciudad de México, va ensanchando su diámetro por el territorio nacional hasta alcanzar las fronteras, la Asociación Mexicana de Investigación Teatral (AMIT), reúne en esta antología, analizadas por una treintena de investigadores, docentes, estudiantes, tesistas, artistas escénicos, incluso funcionarios, las estrategias que han venido incorporado a sus procesos de aprendizaje de las artes escénicas, las instituciones culturales y educativas del país.

ISBN 978-607-27-1411-3



9 786072 714113

