



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

---

---

SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***“La trama escolar: discurso, enseñanza y práctica del teatro en una Escuela Primaria de Tiempo Completo”***

Tesis que para obtener el Grado de  
**Maestro(a) en Desarrollo Educativo**

Presenta

**Karla Liset Aguilar Islas**

Dirección de tesis:

**Mtra. Victoria Eugenia Morton Gómez**

**Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística, misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes de CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002)**

México, D.F. diciembre 2010

## AGRADECIMIENTOS

*A mis padres que me han  
acompañado y respetado en todas  
mis decisiones.  
Que me han enseñado a luchar  
por lo que creo y quiero.*

*A mi maestra Iraís de la BENM  
quien sembró en mí el amor y  
compromiso por la docencia y que  
me ha acompañado todo este  
tiempo, aunque ella no lo sepa.*

*A todas las personas que se han  
cruzado en mi camino y de las cuales  
he aprendido a través de su ética,  
compromiso y amor por la docencia.  
Gracias por ser parte de mi historia.*

## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| <b>INTRODUCCIÓN</b> .....   | 5  |
| <b>CAPÍTULO I</b>   |    |
| Planteamiento del problema .....  | 9  |
| Preguntas de investigación .....  | 13 |
| Objetivos .....   | 13 |
| Metodología ... ..  | 14 |
| Sistematización de datos.....   | 20 |
| Escuela Primaria “Manuel Gonzáles Flores” .....                                   | 23 |
| El grupo 2º B .....   | 25 |
| <br>  |    |
| <b>CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS.</b>           |    |
| Planes y programas de estudio a través del tiempo .....                           | 26 |
| <br>  |    |
| Estructura de la Educación Artística en el Plan y programas de Estudio 1993 ..... | 33 |
| Características del área de Apreciación y expresión teatral .....                 | 35 |
| <br>  |    |
| ¿AUMENTAR EL TIEMPO ES UNA POSIBLE SOLUCIÓN?                                      |    |
| Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo (PNETC) .....                    | 40 |
| Características generales de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) ...            | 44 |
| Enfoque del PNETC .....   | 45 |
| <br>  |    |
| <b>CAPÍTULO III. EL TEATRO EN LA ESCUELA COMO JUEGO DRAMÁTICO.</b>                |    |
| Juego dramático .....   | 50 |
| Elementos del juego dramático   |    |
| • Expresión corporal .....  | 53 |
| • Ficción / “Como si” .....   | 54 |

|   |    |
|---|----|
| • Juego de roles .....                        | 55 |
| El juego dramático como práctica social ..... | 56 |

#### **CAPÍTULO IV. PUESTA EN ESCENA. COMO UNA METAMORFOSIS.**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>CATEGORÍA CENTRAL: LA METAMORFOSIS .....</b> | <b>61</b> |
|---|-----------|

##### **El Espacio - tiempo**

|   |    |
|---|----|
| Entre lo real y lo creado .....               | 63 |
| De la clase de teatro y su organización ..... | 66 |
| La rutina del ciempiés .....                  | 69 |

##### **El texto: No verbal, verbal y escrito**

|                    |    |
|--------------------|----|
| Lo no verbal ..... | 73 |
| Lo verbal .....    | 75 |
| Lo escrito .....   | 79 |

##### **Relación maestro [actor] – alumno [público]**

|                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| Estira y afloja .....                | 83 |
| De la imitación a la emulación ..... | 91 |

|                           |           |
|---------------------------|-----------|
| <b>CONCLUSIONES .....</b> | <b>99</b> |
|---------------------------|-----------|

|                           |            |
|---------------------------|------------|
| <b>BIBLIOGRAFÍA .....</b> | <b>107</b> |
|---------------------------|------------|

|                     |            |
|---------------------|------------|
| <b>ANEXOS .....</b> | <b>112</b> |
|---------------------|------------|

## INTRODUCCIÓN

Vivir en un mundo acelerado, lleno de incertidumbre, de indiferencia hacia el entorno y hacia el otro, donde en ocasiones se tiene la sensación de sobrevivir a la adversidad de las circunstancias, de estar a la deriva y de estar solo entre la multitud, muchas de estas sensaciones considero que han aislado a los sujetos de los mismos sujetos al grado de perder la conciencia de grupo y el reconocimiento de los otros.

Basta con andar en las calles, el transporte o mirar las noticias día a día para observar violencia, intolerancia, indiferencia como algunas de las formas de relación que establecen las personas para comunicarse y convivir entre ellas. Poco a poco estas acciones se han vuelto parte de la cotidianeidad, la violencia se convierte en un estilo de vida, la indiferencia por el otro crece y la comunicación, a pesar de los grandes avances tecnológicos, cada vez es más distante.

El cuestionamiento aquí es: ¿de qué forma la escuela fomenta, combate y/o enfrenta los diversos fenómenos que aquejan a la sociedad actual?

Mi experiencia como docente al estar frente a grupo, y convivir día a día con los niños, me ha permitido observar la forma de relacionarse entre ellos en diversas circunstancias, en la mayoría de los casos he detectado que en sus relaciones destacan la violencia, la competencia y la intolerancia por sus compañeros. Asimismo he percibido que cuando implementaba actividades artísticas en su mayoría relacionadas con el lenguaje teatral –en el proceso de sensibilización- donde trataba de trabajar y propiciar el trabajo en equipo, el descubrimiento del espacio y de los que se encuentran en torno a las relaciones de los alumnos, se mostraban un poco más amables en la relación con el otro. Sin embargo, desconocía qué era lo que pasaba en los niños, es decir, mi práctica era un tanto intuitiva, sabía que pasaba algo pero sólo eso.

Es así, que sentía una inquietud por adentrarme en ese algo que desconocía a través de las relaciones que construyen los sujetos desde el micro universo

del aula, y recuperar las experiencias de los niños en su contacto con el teatro, las cuales pocas veces son consideradas en los procesos de enseñanza aprendizaje y socialización de los sujetos.

Quizás el contacto con el arte en mi vida, mi enorme pasión por la docencia o mi inquietud por conocer nuevos caminos me llevaron a encontrar en la educación artística las posibilidades de diversos lenguajes que me han conducido a expresar, crear, sentir, percibir, mirar, gozar y comunicar las diferentes sensaciones, formas, colores, y maneras en las que he percibido la vida misma, los fenómenos sociales y mis experiencias profesionales. Además de los muchos elementos teóricos y prácticos que aportó la maestría en mi concepción del arte y su relación con la educación.

Desde una mirada teatral decidí ver el hecho educativo, como un espacio escénico donde las relaciones cobran significaciones más allá de una somera relación sujeto-sujeto, sujeto-objeto y sujeto-contexto.

La escuela como un escenario teatral me permite observar el acontecer cotidiano escolar a través de las acciones de los personajes, los conflictos y la relación que establecen con el medio en el que se desenvuelven. Cada escena escolar: las clases, la clase de educación física, el recreo, las ceremonias, los talleres, los festivales, la hora de la entrada y la salida, etc., tejen una trama escolar llena de significados que constituyen las formas de organización y de comunicación que crean los sujetos para relacionarse con los otros y su entorno. En este sentido, para hablar de las relaciones entre los individuos, me enfoco en la noción de “*sujeto*”, entendiendo que éste no puede estar desligado de la dimensión social, por lo cual, me resulta imposible hablar de seres individuales, puesto que estos constantemente se encuentran en relación con los otros. Por ello, a lo largo del documento me referiré a sujetos y no a individuos.

El contenido de esta investigación está organizado en cuatro capítulos. En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, las preguntas y objetivos de la investigación. A esto se suman los aspectos metodológicos

tomados en cuenta para la indagación de este estudio. Describo la manera en la que construí mi objeto desde una metodología cualitativa con enfoque etnográfico, así como la descripción y explicación de la forma en que experimenté este proceso de construcción.

Este marco metodológico permitió analizar el sentido de las prácticas y actividades que el profesor implementaba en sus clases, la forma cómo reaccionaba el grupo ante éstas y las relaciones que se propiciaban entre el maestro y los alumnos, y entre los pares; de ello surgen las categorías analíticas que se desarrollan en el último capítulo de este documento.

En el capítulo II analizo la estructura, organización, enfoque y contenidos de la asignatura de educación artística, específicamente del *área de apreciación y expresión teatral*, establecidos en los *Planes y Programas 1993* y el *Libro para el maestro de educación primaria*. También describo y analizo el funcionamiento y organización de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) y su relación en la incorporación de la educación artística en el tiempo extra que plantean las ETC, porque uno de los supuestos de este estudio era que en estas escuelas se le dedicaba tiempo a la enseñanza de la educación artística, sin embargo, encontré que aunque se le destine tiempo la problemática de la educación artística va más allá del factor tiempo.

El capítulo III está compuesto por los principales elementos del juego dramático que pedagógicamente sustentan la enseñanza del teatro en la escuela. A manera de reflexión planteo la diferencia que existe entre el uso de este término y el del teatro dentro de los contenidos curriculares y la interpretación que los docentes le puedan dar. Es importante establecer estas diferencias, porque de ello depende en gran medida la concepción que tienen tanto los docentes como la escuela, de la enseñanza del teatro respecto al desarrollo integral de los niños.

En el capítulo IV titulado *"Puesta en escena. Como una metamorfosis"*, analizo los diversos cambios y contradicciones que atraviesa la clase de teatro a partir de la metodología que utiliza el docente y la influencia de ésta

en las acciones que se propician entre los alumnos, ello a través de los principales elementos que conforman una puesta en escena como son: el *espacio-tiempo*, *texto* y *relación actor-público*, esto con relación a los elementos del juego dramático, los contenidos, y las experiencias de los niños en su contacto con el lenguaje teatral y las estrategias que el profesor desarrolla para intentar controlar y fomentar a la vez la enseñanza del lenguaje teatral en los estudiantes.

Por último, presento las conclusiones y hallazgos que en esta investigación se encontraron en las que trato de plantear las múltiples contradicciones que atraviesan la interpretación, concepción y práctica del teatro en la escuela. Finalizo con algunas sugerencias que, desde mi punto de vista y de acuerdo a los datos obtenidos en esta investigación, son necesarias tener presentes en la enseñanza del teatro en la escuela. Con ello esperarí sembrar la curiosidad para explorar más este campo educativo que tiene mucho que aportar a la formación de los sujetos pero también de los docentes.



## CAPÍTULO I

### Planteamiento del problema

Los programas de educación básica reconocen la necesidad de incorporar la educación artística en la formación de los sujetos. Tal es el caso de la implementación de planes específicos que sugieren los contenidos a trabajar en cada grado escolar, como son los planes de primaria y de secundaria. Además de contar con materiales de apoyo para la comprensión de la educación artística en la escuela, como el “Libro para el maestro” en primaria y “Las Antologías de Artes” en secundaria, ambos editados por la SEP; sin embargo, aun son pocos los espacios y el tiempo que la escuela le designa para su práctica, particularmente en primaria donde he realizado mi práctica.

En las prácticas escolares contemporáneas, específicamente en primaria, la educación artística cumple un papel suplementario dentro del currículum escolar. Por una parte se observa poco interés por implementar prácticas educativas que retomen el arte como parte de la formación de los sujetos como personas, y por otro lado suele considerarse como un contenido complejo al cual sólo pueden acceder personas con virtudes especiales.

En el currículum escolar tanto como en la sociedad se sobrevaloran los conocimientos técnicos y científicos sobre aquellos de carácter humanista. Eisner E. W. uno de los investigadores más relevantes en el campo de la educación artística menciona que “Si los sentidos desempeñan un papel tan crucial en nuestra vida cognitiva, aprender a usarlos inteligentemente debería parecer un compromiso razonablemente importante de nuestra agenda educativa,” (citado en Arnheim 1993: 15). Por lo consiguiente, la estimulación de todos nuestros sentidos para alcanzar una mayor comprensión de los diferentes lenguajes en las artes y la ciencia constituyen un tema sustantivo en el campo de la educación artística.

De esta manera, en las condiciones actuales de la educación artística se generan ambientes que no propician el trabajo colectivo ni la pluralidad de

contacto con diferentes objetos, códigos de lenguaje propios de diferentes disciplinas como las artísticas. En los procesos de enseñanza aprendizaje se observa, tanto en los alumnos como en los maestros, dinámicas que algunos filósofos y pedagogos han denominado instrumentalistas, entre otras cosas porque se centran en la preparación de exámenes, actividades mecánicas o en la resolución de problemas ajenos a la realidad de los sujetos. Estas prácticas, limitan los intercambios de experiencia que puedan enriquecer la comunicación y las relaciones entre los alumnos y un intercambio que logre potencializar distintos procesos de pensamiento.

El contexto escolar es un espacio donde se hacen presentes los otros que interactúan constantemente entre sí. Es precisamente en la relación con los otros, que la expresión, la comunicación y el intercambio cobran sentido y significado en el actuar humano, y sólo a través de las relaciones entre los sujetos se configuran las actividades cotidianas que otorgan sentidos diversos a las prácticas sociales.

En este sentido, las actividades artísticas en la formación de los niños incorporan diversos lenguajes de expresión que le permiten comunicarse y relacionarse con su entorno y con los otros. El teatro, en particular el juego dramático a través de la acción, el tiempo y el espacio, es un elemento que genera un proceso comunicación entre actor y público; pero también por sus características de juego y representación, proporciona experiencias entre los individuos al transformar, crear e inventar situaciones o personajes que, sólo mediante la expresión se manifiestan.

La función de éste en la escuela y en la formación de los individuos puede ser un elemento importante en los procesos que establecen los sujetos para relacionarse con los otros mediante la construcción y creación de mundos y circunstancias posibles. Tanto actores, espectadores, como los participantes en el juego dramático, experimentan su ser bajo diferentes emociones, acciones y sentimientos. El desarrollo simbólico que propicia el uso didáctico en la formación de los niños de la educación básica permite construir un realidad oculta, que se refleja en el mito y otras formas discursivas, que para

algunos antropólogos constituye: “Las formas simbólicas (arte y mito) permiten construir una realidad oculta a otros modos de conocimiento” (Mèlich, 1996: 67).

En las acciones y relaciones que se generan en el juego dramático, se establecen vínculos individuales y grupales que brindan a los participantes la oportunidad de enriquecer su imagen de sí mismo, y de fortalecer su sentido de pertenencia por los múltiples roles y personajes que los estudiantes tienden a experimentar. Para quienes abordan el estudio del papel del teatro en la escuela considero que “Es una ocasión privilegiada para el trabajo cooperativo y el impulso de actitudes morales básicas como el respeto, el diálogo y la participación responsable. El trabajo en grupo y, sobre todo, en equipo, fomenta la sociabilidad y hace que tomen conciencia de su posición entre los compañeros” (Tijerina, Lobo.1996).

El hecho dramático lleva a la posibilidad de innovar y modificar el medio del que son partícipes los sujetos, actuando de manera activa y no sólo como meros receptores de los hechos, participación en donde se involucra al cuerpo, la voz, el juego, la imitación, la creatividad y las emociones. “Como participantes de una construcción que es naturalmente grupal, los sujetos que intervienen en juegos dramáticos o proyectos de representación teatral tienen la oportunidad de exponer sus propios puntos de vista sobre las situaciones en las que se involucran, por la oportunidad que éstas ofrecen para contrastarlas con las de otros participantes, por la posibilidad de argumentar significativamente frente a criterios opuestos aumentando las propias posibilidades de descentración y la adquisición de un repertorio más amplio de respuestas valorativas ( Chapato, 2002: 150).

En la educación básica, el teatro que es una de las actividades artísticas que se le dedica escasamente una hora a la semana al igual que a los otros contenidos artísticos. La situación tendría que ser distinta en el caso de los programas de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC), cuyo objetivo es la ampliación del horario escolar con la idea de profundizar en el desarrollo del currículum e incorporar actividades complementarias que favorezcan la

formación integral, así como fomentar el aprecio por las artes y el cuidado del patrimonio cultural, y ampliar las oportunidades de interacción reflexiva y colaborativa entre la comunidad escolar.

Este objetivo del programa pretende abrir espacios para la práctica de las actividades artísticas en las escuelas de tiempo completo. Además de asignar profesores, en la mayoría de los casos, especialistas en artes. Por lo anterior, este trabajo parte de la premisa de que al ampliarse más tiempo escolar se puede profundizar en los contenidos artísticos. Sobre todo porque en estas escuelas se trabaja en un horario de 8:00 a.m. a 16:00 p.m., es decir, cuatro horas más que las escuelas regulares cuyo horario es de 8:00 a.m. a 12:30 p.m.

Además del tiempo existen otras características que constituyen un escenario propicio que permita indagar sobre la educación artística, en este caso sobre la manera en que se abordan contenidos de teatro.

A partir de lo anterior, surge el interés por analizar la función formativa de los contenidos de teatro tal y como se nombran en el currículo escolar, y para el cual se retomó la noción de “juego dramático” de la línea de trabajo del teatro en la escuela (Cañas 1992, Chapato 2002, Mantovani 2008, Tijerina 1996). A lo largo de la construcción del problema, la noción de juego dramático me pareció mucho más atinada para comprender lo que ocurre en el aula cuando se abordan contenidos de teatro que recuperan algunos elementos de esta disciplina, pero cuya finalidad no es propiamente la puesta en escena.

En la educación básica, al traducirse y ser puestos en práctica contenidos relacionados con el teatro, se establecen interacciones entre los alumnos con particulares formas de comunicación y expresión que crean un espacio de ficción, donde los alumnos al relacionarse con sus compañeros desde distintos personajes que viven en tiempos y espacios diversos, tienen la oportunidad de reflexionar y mirarse a sí mismos y al mundo de múltiples maneras.

## **Preguntas de la investigación**

¿Qué tipo de ideas, acciones, conflictos, sentimientos y representaciones son expresadas en el juego dramático en el aula?

¿Cuál es el uso del tiempo y el espacio que se le asigna a los contenidos del teatro en las Escuelas de Tiempo Completo (ETC)?

¿Cuáles son los elementos del juego dramático presentes en el manejo de los contenidos en el aula en el segundo grado de primaria de ETC?

¿Qué relaciones propicia el juego dramático entre los integrantes del grupo de segundo grado en la ETC?

¿De qué manera el juego dramático fortalece las relaciones entre los alumnos?

## **Objetivos de la investigación**

Con la finalidad de reconocer las funciones de los elementos presentes en la clase de teatro en la escuela primaria, y con esto poder aportar elementos para apoyar la práctica del maestro, el objetivo general del presente trabajo es:

- Analizar cuáles son los elementos que conforman el juego dramático para buscar su relación con los contenidos que se abordan en el aula y la traducción que de ellos se hace en la misma.

## **Objetivos Particulares:**

- Reconocer las diferencias entre los contenidos curriculares del área de teatro con las actividades de juego dramático que se realizan en el aula.

- Analizar la manera en que se abordan los contenidos del área de teatro y la función educativa que tienen en los estudiantes de 2º B de primaria.
- Indagar cuáles de los elementos del juego dramático son utilizados durante la clase de teatro que permiten el desarrollo expresivo, comunicativo y social de los alumnos.
- Explorar las diversas formas de relación que construye el grupo a través del juego dramático para comunicar y expresar sus ideas, sentimientos e inquietudes.

## **METODOLOGÍA**

Algunos autores reconocen a la metodología como un trabajo que se encuentra en una constante construcción a lo largo de un proceso de investigación, donde los datos, herramientas y premisas toman sentido en el fenómeno estudiado. Es así como comienzo a construir mi objeto de estudio tras un ir y venir entre mis interrogantes y supuestos.

Una de mis principales inquietudes era adentrarme en una clase de teatro en primaria, indagar qué era lo que sucedía en ese espacio, cómo se comportaban maestro y alumnos, y qué procesos se desarrollan a través del teatro en la cotidianidad del aula. A lo largo del proceso de investigación sobre un contenido con tanto potencial educativo como el teatro, y después de una revisión sobre la literatura del tema, consideré necesario experimentar y analizar cualitativamente lo que ocurría en la clase de teatro.

Por otra parte, al iniciar mis indagaciones teóricas sobre el juego dramático y su relación con la educación pude identificar que al respecto existe mucho material, en su mayoría internacional, para explicar el valor educativo del teatro en la escuela y en el desarrollo de los sujetos; sin embargo encontré que existe poca literatura sobre experiencias escolares con esta disciplina, es decir, que es escasa la investigación etnográfica que muestre la vida de la

educación artística en las aulas, algunos de ellos son las tesis de maestría elaboradas por generaciones anteriores en la maestría en Desarrollo educativo de la Universidad Pedagógica Nacional ( Jacqueline Martínez, 2006 y Leticia Pérez, 2007). Ibarrola comenta que "...la etnografía educativa constituye poco a poco, un recurso metodológico básico para comprender la vida cotidiana escolar" (citado en Bertely, 2007: 19). Adentrarme a la comprensión de lo que acontecía en la clase de teatro a través de un estudio cualitativo de corte etnográfico me permitió hacer una triangulación entre los elementos teóricos del juego dramático, lo que está establecido institucionalmente en los planes y programas, con lo que acontece en la clase de teatro, así como en los procesos y las relaciones que se generaban entre el maestro y alumnos del grupo de 2º B observado.

Mi trabajo considera que al tener únicamente una hora para trabajar los contenidos artísticos, era difícil poder encontrar en un escuela de tiempo regular que trabajará con contenidos propios del área de teatro, por lo que al pensar que este factor es determinante decidí trabajar en una escuela de tiempo completo, no con fines comparativos pero sí tomando en cuenta que tienen maestros especialistas en arte y mayor tiempo a las actividades recreativas y artísticas. Por lo que hubo la necesidad de localizar una primaria que contara con maestro de teatro, porque contrario a lo que podría pensarse no todas lo tienen.

Para poder llevar a cabo mi investigación necesité buscar una primaria donde se impartiera la clase de teatro en la primaria. Sabía que no era un terreno fácil de ubicar debido a que existe poca práctica de la educación artística en la primaria y en el caso del área de teatro es aun más complejo, así como también, sabía que en las primarias de tiempo regular no estaba lo que buscaba, por lo que decidí centrar mi atención en las primarias de tiempo completo.

En esta búsqueda, un instrumento de gran apoyo fue la técnica de Taylor y Bogdan, de "*la bola de nieve*: [es decir] lograr ser presentado a un delincuente que responderá por nosotros ante terceros, que a su vez nos

recomendarán a otros” (1996: 41). Inicié pláticas informales con algunos directores que había trabajado en las ETC. Estos informantes me proporcionaron algunos datos sobre la organización y experiencia en las mismas y a su vez me contactaron con otros directores, sin embargo, no tenía éxito, ya que, en ninguna de las escuelas visitadas se impartía la clase de teatro. Durante la exploración, comentaba con conocidos sobre mi investigación, fue así que un día platicando con una profesora de educación física, me comentó que en su escuela se impartía el taller de teatro por un maestro especialista (en esos momentos se iluminó mi camino y pensé que había encontrado el escenario ideal que reafirmaría mis supuestos sobre la práctica del teatro en la escuela), entonces le pedí que me invitara y me presentará con el director de la escuela.

Al visitar por primera vez la escuela me di cuenta que tenía muchas expectativas erróneas sobre la organización, por ejemplo que se destinara espacio y tiempo específico a las actividades artísticas, lo que en el transcurso del trabajo de campo cambiarían drásticamente. En este primer acercamiento<sup>1</sup> no me pude entrevistar con el director, debido a que no asistió; sin embargo, tuve la oportunidad de conocer la ubicación y el espacio físico de la escuela, así como también de platicar con profesores sobre el funcionamiento de la misma, quienes me informaron que las actividades artísticas comenzaban a partir de la 13hrs.

Es hasta mi segunda visita que me presentan con el director y puedo entrevistarme con él, y comentarle sobre mi investigación y el interés que me llevaba a solicitarle el ingresar periódicamente a la escuela, en mi papel de estudiante inquieta y preocupada por la educación artística. Sobre el acercamiento adecuado de los “porteros” que permiten el acceso al campo, Taylor y Bogdan mencionan que explicar a los sujetos sobre el interés sobre la investigación y “por qué esa organización particular constituye un escenario ideal para la investigación, especialmente si la gente se

---

<sup>1</sup> Primer visita a la escuela realizada el 10 de Noviembre de 2008; a partir de las 2 p.m., que fue el horario en que la profesora impartía sus clases y me podía presentar con el director.



enorgullece de lo que está haciendo” (1996: 43). Dicha aclaración constituye un proceso de acercamiento favorable para la recolección de datos. Como consecuencia de mis explicaciones, el director accedió a que realizara la investigación siempre y cuando solicitará el permiso de manera institucional y por oficio, esto con la finalidad de darle formalidad y seguridad a mi presencia dentro de la escuela.

Tenía ya una parte del escenario seguro, pero faltaba la aceptación del maestro de teatro la cual era una de las más importantes. Fue el mismo director quien me presentó con el maestro de teatro y le comenté sobre mi presencia, entonces le expliqué sobre las intenciones de observar su clase y de mi investigación. Es importante “...hacer saber a los sujetos que no necesariamente estamos interesados en esa organización particular ni en las personas específicas que encontramos en ella” (Taylor y Bogdan, 1996: 43), ya que, ello les permite no sentirse amenazados ante la presencia de un observador. El mostró interés y expresó apoyo para mi trabajo. Esto me tranquilizó porque aparentemente no existía ningún tipo de rechazo sobre mi presencia en el campo, lo que fue un aspecto positivo a mi estudio.

La etnografía de este trabajo de investigación se basa en la propuesta de análisis de datos de María Bertely B., que desarrollo en *Conociendo nuestras escuelas*, cuya propuesta me permitió ir desmenuzando la información recogida en el trabajo de campo realizado. Cabe señalar que, como dice la autora, no se trata de una receta que se pueda aplicar tal cual, sino que dependerá de los intereses y creatividad de cada investigador por construir sus propias estrategias metodológicas. De esta manera tomé como referencia su propuesta para internarme en la cultura escolar e interpretar el acontecer de la clase de teatro.

Esta perspectiva metodológica orientó mi trabajo hacia una construcción teórica acerca del papel del teatro en la escuela y su función en los procesos de integración grupal, por lo que se realizó una labor teórico práctica que dio inicio con un acercamiento al centro escolar y un análisis de los planes y

programas de estudio que permitieron ir delineando y construyendo algunos referentes para observar en el aula.

Es preciso mencionar que una de las decisiones de utilizar sólo el registro de campo se debe a limitaciones institucionales que me impiden utilizar otro tipo de recursos como video, audio grabaciones o fotografías.<sup>2</sup> Sin embargo, recupero la idea de Taylor y Bogdan respecto a los registros de campo, dado que por sí mismos “contienen datos descriptivos ricos” (1996: 152), de los cuales es posible recuperar todo un bagaje sustancioso de lo que uno indaga. Si bien es cierto, no es una tarea sencilla debido a que resulta imposible registrar todo lo que sucede en el aula pero ello me recordó a lo que Atkinson menciona que “...el etnógrafo deberá decidir *qué* escribir, *cómo* escribirlo y *cuándo* escribirlo” (2001:163). De esta manera fue que con mi observación participante y mi diario de campo, mis únicas pero valiosas herramientas en el campo, me sumergí en el aula.

Por lo tanto, si mi interés era conocer las implicaciones del teatro en la escuela y las relaciones que se establecían entre el profesor y los alumnos, los dispositivos metodológicos que me apoyaron para recabar la información principalmente fueron la observación participativa y el registro, a través de un diario de campo. También se realizaron dos entrevistas informales. Una de ellas al director, la cual sirvió para conocer la organización interna y datos generales de la misma. Otra entrevista fue para conocer el perfil del docente de teatro así como la organización de sus clases. En lo que respecta al docente pude conocer su formación académica, a saber: tiene una especialidad en música mexicana, estudió tres años danza folklórica y contemporánea, ha tomado talleres y cursos de teatro, así como también ha participado en algunas puestas en escena, estudió un año artes plásticas en la Escuela Nacional de Artes Plásticas, (ENAP), la cual no concluyó por cuestiones personales. Además tiene experiencia dando clases en preescolar, primaria y secundaria tanto de música como de teatro y, finalmente, el docente se encuentra cursando la licenciatura en educación

---

<sup>2</sup> Omito las razones por las que se me impidió tomar otro tipo de registro, con el objetivo de respetar la privacidad de la escuela.

primaria en una de las unidades de la UPN en modalidad sabatina. Esta información me pareció interesante porque me permitió encontrar otro punto de análisis en mi investigación acerca de las relaciones que existen entre un maestro especialista en arte y los docentes frente a grupo que tienen que dar educación artística incluyendo todas las disciplinas, y aunque eso no era mi tema de investigación sí me llevó a analizar la clase de teatro en función de la formación del profesor.

El trabajo de campo se dividió en dos momentos. En el primero, se observaron 6 sesiones continuas, a partir de la primera clase realizada el 03 de septiembre y se finaliza el 15 de octubre 2009. El segundo momento, comprendió sólo 3 observaciones, realizadas del 7 de enero al 28 de enero 2010. Las observaciones se planearon en dos momentos con la finalidad de hacer una pausa en éstas, realizar un análisis de los datos obtenidos para después regresar al campo y mirar con más elementos el fenómeno a estudiar.

Las observaciones iniciaron desde la primer clase de teatro que tuvo el grupo 2º B, con la finalidad de apreciar desde un principio cómo los niños se iban integrando y desarrollando en las actividades. Se realizó una observación a la semana, los días jueves en un horario de 14:00 a 15:00 hrs.

Una de las estrategias que utilicé como observadora participante fue que en las primeras dos sesiones decidí no sacar mi cuaderno para anotar lo que pasaba, así que solamente me dediqué a observar. Inmediatamente saliendo de la escuela en una banqueta, antes de que pasara más tiempo y olvidara información me dedicaba a escribir todo lo que había sucedido en el aula. Sé que era una decisión arriesgada porque con esta estrategia corría el riesgo de perder información valiosa, sin embargo, consideré que era necesario crear confianza con el profesor para que éste no sintiera mi presencia como amenazante, además como ya lo dijo Atkinson (2001) uno debe decidir cuándo registrar.

A partir de la tercera sesión, comencé a observar con mi diario de campo en mano, para registrar todo, cuál sería mi sorpresa, que durante la clase me resultaba imposible poder registrar todo lo que acontecía, pues las actividades eran muy cambiantes y con mucho movimiento. Esto me ocasionaba conflictos, ya que me preocupaba por no poder registrar todo lo que decían y hacían tanto el profesor como los niños que era realmente interesante todo lo que sucedía. “Nunca es posible registrarlo todo; las escenas sociales son realmente inagotables” (Atkinson y Hammersley, 2001: 167) Estas inquietudes pude compartirlas durante los seminarios con los maestros y compañeros, quienes a través sus comentarios y experiencias me permitían reflexionar y recordar que mis preguntas y objetivos de investigación me servirían de guía para no perderme en el registro de mi objeto de estudio. Sólo con el transcurrir de las observaciones y registros me percaté que cada vez iba registrando las situaciones que se relacionaban con mi objeto de estudio, pero también que aquellas que resultaban insignificantes cobraban nuevos significados en el fenómeno observado.

### **Sistematización de los datos empíricos**

Cuando reuní los primeros datos de la investigación, tuve que decidir cómo organizar mis registros así que los trabajé en diferentes momentos y, como lo mencioné anteriormente, orientados bajo la propuesta de Bertely para quien un documento etnográfico es:

...es la objetivación concreta de procesos de indagación particulares, que permiten sintetizar momentos específicos derivados de la construcción objetual y muestran el status de validez de las inscripciones e interpretaciones producidas. Aunque la inclusión de referencias empíricas interviene de modo importante en la forma en que los argumentos etnográficos resultan convincentes para el lector, mostrar cómo el investigador construyó sus afirmaciones y tejidos interpretativos incide en la consistencia y fortaleza argumentativa de sus descubrimientos (Bertely, 2007, pág. 66).

Para iniciar con el análisis elaboré un cuadro de triple entrada que me funcionó para registrar: 1) el tiempo de la sesión y de la duración de las

actividades; 2) la descripción de lo observado y, 3) finalmente mi interpretación, conjeturas y dudas sobre lo descrito.<sup>3</sup>

En el primer momento se trabajó con la descripción de las actividades y las acciones de los sujetos observadas; en el segundo, se relejó las descripciones para poder anotar en la tercera columna algunas preguntas e interpretaciones que hacía de las acciones de los sujetos; en el tercero, fui seleccionando por colores, a saber: primero seleccioné con rojo todo lo que llamo mi atención, específicamente centradas en las acciones del maestro y de los alumnos; de amarillo seleccioné los patrones recurrentes que se presentaban en las sesiones y, finalmente, de verde seleccioné los patrones emergentes, es decir, aquellas acciones que rompían con una secuencia recurrente. En un cuarto momento, elaboré un cuadro que me permitiera organizar las actividades de las sesiones y así poder observar qué elementos del *juego dramático* estaban presentes en las actividades y también para encontrar la lógica metodológica que seguía el profesor en las clases.<sup>4</sup> Finalmente elaboré un segundo cuadro donde seleccioné posibles categorías empíricas, patrones recurrentes, patrones emergentes y categorías teóricas.<sup>5</sup>

Durante el proceso de observación, de obtención de datos y de transcripción de los mismos descubrí cómo había acciones que siempre se repetían en el actuar de los sujetos. Por un momento llegaba a creer que no era una cuestión relevante en mi objeto de estudio y que entonces debía fijarme más en las situaciones emergentes. Hasta que comencé a hacer una revisión minuciosa del material empírico me di cuenta que esos datos repetitivos cobraban significados relevantes en mi investigación.

A través de este proceso comencé a desarrollar un primer acercamiento a mis conceptos y categorías de análisis, algunas de ellas surgieron del propio material empírico, a lo que Taylor y Bogdan denominan como *conceptos concretos*, es decir, aquellos que salen de los informantes que tienen sentido

---

<sup>3</sup> ANEXO 1. Registro de la 1ª observación.

<sup>4</sup> ANEXO 2. Cuadros de las actividades de cada clase.

<sup>5</sup> ANEXO 3. Cuadro de categorías.

en la cultura estudiada y no en una definición científica (1996: 163). Otros conceptos tenían relación con elementos del acto educativo y del juego dramático, tales eran: *transformaciones, la rutina del ciempiés, como sí, espacio-tiempo, relación maestro-alumnos, imitación y control.*

Era interesante observar cómo a partir del trabajo empírico, mis supuestos se veían trastocados por la realidad que me presentaba el campo en cada una de las sesiones que observaba. Lo cual me hizo re-pensar sobre mis supuestos acerca de las relaciones de convivencia que propicia el juego dramático y la manera en que los elementos de teatro se encuentran presentes en la clase del grupo observado.

Estar presente con el grupo 2°B en la clase de teatro, me permitió abrir mi visión de lo que acontecía en los diversos momentos de la clase, es decir, poder mirar la clase de teatro como un espacio donde las acciones de los sujetos (maestro y alumnos) cobraban significados que iban más allá de la relación, el juego y las actividades, que los que vislumbraba en los inicios de mis observaciones.

Otros de los retos con los que me enfrenté fue obviar las rutinas por el simple hecho de ser rutinas; sin embargo, siempre existe algo más en las rutinas cotidianas que adquieren un significado propio en el hacer escolar, es como si las acciones de los sujetos adquirieran una metamorfosis durante sus relaciones con los otros, día con día. En este sentido considero que la educación no es una acción lineal y determinada, sino que es una constante transformación.

Por último, me parece necesario resaltar la gran colaboración del profesor de teatro para esta investigación quien imagino no le fue fácil lidiar con mi presencia durante su clase y que a pesar de ello nunca manifestó inconformidad. Porque después de todo, como profesora frente a grupo, reconozco las grandes dificultades, incomodidades y miedos que se generan cuando uno se sabe observado por otro, y que curiosamente son estos

informantes los medios que contribuyen a construir y comprender la realidad escolar.

### **Escuela Primaria de Tiempo Completo**

La cobertura de las Escuelas de Tiempo Completo a nivel nacional ha ido creciendo de manera significativa en los últimos años, actualmente se estima que se encuentran operando aproximadamente 3500 escuelas en distintas entidades federativas del país. En lo que corresponde al Distrito Federal son aproximadamente 157 escuelas, de las cuales 35 pertenecen a la delegación Iztapalapa. Hago referencia a estos datos porque dentro de estos espacios geográficos se llevó a cabo la investigación, pero además porque de las 35 escuelas mencionadas fue difícil localizar una escuela donde se impartiera el taller de teatro dentro de la organización escolar. Resultaba extraño cómo un programa que prometía espacios específicos para el arte, en la realidad fueran tan limitados para ciertas áreas, como es el caso del teatro.

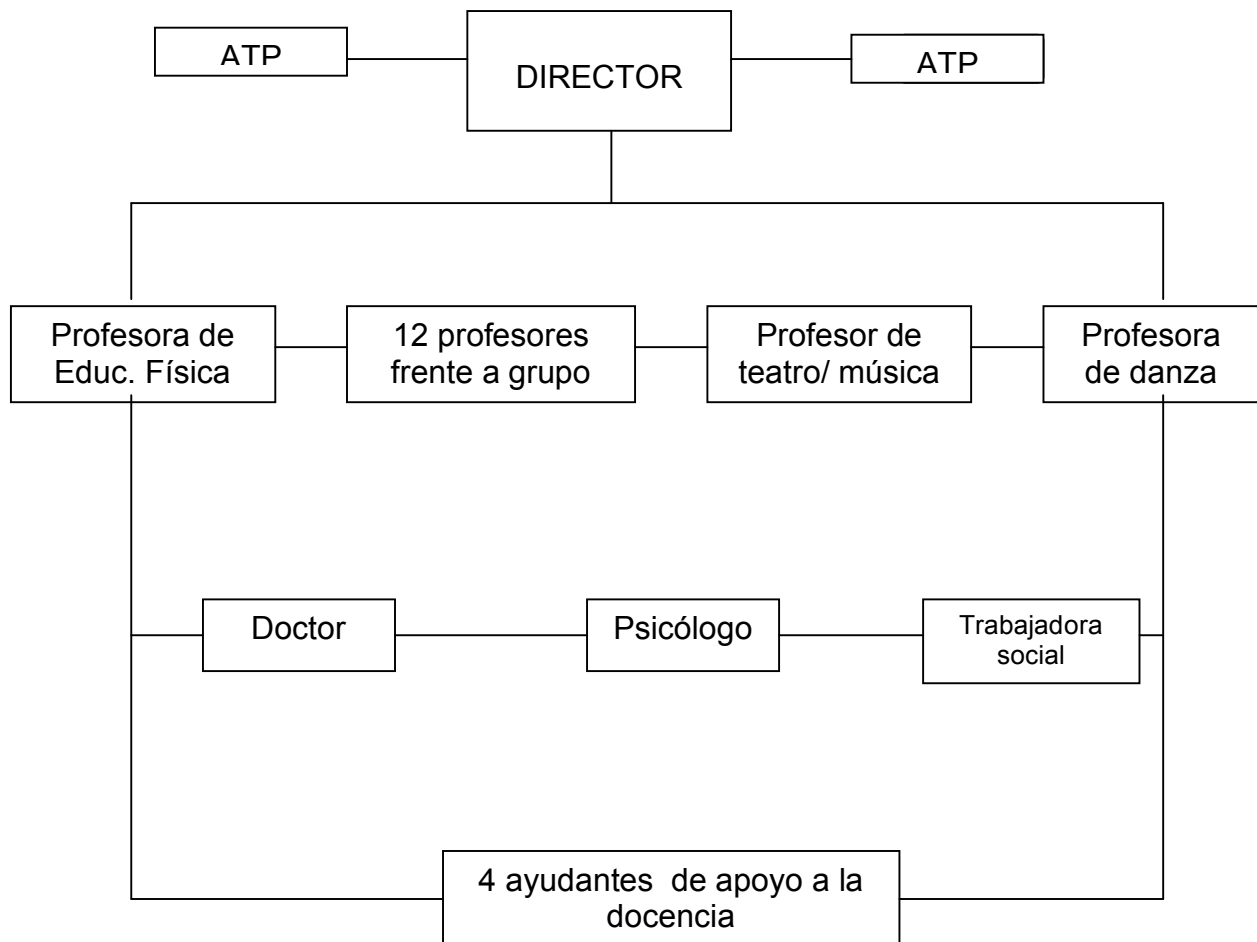
Entre las escuelas que abarca la delegación Iztapalapa encontré una Primaria de Tiempo Completo que fue el escenario donde realicé esta investigación.<sup>6</sup> Durante el ciclo escolar 2009-2010, la escuela atendía una población aproximada de 450 alumnos, divididos en 12 grupos dos por cada grado de primero a sexto. Cada grupo tenía entre 35 y 39 alumnos.

¿Qué tan importante pueden ser los espacios para los alumnos que pasan la mayor parte del día en la escuela? Diré que el edificio escolar se encontraba en condiciones aceptables y con todos los servicios básicos. Entre los espacios que me gustaría señalar son el patio, el comedor, el salón de usos múltiples, la biblioteca y la sala de computación. Hago mención de estos espacios porque son segundos espacios después del aula donde los alumnos tiene la oportunidad de socializar e interactuar de otras maneras, o bien la posibilidad de romper con la dinámica del salón de clases.

---

<sup>6</sup> Omito los datos generales de la escuela para mantener en anonimato a la misma. Dado que me parece ético respetar la confianza que me brindaron para realizar esta investigación.

*Organización del personal de la escuela*



La organización de la escuela se estructura mediante dos tiempos en general. Es decir, el primero comienza de las 8 a.m. a las 12:30 pm. se trabaja con los contenidos del currículo, respetando el horario de recreo a las 10:30 am. De alguna manera se podría decir que se trabaja como si fuera un tiempo de jornada regular. El segundo empieza a partir de las 13 hrs. cuando los grupos comienzan a ingresar al comedor de acuerdo a su horario correspondiente. Después del horario de comida, los niños tienen 15 minutos para reposar y relajarse en el patio de la escuela. Posteriormente se daba inicio a los proyectos que tenía la escuela y a las actividades recreativas.



En lo que respecta a los proyectos de la escuela se encontraban: “Activación a la inteligencia”, “Lectura”, “Regularización para los alumnos de bajo rendimiento” y “Preparación para la prueba enlace”

Entre las actividades recreativas se encontraban: educación física y artísticas que se impartían después de horario de comida: danza, música y teatro, éstas dos últimas encargadas por el mismo profesor quien era responsables de todos grupos desde primero a sexto grado. Para los grados de primero a tercero sólo daba una hora por semana el taller de teatro y para cuarto y sexto eran dos horas a la semana intercalando teatro y música.

Es interesante observar cómo existe una saturación de actividades después del horario de comida y cómo la gran mayoría de las actividades no están orientadas a la recreación y al descanso, sino que se le sigue dando prioridad a las asignaturas de español y matemáticas. Bajo estas condiciones me pregunto si esto es un ambiente seguro para los niños tal y como lo menciona en sus objetivos el PNETC.

### **El grupo 2º B**

El grupo 2º B está conformado por 36 alumnos: 15 niños y 17 niñas y cuyas edades oscilan entre los 8 y 9 años. En lo general el grupo se mostraba participativo y dinámico durante las actividades.

A diferencia de las niñas, los niños siempre mostraban una actitud más inquieta, por lo regular no seguían con facilidad las indicaciones del profesor porque jugueteaban a aventarse, a “luchitas”, se arrastraban y/o deslizaban por el piso del salón, sin embargo, siempre mostraban interés y deseo por participar en todas las actividades. Las niñas por el contrario, platicaban mucho entre ellas, en su mayoría seguían las indicaciones del profesor y participaban más en las actividades de representación colectiva que en las individuales.

## CAPÍTULO II

### LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

#### *Planes y programas de estudio a través del tiempo*

En este capítulo presento una breve revisión histórica del papel de la enseñanza de la educación artística en los planes y programas de educación primaria, con el cual he logrado comprender la manera en que se ha conceptualizado el arte y la función que éste ha ocupado a través del tiempo.

Posteriormente me centro en el análisis del *Plan y Programas 1993*<sup>7</sup> y específicamente del área de teatro que es de interés central en esta investigación. En este apartado me propuse comprender cómo están estructurados los enfoques, propósitos, contenidos, actividades y herramientas con las que cuenta la asignatura de teatro.

Los diversos cambios históricos por los que ha pasado México han incidido de manera significativa en la educación. Estos cambios tanto políticos, económicos, sociales y culturales influyen en la estructuración y organización de los enfoques, propósitos y contenidos de los planes y programas que se implementan en el sistema educativo. En el caso de la educación artística vemos como ésta se ha ido incorporando poco a poco dentro del currículo escolar, no obstante, su práctica y concepción dentro del aula aún sigue siendo una tarea pendiente a resolver.

Vemos como en la primera etapa del Porfiriato, se introduce en el programa las materias de *dibujo y el canto*, éstas eran contempladas en la formación

---

<sup>7</sup> Cabe señalar que para el ciclo escolar 2009–2010, que es el periodo en que se realizó la investigación, entró en vigor el nuevo *Plan y Programas 2009* sólo para los grados de 1º y 6º; sin embargo no se analiza en esta investigación debido a que el grado observado es 2º y para este grado se sigue trabajando con el *Plan 1993*, por ello es que se hace más referencia a este último.

del sujeto, quizás con una perspectiva de percepción motriz, visual y auditiva y como parte de un desarrollo integral. De alguna manera se perfilaban materias de carácter artístico en la formación de los educandos.

Para la etapa de Justo Sierra, Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, se realiza “La Ley de Educación Primaria de 1908” dentro de la cual se reforzaba el concepto de educación integral, con la idea de una educación equilibrada, que buscaba el desarrollo armónico del ser humano en lo físico, lo intelectual y lo moral; asimismo se agrega la *educación estética* y el concepto de educación nacional.

Aunque en la nueva ley se integrara el concepto de la educación estética, es preciso mencionar que las condiciones sociales por las que pasaba el país no permitían que esta educación llegara a todos los ciudadanos, ya que, aunque la educación era obligatoria, se carecía de escuelas primarias en una gran mayoría del país, así como también las condiciones de pobreza impedía que los hijos de los pobres asistieran a ésta. Ante estas situaciones, aunque se incluyera en el proyecto educativo una formación integral, ésta no abarcaba a todos los sectores sociales.

Con el movimiento nacionalista que se venía desarrollando y estando al frente de la Secretaría de educación Vasconcelos, se reconocía la necesidad de la integración de los artistas a la sociedad, no sólo como un medio de expresión sino para que éstos a su vez le enseñaran al pueblo a expresarse. Bajo esta concepción Vasconcelos dio impulso a diversos eventos artísticos. De esta manera fue uno de los primeros secretarios de la educación pública que le dio un gran impulso y auge a la cultura mexicana, destinando presupuesto y espacios para todos sus proyectos, éstos a través de las artes y la literatura, no por ello su política duró por mucho tiempo.

Para el segundo periodo de Torres Bodet que comprendió de 1958 a 1964, los planes y programas se modificaron, se abandona la organización de los conocimientos por asignaturas, proponiendo estructurar las materias por áreas. Priorizando las necesidades vitales, las experiencias y la vida social de

los niños una de estas áreas son: *Las actividades creadoras*. Tanto Torres Bodet como Vasconcelos, pensaban que “las palabras *educación pública* abarcaban no sólo el aprendizaje en las aulas, sino la formación del carácter y la integración del ciudadano en el mundo que lo rodea, merced al conocimiento del libro, la ciencia, la buena música, el teatro y las artes plásticas” (Solana, 1981: 397).

Durante la gestión de Agustín Yañez en la Secretaría de Educación Pública (1964–1970) se vuelven a reformar los planes y programas, poniendo énfasis en tres aspectos: *Formación cívica*, *Formación cultural: letras, ciencias y artes* y la *Formación tecnológica*; tratando, de enseñar al educando a aprender por sí mismo.

Es hasta la gestión de Víctor Bravo Ahuja (1970–1976), y con la nueva modificación de los planes y programas, cuyos principios se basaban en la formación de una conciencia crítica, la igualdad de oportunidades, la flexibilización y una actualización permanente cuando se integra de manera más formal el concepto de *educación artística*, formando parte dentro del currículum como una de las siete áreas programáticas.

El enfoque se basaba en “La expresión de las ideas y los sentimientos de los educandos, a través de las artes plásticas, la danza, la música y el teatro”.

A través de esta área se impulsa al alumno en dos caminos:

- El del desarrollo de sus disposiciones para la expresión y la creatividad, por medio del manejo de materiales, instrumentos y técnicas propias de las expresiones artísticas, y
- El de la estimulación y encauzamiento de la contemplación y el deleite de los objetos y los fenómenos estéticos.

El área de educación artística se estructuraba en cuatro expresiones: “*Expresión sonora*”, “*Expresión corporal*”, “*Expresión plástica*” y “*Expresión teatral*”. De manera formal se integran las cuatro expresiones al área de

educación artística, cada una de ellas con contenidos específicos que se tenían que desarrollar durante la actividad escolar.

De los contenidos que se trabajaban, específicamente, me referiré a los de teatro que son los que interesan en este trabajo. Estaban organizados de la siguiente manera:

- Representación con títeres.
  - Destacar actitudes de colaboración, mediante el juego teatral.
  - Representaciones teatrales.
  - Interpretación con mímica de algún personaje de un cuento.
  - Interpretar un poema con varias voces, desplazamientos y movimientos corporales.
  - Representar una fábula improvisando diálogos.
  - Improvisar diálogos en una entrevista.
  - Escenificar un juego teatral.
  - Interpretar pregones.
  - Representar personajes populares o típicos de la región.
  - Representar ideas, hechos familiares o sucesos [...] e identificar distintas formas de expresión empleando en la representación: gestos, movimientos, actitudes, etcétera.
  - Manejar rítmicamente la expresión de diferentes estados de ánimo.
  - Alterar la velocidad de los objetos o personajes que participen en la representación.
  - Identificar el tiempo.
  - Caracterizar personajes por medio del vestuario.
  - Participación de una historia que tenga principio, desarrollo y final.
  - Seleccionar y producir efectos sonoros para ambientarla.
  - Adaptar un cuento a un guión teatral.
  - Organizar un montaje teatral. Participar en los ensayos y escenificarlo.
- ( SEP, 1987: 74-75)

Se observa con estos contenidos que de la enseñanza del teatro sólo se espera lo que los sujetos puedan producir, es decir, se toma en cuenta el

resultado, más no el proceso formativo que les pueda o no dejar la práctica del arte en la escuela, a través de la expresión, la imaginación, la afectividad, la creación y la socialización.

Indudablemente las conquistas que se han logrado en los diversos periodos de la historia, no han contribuido a fortalecer lo suficiente la educación debido, entre otros factores, a las diversas fracturas y falta de continuidad de un sexenio a otro. Aunado a eso los cambios acelerados en los medios de comunicación, la tecnología y el sistema neoliberal que enmarca el proyecto social en nuestro país, ha delineado proyectos educativos que se alejan de contenidos humanistas y artísticos en el currículum escolar. Bajo estas condiciones sociales, la educación socialista es rebasada por otra utilitaria y funcional, bajo un concepto consumista de sociedad, donde predomina el *tener*, sin importar los medios, sobre el *ser*.

Desde esta perspectiva, el giro y enfoques que van adoptando las diversas reformas educativas que se han presentado a través de la historia de la educación, muestran cómo se va perdiendo el carácter humanista, social y nacional, para centrarse en una esfera global y homogénea de sociedad.

Fenómeno que es más evidente con la Modernización Educativa en 1989, consolidada durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, la reforma educativa da un giro a la política modernizadora, que no sólo impactaría en el sector educativo, sino en sectores económicos, políticos y culturales del país.

Bajo los idearios de la nueva política educativa, estaban la *competitividad*, la *productividad* y la *calidad*. Idearios que establecieron nuevas formas de relación y operación en el sistema educativo mexicano.

Para 1990, cuando se da a conocer el Programa para la Modernización Educativa firmado por el actual presidente, dicho documento implicaba una serie de acciones políticas, entre ellas, fue la modificación y diseño de los planes y programas de estudio para casi todas las instituciones públicas de educación básica, media y superior. Uno de los planteamientos de este

programa es que “la educación contribuya a modernizar eficientemente la vida nacional. Los retos que se buscan afrontar con este documento son: el rezago educativo, la descentralización, el reto demográfico, el cambio estructural, la vinculación escolar y productiva, el avance científico y tecnológico, y la inversión educativa; asimismo, se buscaba mejorar su calidad y cobertura” (Fuentes, 2004: 6). Con estos planteamientos que se buscó desarrollar en el sistema educativo se observó cómo la educación artística no era una de las prioridades ni retos para el Estado.

Es así como se pone en funcionamiento los *Planes y Programas de Estudio para Educación Primaria 1993*, la organización de los contenidos se estructura por ejes temáticos: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física. En cada una se plantean los enfoques, los propósitos y los contenidos que se deben abordar para cada asignatura y grado.

En el caso de educación artística el enfoque se centra en la apreciación y la expresión, retomando las cuatro expresiones artísticas, danza, teatro, artes plásticas y música. El tiempo destinado para la enseñanza y aprendizaje es de una hora por semana. Horario reducido a comparación de las demás asignaturas, las cuales tienen de 5 a 6 horas (español y matemáticas), de 3 a 2 horas (ciencias naturales, historia y geografía) y 1 hora (cívica, educación física y artística) por semana.

Resulta interesante observar cómo los contenidos que implican el reconocimiento, el trabajo con el cuerpo, los valores y las relaciones entre los sujetos tienen un peso poco relevante dentro del currículum de educación primaria.

A diferencia del plan anterior, en éste se integra el concepto de apreciación a cada uno de los lenguajes artísticos, lo cual resulta complejo en la práctica, porque al hablar de apreciar las manifestaciones artísticas se requerirían de diversos recursos que la escuela tendría que proporcionar, y, por otro lado, que el docente contara con los elementos básicos para generar procesos

orientados a desarrollar la apreciación de las obras artísticas en los alumnos, lo cual en ninguno de los dos casos en lo real es poco posible.

Para cada asignatura se cuenta con materiales de apoyo para su organización y enseñanza, como son: libros de textos gratuitos, libro para el maestro y avances programáticos, todos ellos por grado y materia. Situación que no es igual para el área de artísticas, ya que, ésta sólo cuenta con lo establecido en el plan y programas de estudio y un libro para el maestro.

Cabe señalar que en un principio el *Plan y Programas 1993* era el único material que se ofrecía con respecto a la asignatura de educación artística, “después de siete años se elaboró un libro: *Libro para el maestro. Educación Artística Primaria, SEP 2000*, para orientar la práctica del profesor. Éste retoma el enfoque basado en la apreciación y expresión de las cuatro áreas en que tradicionalmente se distinguen las artes: musical, corporal, plástica y teatral” (Fuentes, 2004: 26). Sin embargo, la distribución de este material es limitada, por lo cual no todos los profesores ni escuelas cuentan con el libro, lo que obstaculiza y limita la práctica de la educación artística en la escuela, debido a lo ambiguo que puede resultar la concepción de educación artística para los profesores con respecto a la importancia en el desarrollo de los niños. Aunado a ello, otra situación es que son los profesores los que deciden cómo, qué y cuándo dar la asignatura de artística o en el peor de los casos si la dan o no.

De alguna manera contar con una guía didáctica, que les proporcione a los docentes, enfoques, propósitos y actividades artísticas puede orientar la práctica de la actividad artística en la escuela, no como una solución para mejorar la práctica y enseñanza sino como un elemento que puede orientar a los docentes.

El papel que juega el docente como generador de actividades artísticas es fundamental en el proceso de aprendizajes artísticos, afectivos y sociales que los niños experimentan al poner en juego otro tipo de habilidades y capacidades que pocas veces son retomadas en otras asignaturas. Sin



embargo cabe señalar que la formación de los profesores en materia artística es y ha sido deficiente, careciendo de un sustento teórico–pedagógico, hasta metodológico. Como normalista, puedo decir que nuestra formación se limitaba solamente a la producción de actividades, como pintar, cantar, representar obras, hacer títeres, elaborar objetos y ejecutar pasos, etc., todos ellos con el único propósito de producir, sin un análisis del por qué y para qué de la educación artística, así como también de los procesos intelectuales, creativos, emocionales y sociales que se generan alrededor de las experiencias que tienen los sujetos con un encuentro con el arte.

### ***Estructura de la Educación Artística en el Plan y Programas de Estudio 1993***

Como lo mencioné anteriormente se integra a este plan el concepto de apreciación, siendo éste y la expresión los aspectos centrales en la estructura de la asignatura, y cuyo enfoque se basa en el “desarrollo de la percepción, la sensibilidad, la imaginación y la creatividad artística de los alumnos” (SEP, 2001: 9).

Propósito específico:

Fomentar en el niño la afición y la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas: la música y el canto, la plástica, la danza y el teatro. Igualmente se propone contribuir a que el niño desarrolle sus posibilidades de expresión, utilizando las formas básicas de esas manifestaciones.

Propósitos generales son:

- Fomentar el gusto por las manifestaciones artísticas y su capacidad de apreciar y distinguir las formas y recursos que éstas utilizan.
- Estimular la sensibilidad y la percepción del niño, mediante actividades en las que descubra, explore y experimente las posibilidades expresivas de materiales, movimientos y sonidos.

- Desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión del niño mediante el conocimiento y la utilización de los recursos de las distintas formas artísticas.
- Promover el desarrollo de habilidades de pensamiento tales como la observación, el análisis, la interpretación y la representación.
- Fomentar la idea de que las obras artísticas son patrimonio colectivo que debe ser apreciado y preservado (SEP, 1993: 141).

Frente a estos propósitos, se observa cómo éstos suelen ser un tanto ambiciosos y complejos, ya que se espera que el alumno amplíe sus capacidades expresivas, creadoras y de apreciación a través de los distintos recursos y lenguajes artísticos ( danza, teatro, música y artes plásticas). No obstante, es de cuestionarse, que tanto de estos ambiciosos propósitos son aplicados y recuperados tanto por los profesores como por los alumnos; si tan sólo pensar en cómo le harán los docentes para poder fomentar el gusto por las manifestaciones artísticas, si son escasas, las posibilidades para cumplir con este propósito.

*Danza y expresión corporal, Apreciación y expresión teatral, Apreciación y expresión plástica y Expresión y apreciación musical,* son las cuatro áreas, que marcan los contenidos para cada uno de los seis grados de la escuela primaria.

ESTRUCTURA DE LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA<sup>8</sup>

| ÁREA<br>ELEMENTOS     | EXPRESIÓN Y<br>APRECIACIÓN<br>MUSICAL | DANZA Y<br>EXPRESIÓN<br>CORPORAL | APRECIACIÓN<br>Y EXPRESIÓN<br>PLÁSTICA | APRECIACIÓN<br>Y EXPRESIÓN<br>TEATRAL |
|-----------------------|---------------------------------------|----------------------------------|--|---------------------------------------|
| *JUSTIFICACIÓN        | √                                     | √                                | √                                      | √                                     |
| PROPÓSITO             | √                                     | √                                | √                                      | √                                     |
| CONTENIDOS            | √                                     | √                                | √                                      | √                                     |
| *ACTIVIDADES          | √                                     | √                                | √                                      | √                                     |
| *PAPEL DEL<br>MAESTRO | √                                     | √                                | √                                      | √                                     |
| *EVALUACIÓN           | X                                     | X                                | X                                      | X                                     |

En el diagrama se muestran los elementos que conforman cada área. Resulta interesante observar cómo el apartado de la evaluación se establece de manera general para la educación artística, más no para cada una de las áreas, como si los procesos desarrollados en artes plásticas fueran los mismos que los de teatro. No es de extrañarse que si los propósitos ya por si solos son complejos, la evaluación resultaría aun más compleja, pues si no se sabe que es lo se está enseñando, mucho menos que se está evaluando. No queda duda que el tema de la forma como se evalúan los contenidos artísticos sería un interesante tema de otra investigación, sin embargo queda abierto el cuestionamiento.

El trabajo de investigación centra su interés en el área de “Apreciación y expresión teatral, el cual se describe enseguida.

### **Características del área de apreciación y expresión teatral**

En lo que corresponde a la enseñanza y aprendizaje de la “**Apreciación y expresión teatral**”, se propone como el medio que permite a los estudiantes conocer y comunicar sus vivencias, pensamientos y fantasías a través de su cuerpo y su voz, en un espacio y tiempo ficticios. Esto les permitirá experimentar valores humanos, emociones y sentimientos, profundizar en el

<sup>8</sup> Estos elementos sólo se encuentran especificados y desarrollados en *el Libro para el maestro. Educación Artística Primaria SEP*, y no en el *Plan y Programas de estudio 1993* que es el material al que tienen acceso la mayoría de los maestros.

conocimiento de sí mismos, desarrollar sus posibilidades de comunicación verbal, social y afectiva, y apreciar las propuestas teatrales de otros” (SEP, 2001: 13). Me pregunto si realmente la escuela, proporciona los recursos y elementos necesarios para poder desarrollar lo propuesto en este propósito. Pero además si la escuela está dispuesta apostarle por una formación más comunicativa y social.

### Organización de los contenidos del área de “Apreciación y expresión teatral”

| o  | 1º                          | 2º   | 3º  | 4º  | 5º  | 6º   |
|--|-----------------------------|--|---|---|---|--|
| C<br>O<br>N<br>T<br>E<br>N<br>I<br>D<br>O<br>S | Juego teatral               | Representación anímica de elementos de la naturaleza                                       | Representación de actitudes con mímica o juegos teatrales | Juegos teatrales  | Interpretación teatral de acciones diferentes         | Adaptación de una historia a un guión teatral                  |
|  | Animación de objetos        | Representación de estados de ánimo   | Interpretación del personaje principal de un cuento.      | Creación de un guión a partir de una leyenda o cuento tradicional | Identificación del tiempo en una representación       | Registro de diálogos y efectos sonoros para una escenificación |
|  | Construcción de títeres     | Construcción de títeres  | Improvisación de diálogos, partiendo de una fábula        | Distribución del espacio escénico.                                | Elaboración de un guión teatral organizado en escenas | Caracterización de un personaje                                |
|  | Representación de títeres   | Representación de anécdotas, cuentos o situaciones de la vida cotidiana, empleando títeres | Representación de una entrevista                          | Representación teatral a partir de un guión elaborado.            | Escenificación del guión teatral                      | Montaje de un guión teatral                                    |
|  | Representación de anécdotas |  |   |   |   | Escenificación de un guión teatral                             |

Como lo mencioné anteriormente, además de este plan, se encuentra editado por la SEP el *Libro para el maestro de Educación Artística en Primaria*, el cual proporciona elementos, temas, actividades y organización específica de cada una de las áreas artísticas.

A continuación describiré y señalaré los aspectos y organización que este material proporciona a los docentes, en específico en el área correspondiente al teatro.

Estructura del Libro para el maestro de educación Artística en Educación Primaria:

| <b>Aspectos generales</b>                              | <b>Expresión corporal y danza</b>               | <b>Expresión y apreciación teatral</b>       | <b>Expresión y apreciación plástica</b>                   | <b>Expresión y apreciación musical</b>         |                        |
|--|---|--|---|--|------------------------|
| Enfoque de la educación artística                      | La expresión corporal en la escuela.            | El teatro y la vida cotidiana                | Las manifestaciones plásticas de los niños                | El niño y la música                            |                        |
| Organización de los contenidos                         | El papel del maestro                            | El teatro en la escuela                      | La plástica en la escuela primaria                        | Aspectos de la educación musical               |                        |
| Orientaciones didácticas                               | Temas para desarrollar en la expresión corporal | Actividades y ejercicios                     | El papel del maestro                                      | El papel del maestro                           |                        |
| Recursos para la educación artística                   | Organización didáctica para la clase            | Títeres, máscaras y sombras                  | Aspectos centrales para el trabajo con la plástica        | Recursos didácticos                            |                        |
| Evaluación en educación artística                      | Presentación de bailes y danzas en la escuela   | Haciendo teatro                              | Sugerencias de actividades                                | El trabajo en el aula                          |                        |
| Acervo de materiales de apoyo a la educación artística |   | Disfrutar el teatro                          | Organización de muestras y exposiciones                   | Para abrir la oreja                            |                        |
| Bibliografía   |   | El teatro, las artes y las otras asignaturas | Sugerencias para el desarrollo de la apreciación estética | Actividades de expresión y apreciación musical | El canto en la escuela |
|  |   |  |   | Sugerencias para escuchar música               |                        |

Considerar el libro para el maestro, permite tener una mirada más global de la organización de la asignatura de educación artística, pues proporciona elementos que el plan y programas no contiene. De esta misma manera retomarlos resulta interesante debido a que en esta asignatura no hay otros materiales de apoyo que den muestra de la estructura organizacional.

En seguida presentaré los elementos que corresponden al área de “apreciación y expresión teatral” de acuerdo a la estructura que marca el *Libro para el maestro*.

| El teatro y la vida cotidiana | El teatro en la escuela           | Actividades y ejercicios                                       | Títeres, mascararas y sombras | Haciendo teatro                | Disfrutar el teatro       | El teatro, las artes y las otras asignaturas |
|-------------------------------|-----------------------------------|--|-------------------------------|--------------------------------|---------------------------|--|
|                               | ¿Qué es el juego dramático        | Actividades para percibir e imaginar (6 actividades sugeridas) | Los títeres                   | Cómo montar una obra de teatro | Cómo mirar un espectáculo |  |
|                               | ¿Por qué es importante el teatro? | Actividades de movimiento expresivo (10 actividades sugeridas) | Las máscaras                  | El texto                       |                           |  |
|                               | Los niños y el juego teatral      | Actividades de representación (12 actividades sugeridas)       | Las sombras                   | Diseño del personaje           |                           |  |
|                               | El papel del maestro              |  |                               | Musicalización                 |                           |  |
|                               | Organización de la sesión         |  |                               | Los ensayos                    |                           |  |
|                               |                                   |  |                               | El estreno                     |                           |  |

Cada uno de los apartados que se señalan en el cuadro de arriba se encuentran en el *Libro para el maestro*, los cuales se describen de manera más detallada y específica en el mismo. En esta estructura se encuentran elementos que tiene relación y congruencia con los contenidos vertidos en el *Plan y Programas de estudio 1993*.

En relación con la forma y hábitos para evaluar los conocimientos y/o habilidades que los alumnos van adquiriendo, en el área de “apreciación y expresión teatral”, como ya se había mencionado no existe información, ni orientación específica respecto al área. Entonces, ¿qué tendría que evaluar un profesor? ¿Qué factores observar? Tan complejo es el desarrollo de las actividades como el de la evaluación. Esto explica, quizás, porqué es tan complicado entender el proceso de evaluación, ya que se espera ver y llegar a resultados, a productos, bajo una concepción del “bien hecho”, y no se considera observar los procesos creativos, intelectuales, sociales y afectivos por los que va transitando el alumno. Queda entonces limitado el proceso a un simple acto de producir, de hacer por hacer, sin contemplar la “percepción,

la sensación e imaginación y la manera como las personas se relacionan con el conocer, entender y sentir acerca del mundo” (Greene, 2004: 15).

Mientras las demás asignaturas cuentan con indicadores específicos de cómo y qué evaluar, en el caso de la educación artística sólo se pueden encontrar sugerencias. Nuevamente se relega la función del arte en la educación, situando al arte como entretenimiento, relajación o paliativo. De esta manera vemos una sociedad donde la cantidad y resultado son sobre valorados y donde homogeneizar y estandarizar las evaluaciones permite la transición errónea de mirar a los sujetos como inamovibles e iguales, sin considerar los procesos y las experiencias educativas que se pueden generar en cada uno.

## **¿AUMENTAR EL TIEMPO ES UNA POSIBLE SOLUCIÓN?**

### **PROGRAMA NACIONAL DE ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO (PNETC)**

En los apartados anteriores he venido hablando sobre la estructura y lugar que ocupa la educación artística dentro de los planes y programas, así como también de la enorme desigualdad que tiene con relación a las demás asignaturas del currículum. Otra de estas desventajas para la educación artística es el factor tiempo, que como se sabe a ésta sólo se le destina una hora por semana, en el mejor de los casos, porque en tiempos reales queda duda de qué tan respetado es éste espacio por los propios docentes y autoridades educativas. Sin embargo, el problema de una educación artística más justa para los estudiantes va más allá del tiempo que se le pueda dedicar. Por ello, es que en este apartado describo y analizo la organización y funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo que han tomado una relevancia y cobertura sumamente significativa en el ámbito educativo, pero además porque uno de sus argumentos es destinar un espacio y tiempo a las actividades artísticas; pero además porque busco indagar sobre el factor tiempo en el tratamiento que se le da a las actividades y contenidos del teatro en estos espacios.

Las reformas de los años noventa impactaron significativa y relevantemente en las políticas públicas y educativas de América Latina cuyos argumentos se basan en elevar la calidad, la productividad, crecimiento económico, la competitividad y la equidad social. Es a partir de estos fundamentos como se reestructura el proyecto educativo, con la Política de Modernización en los noventas y actualmente el modelo basado en Competencias, modelos que no sólo han incidido en el sistema educativo, sino en diversos sectores sociales y culturales del país.

Actualmente, en educación básica, existen diversos programas educativos de carácter nacional que en el discurso pretenden apoyar a la escuela para que tenga mayores instrumentos que le permitan elevar la calidad educativa de los estudiantes.



Uno de estos programas es el Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo (PNETC) que en los últimos años ha adquirido una cobertura significativa en el sector educativo y cuyo propósito principal es la ampliación del horario, es decir, se busca, a través de la ampliación del tiempo de la jornada escolar, acrecentar las oportunidades de aprendizaje, sobre todo en aquellas escuelas a las que asisten educandos que provienen de poblaciones en situación de mayor desventaja social. La extensión del tiempo de la jornada escolar implica incluir la alimentación, así como la programación de actividades educativas adicionales, que tiene como marco el Currículo Nacional y la orientación esencial de propiciar una educación integral.

Desde la perspectiva de Tenti Fanfani, se trata de un programa de tipo *compensatorio*:

El Estado tendió a utilizar la densa red de instituciones escolares para implementar programas de nutrición y alimentación infantil. La escuela fue adquiriendo funciones no pedagógicas que en muchos casos ocasionaron no pocas confusiones y discusiones entre los maestros y la propia comunidad escolar [...]. La escuela tuvo que ceder parte del tiempo de aprendizaje para el desarrollo de programas para la infancia. Este uso instrumental de la escuela tuvo probablemente dos efectos contradictorios: por un [lado] contribuyó a extender la cobertura, asistencia y permanencia en la escuela. Por el otro puede haber afectado el logro de adecuados niveles de rendimiento escolar (aprendizajes significativos) (2004: 82).

Pensar la escuela como una compensación aleja al acto de educar y de potencializar el desarrollo humano de los sujetos a un simple acto de proporcionar los recursos básicos para vivir.

La siguiente información aquí presentada son datos de algunos documentos oficiales que sustentan el contenido en las Reglas de Operación del Programa Nacional de Escuelas de Tiempo completo 2009, entre otros documentos obtenidos de la página Web de la SEP. Lo transcribo para

conocer la estructura, organización y funcionamiento de las ETC que se señala de manera oficial en el programa.

El Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) tiene relación con el Plan Nacional de Desarrollo, el Plan Sectorial de Educación (2007-2012), las Políticas educativas de la SEP (Secretaría de Educación Pública), de la SEB (Subsecretaría de Educación Básica), y en la Ley General de Educación en su artículo 51, que buscan promover e impulsar el incremento de las *oportunidades de aprendizaje* de los niños que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad. Asimismo, cabe mencionar que hasta el ciclo 2009-2010 el planteamiento pedagógico que sustenta la organización, actividades y funcionamiento escolar del PETC, estaba basado en los enfoques, propósitos y contenidos del *Plan y Programas 1993* establecidos por la SEP, pero para el actual ciclo escolar 2010–2011 cambia a la nueva *Reforma Integral de la Educación, Plan y Programas 2009* para primaria; además de que recientemente existen diversos materiales de apoyo pedagógico específico para las escuelas de tiempo completo, lo cual hace varios años no existía.<sup>9</sup>

A la letra, el programa menciona que: “Se trata de una iniciativa para la educación del tipo básico, donde el principal detonador de los cambios está asociado con mayores oportunidades de aprendizaje para niños y jóvenes conforme a lo previsto en el currículo vigente para la educación del tipo básico, a través de la ampliación del tiempo dedicado al horario escolar y la promoción de las Líneas de Trabajo” (Reglas de Operación, 2009, PNETC). Entonces, el planteamiento es que a partir de la prolongación del tiempo en las escuelas se puede alcanzar y profundizar en los contenidos y los

---

<sup>9</sup> En el tiempo en que se realizó esta investigación el sustento pedagógico era el plan 1993, por ello es que se realiza el análisis del plan, específicamente de la educación artística, sin embargo, se hace la aclaración, por el momento de modificación en que se encuentran los planes y programas actualmente, aunque ya esta la Reforma Integral de Educación, aún no se encuentra operando en todos los grados de la escuela primaria, a saber: en el ciclo escolar 2009–2010, sólo se aplicó para los grados de 1º y 6º, para el ciclo escolar actual 2010 -2011 2º y 5º grados y, en etapa de prueba están los grados de 3º y 4º.

propósitos educativos, con el fin de proporcionar múltiples experiencias atractivas tanto para los docentes como para los alumnos.

Por otro lado se mencionan las recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI de la UNESCO (UNESCO: 2001), la cual reconoce tres puntos de referencia importantes para el mejoramiento de la calidad educativa:

- ✓ la duración de la jornada escolar
- ✓ el número de días de trabajo efectivo del calendario escolar anual
- ✓ el uso efectivo del tiempo escolar en actividades con sentido educativo

El PNETC identifica la necesidad de incrementar el tiempo efectivo dedicado al aprendizaje, teniendo como horizonte la ampliación progresiva del calendario y la jornada escolar hasta 1,200 horas anuales de trabajo con los niños y 400 horas para su alimentación, recreación y descanso. Además, los directivos y docentes disponen de 200 horas para la planeación y evaluación de las actividades escolares.

En este sentido, el planteamiento tiene uno de los mayores obstáculos para mejorar la calidad educativa: el factor tiempo. Es decir, que lo que se necesita es incrementar el horario para que tanto alumnos como profesores tengan una mejor organización y aprovechamiento de los recursos. Siendo esto un supuesto, y en comparación con las escuelas de jornada regular, donde cuatro horas están dedicadas al aprendizaje y media hora es dedicada al descanso (recreo), con el incremento del tiempo se esperaría que los propósitos y logros educativos fueran exitosos, siempre y cuando la distribución y dedicación del tiempo estén destinados verdaderamente a los aprendizajes y a la recreación. Al respecto Fanfani menciona que “no se trata de una simple extensión de horario (más de lo mismo) sino de la invención de otra institución, con otros agentes, con nuevos roles, nuevos recursos diferenciados (2004: 83). Entonces nuevamente se cuestiona si es el tiempo

una posible solución para los espacios dedicados a la práctica y enseñanza de la educación artística en la escuela.

### **Características generales de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC)**

El PETC está dirigido a escuelas públicas de educación básica, preferentemente aquellas que atienden población en condiciones desfavorables como contextos urbano marginales, indígenas o migrantes, así como las que ya operan en horario ampliado; y, las que presentan bajos resultados educativos; de acuerdo a los estándares marcados por las normas oficiales. Empero, actualmente su cobertura se ha ampliado a más sectores sociales que no precisamente tienen que ver con las características demográficas que se mencionan.

Los objetivos que pretende lograr el programa son:

#### Objetivo General

Generar ambientes educativos propicios para ampliar las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de competencias de los alumnos conforme a los propósitos de la educación pública básica y desde la posibilidad que ofrece la incorporación de Líneas de Trabajo en la ampliación de la jornada escolar.

#### Objetivos específicos.

a) Incorporar al quehacer educativo diferentes Líneas de Trabajo con el fin de profundizar en el desarrollo del currículo, contribuir en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades para el aprendizaje, fortalecer las competencias comunicativas y sociales a través del estudio de otra lengua, **favorecer la convivencia, sensibilidad, percepción y creatividad artísticas y el cuidado del patrimonio cultural**, así como fomentar la cultura de la salud.

b) Fomentar el involucramiento de los padres de familia en la vida escolar para propiciar una colaboración informada y comprometida en la tarea educativa.

c) Ampliar las oportunidades de interacción para la reflexión y el trabajo colaborativo entre la comunidad escolar –particularmente entre los docentes- para favorecer los procesos pedagógicos y la gestión escolar.

d) Fortalecer mecanismos de coordinación institucional con instancias públicas y privadas a nivel federal, estatal y municipal que promuevan acciones para ofrecer un servicio de calidad a las comunidades escolares participantes en el PETC.

## **Enfoque**

Dicho programa constituye una estrategia para las escuelas de educación primaria que va más allá de la prolongación de la jornada escolar. Propone la generación de espacios que permiten ampliar las oportunidades de aprendizaje a partir del desarrollo de situaciones y experiencias educativas, como respuesta a las características y necesidades de la población escolar a la que va dirigida y conforme a lo previsto en el currículo vigente, a fin de contribuir al logro de los propósitos educativos.

Para el desarrollo de las actividades se definieron seis Líneas de Trabajo a saber:

- Fortalecimiento del aprendizaje sobre los contenidos curriculares
- Uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación
- Aprendizaje de una lengua adicional
- **Arte y cultura**
- Alimentación saludable
- Recreación y desarrollo físico

“La incorporación de las líneas de trabajo se realiza mediante un proceso gradual. Cada escuela participante en el PETC define cuáles pondrá en práctica de acuerdo con las principales necesidades de los niños y jóvenes que están matriculados en ella y de las condiciones de su propio entorno” (Reglas de Operación, 2009, PNETC).

Bajo estas Líneas de Trabajo se busca propiciar situaciones didácticas diversificadas y flexibles a fin de consolidar, sostenidamente, los

conocimientos, competencias, hábitos, habilidades, valores y actitudes en los niños, en un ambiente lúdico, de convivencia e interacción.

El programa hace énfasis en que cada escuela, de acuerdo a sus necesidades decidirá la organización de los espacios, contenidos y actividades correspondientes a los intereses y prioridades de cada plantel. Por otra parte, debido a las líneas de trabajo que propone el programa, correspondientes a las actividades recreativas y artísticas, los planteles deben contar con profesores especializados en el área, es decir, que las actividades artísticas estén a cargo de maestros especializados en alguna área artística, lo mismo para las asignaturas del idioma inglés y deportes. Sin embargo, no todas las escuelas cuentan con profesores especialistas. En muchos casos son los profesores no especializados frente a grupo quienes deberán asumir la responsabilidad de las actividades recreativas.

Con la perspectiva de generar espacios, la realización actividades recreativas y de descanso para los alumnos y de organización para los docentes, el PETC ofrece la oportunidad de tener un programa muy prometedor y atractivo, perfilando ambientes seguros, constructivos y sociales en los distintos ambientes educativos. No obstante, habría que revisar las experiencias y condiciones de las escuelas que se encuentran incorporadas a dicho proyecto, para poder valorar qué tan pertinente y funcional es la organización de las líneas de trabajo propuestas.

En el caso particular de este estudio me interesé por conocer y analizar cómo funcionaba la educación artística en una modalidad de tiempo completo, bajo el supuesto de que en estos espacios había más oportunidad para su práctica con los niños. En específico, en el área de teatro, ya que, es el tema central de esta investigación, por ello necesitaba de un espacio que me pudiera proporcionar elementos y hallazgos para mi tema de estudio.

En este análisis, me dí a la tarea de describir los contenidos que enmarcan al área de expresión y apreciación teatral y el funcionamiento de las ETC, en ambos he detectado carencias en relación a la conceptualización que se

tiene sobre la enseñanza, práctica y evaluación del teatro en la primaria desde la perspectiva institucional. Por ello es que en el siguiente capítulo realizo una indagación teórica sobre la didáctica del teatro en la escuela, así como también del sentido educativo que cobra en el desarrollo integral de los niños.

### CAPÍTULO III

#### EL TEATRO EN LA ESCUELA COMO JUEGO DRAMÁTICO

El teatro desde sus orígenes ha sido una actividad colectiva, de encuentros con lo natural, lo espiritual y con los otros, y además forma parte de un espacio y tiempo determinados. Es una forma de expresión que el hombre ha creado para comunicar y comprender aquellos fenómenos naturales, religiosos y sociales que se presentan a su alrededor. Es a través de los rituales, ceremonias religiosas y celebraciones colectivas como el teatro empieza a cobrar existencia dentro de la vida de las comunidades. “El hombre obtiene de esta representación <la repetida convicción de su existencia y la confirmación de su vida colectiva>, según generaliza Duvignaud (citado en Tejerina, 1996: 2).

Algunas concepciones que se tiene sobre el teatro son:

- “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, s/a: 135).
- El teatro “es la capacidad de los seres humanos (ausente en los animales) de observarse a sí mismos en acción. Los humanos son capaces de verse en el acto de ver, capaces de pensar sus emociones y de emocionarse con sus pensamientos. Pueden verse aquí e imaginarse más allá, pueden verse cómo son ahora e imaginarse cómo serán mañana. Por eso los seres humanos son capaces de identificar (a sí mismos y a los demás) y no sólo reconocer” (Boal, 2001: 26).

Así el hecho teatral se centra en una actividad colectiva, expresiva, creadora de espacios y tiempos determinados con conflictos específicos, los cuales en conjunto buscan comunicar “algo” a los otros, a un público que escucha, mira y siente aquello que los actores dicen a través de la voz, el gesto y el cuerpo.



El teatro no camina solo, ni se crea solo, ni se presenta solo, siempre necesita de los otros para existir.

Sobre el sentido del hecho teatral y la dramatización quiero reflexionar en la relación y semejanzas que encuentro entre el acto educativo y el teatro, ya que ambos son una actividad colectiva, de comunicación, de socialización; un acto activo, dinámico y transformador; un lugar de encuentro y reconocimiento.

Uno de los valores educativos más apreciables en la dramatización es éste de la integración del niño a un grupo. La experiencia personal, colectivamente vivida, de que uno tiene su papel necesario en el grupo, que cada personaje es protagonista en el lugar que le ocupa, que todos son, en su distinta función, importantes, es una experiencia altamente formativa para el desarrollo psicológico y total de los niños (Santamaría, 1993: 24).

Ubicando estas ideas al ámbito escolar, la escuela es un espacio donde se generan una serie de acciones entre los diversos sujetos que ahí actúan, expresan, cuentan y crean historias que emergen de su cotidianeidad. Tanto en el teatro como en la educación, el eje de su función se centra en los sujetos y en la formación de sí mismos, es decir, que en el caso del teatro como disciplina la enseñanza se encamina a la formación de actores, y en el campo de la educación básica se dirige a desarrollar procesos creativos a través de la expresión, la comunicación, la ficción y la imaginación de los docentes y de los alumnos.

El teatro es una actividad muy extensa, muy completa porque reúne todos lenguajes artísticos como la música, la danza y lo plástico que se conjugan en una creación. Es una actividad humana, porque muestra lo que somos y hemos creado como seres humanos. De esta manera este lenguaje no se cierra sólo a lo escénico o al arte en sí, sino que la sociedad le ha asignado otros usos donde el arte no es el principal fin. Éstos pueden ser el teatro: como uso *terapéutico*, como *ceremonia religiosa*, como *representaciones en los carnavales*, como *uso pedagógico*, como *recurso didáctico*, o como *actividad artística*.

En educación básica, el teatro se le usa como recurso didáctico y como actividad artística, en esta investigación me centraré en esta última: *el teatro como actividad artística*.

Hablar de teatro en la escuela no es sólo pensar en las representaciones de una obra teatral o un pasaje histórico que se realiza en los festivales o ceremonias escolares, ni de las obras infantiles que se llegan a presentar en la escuela o en alguna visita escolar al teatro, porque su función no se engloba sólo a una mera representación, ya que, es una actividad artística que genera todo un proceso formativo, donde intervienen herramientas de expresión y comunicación que fomentan el trabajo colaborativo y el reconocimiento de sí mismos y de los demás.

## **JUEGO DRAMÁTICO**

El juego constituye una actividad natural y espontánea en el desarrollo de los individuos. Es a través del juego como los sujetos expresan, comunican y experimentan diversas formas de concebir el mundo; así como también a partir del juego los sujetos aprenden a relacionarse con sus iguales, aprenden a establecer reglas y acuerdos. Pero el juego no es sólo meramente formativo sino que también es un medio para expresar los deseos, pasiones y anhelos que tienen los individuos. “En el juego <entra en juego> algo que rebasa al instinto inmediato de conservación y que da sentido a la ocupación vital. Todo juego significa algo” (Huizinga, 2000: 12). De esta manera los sujetos a través del juego le dan significado a sus acciones, a sus pensamientos, a sus deseos, es una oportunidad de expresar aquello que quizás en un lenguaje cotidiano o formal no pueda ser expresado.

Para Gadamer (2009) el “jugar exige siempre un *jugar-con*” es decir que entre el que juega y el espectador que observa ese juego no hay distancia porque ambos están en una acción de acompañamiento, por ello el juego es como un hacer comunicativo (2009: 69).

Debido al papel que tiene el teatro en la escuela y bajo los planteamientos curriculares de la enseñanza del mismo abordaré el teatro como “*juego dramático*”, ya que, algunos especialistas consideran que aunque se trata de una actividad teatral no es propiamente teatro sino una práctica de juego, expresión y creación colectiva.

Para entender su relevancia en la educación es importante comprender algo que Cañas (1992) y Mantovani y Eines (2008) denominan como “*El teatro de los niños*” y el “*Teatro para los niños*”. El primero se refiere a lo realizado íntegramente por los niños seguido de un proceso de juego y creación colectiva, es decir, lo que se considera como juego dramático; y el segundo se enfoca al realizado por otros, en su mayoría adultos, dirigido a un público infantil (1992: 24). Me parece importante tener clara estas concepciones porque mientras el primero busca promover un proceso, el segundo se enfoca en llegar a un producto, un resultado. Lo cual, en la escuela, las actividades artísticas tendrían que centrarse en generar procesos más que productos, de ahí que retomé el concepto de juego dramático más que del teatro en sí.

El juego dramático, por su parte, como ya lo he mencionado, es una práctica que promueve la expresión creadora del individuo dentro de su comunidad. “... se le llama *dramático* para evocar al teatro y tomando como adjetivo en sentido etimológico, para recordar la necesaria presencia de una acción” (Santamaría, 1993: 38). Es una posibilidad que permite dar un giro a la práctica educativa, donde los alumnos participan de manera activa en su proceso de formación. Donde interactúan, el espacio, el cuerpo, la voz, la expresión, la creación, la comunicación y las relaciones con los otros.

Es una actividad que promueve la capacidad de crear e imaginar aquello que en la realidad cotidiana no está dado y que el juego dramático permite imaginarlo, construyendo así la posibilidad de mirar y resolver un hecho de diferentes formas. “Es la actividad a la que se dedican los niños para

reproducir acciones conocidas y convertirlas en trama de sus juegos; lo hacen de forma colectiva, con espontaneidad..." (Moreno, 1994: 13).

Una de las funciones principales que tiene el juego dramático, además de desarrollar la expresión y la imaginación, es la de promover relaciones cooperativas: "... ayuda al niño a adquirir el dominio de la comunicación con los demás" (Santamaría, 1993: 39). Esta comunicación abre caminos de relación que permite a los alumnos ver y escuchar a los otros, a trabajar con los demás, a intercambiar y construir juntos una tarea específica.

Jenger menciona al respecto: "el juego dramático es un juego de grupo, descubierto gracias al adulto, que tiene también un lugar en él y que está sometido a reglas, siendo la más importante la de aceptar la participación de los otros y la cooperación de los elementos que constituyen un grupo de jugadores" (citado en Cañas, 1992: 51).

Por lo tanto, el uso pedagógico del juego dramático en el aula favorece las relaciones entre los niños y contribuye a crear una atmósfera de creatividad, de libre expresión y de participación de todos los miembros del grupo.

Un aspecto importante de señalar en el desarrollo del juego dramático es el de considerar la integración de los elementos a las etapas de los niños, en el cual los especialistas mencionan que tiene que ser de manera progresiva y escalonada, teniendo presentes los intereses y las capacidades de los niños.

Las actividades parten de lo general a lo particular de los 6 a los 9 años a través del reconocimiento de los compañeros, los juegos de roles, juegos dirigidos, juegos de expresión, la participación es grupal y no individual. Las actividades son conducidas a partir de temas generales que invitan a la exploración libre de los espacios, lugares y personajes sin llegar necesariamente a la representación. Posteriormente de los 10 a los 12 años se parte de actividades que van de lo particular a lo general, aquí se exploran características propias de cada personaje para después poder inventar historias las cuales vayan encaminadas hacia una estructura dramática, es

decir, inicio, conflicto y desenlace. Aquí las actividades van encaminadas más a la representación y a la creación colectiva (Mantovani y Eines, 2008: 35-43). Considero que es relevante para los docentes que imparten las actividades teatrales en la escuela conocer y ubicar las etapas de desarrollo de los niños, ya que, de ello dependerá los objetivos, contenidos y actividades que desee desarrollar en sus alumnos correspondientes a las edades e intereses de cada grupo.

### **Elementos del juego dramático:**

- ***Expresión corporal***

En educación la comunicación verbal ocupa un lugar relevante al ser la herramienta principal que utilizan los docentes restando importancia a lo no verbal, o sea a lo corporal. De esta manera, se deja de lado toda expresión que el cuerpo pueda emitir. Sin embargo, el cuerpo es la principal herramienta de los sujetos, porque es sólo en y a través de él que sentimos, percibimos y expresamos. Para Antonio Malonda: “Expresar dramáticamente es configurar, plasmar con gestos, movimientos y actitudes una idea, pero para que esa idea trasladada al lenguaje del cuerpo se entienda, precisa que el símbolo creado comunique. Es decir, comunicar es hacer un esfuerzo para que el símbolo expresado lo comprendan los demás, no sólo quien lo expresa” (Citado en Mantovani y Eines, 2008: 54).

Por lo cual al ser el cuerpo la herramienta principal del niño es muy básico que lo conozca a fondo. A través de la expresión el niño descubre su propio cuerpo, se reconoce a sí mismo en relación con lo que lo rodea y con los otros seres que se encuentran con él, se construyen distintos puentes de comunicación con los otros y se exploran distintas sensaciones, emociones y pensamientos. “La utilización del juego dramático en la escuela es un medio más complejo para permitir que el niño se exprese de un modo espontáneo y orgánico, entendiendo por orgánico la posibilidad de hacerlo a través del movimiento del cuerpo, unificando la voz y el gesto” (Santamaría, 1993: 53).

En este sentido el niño, al explorar su cuerpo, descubre sus propias capacidades expresivas que le permitirán comunicar a los otros, los propios intereses, preocupaciones, sueños, miedos etc., que lo aquejan.

- ***Ficción / “Como si”***

Otro elemento primordial en el juego dramático es la ficción. Una de las principales capacidades que tiene el ser humano es la imaginación, con la que ha logrado crear e inventar grandes cosas, al respecto Maxine Greene menciona:

La imaginación es la capacidad de postular realidades alternas. Hace posible la creación de perspectivas <como si>, perspectivas que pueden abrirse de manera metafórica y, con frecuencia, a través del ejercicio de la empatía. Si no se suelta la imaginación, los seres humanos pueden quedar atrapados en lo literal, en la ciega dimensión de los hechos. Es la imaginación lo que nos permite entrar a los mundos ficticios, introducir pinturas y esculturas en los dominios de una experiencia vivida, transformar cuerpos en movimiento en significados tempo-espaciales. Es la imaginación la que revela las posibilidades tanto personales y sociales como estéticas. Al imaginar, tenemos la capacidad de ver las cosas, de pensar en las cosas como si fueran de otra manera” (2004: 81).

En este sentido, durante el juego está presente la capacidad de imaginación, con la cual los niños son capaces de inventar cosas inimaginables, recrear personajes únicos e irrepetibles, de crear sus propias historias, de ser otros, de experimentarse en otro ser, en otro lugar. “El juego no es la vida <corriente> o la vida <propiamente dicha>. Más bien consiste en escaparse de ella a una esfera temporera de actividad que posee su tendencia propia. Y el infante sabe que hace <como si...>” (Huizinga, 2000: 21). De esta manera la ficción a través del “como si” comienza a recrear ficticiamente lugares, personajes y situaciones que permiten trasladar al niño a otro mundo imaginado y creado por ellos. Es así como los “como si” ficticios y lúdicos brindan la posibilidad de los sujetos de mirar y experimentar el mundo, a sí mismo y a los demás desde otras perspectivas.

En el juego dramático los distintos “como si” que se deben tener en cuenta durante el desarrollo de las actividades, desde el punto de vista de Mantovani y Eisne son:

|                              |                       |
|------------------------------|-----------------------|
| COMO SI estuviéramos en...   | <b>El lugar</b>       |
| COMO SI fuera un día...      | <b>El tiempo</b>      |
| COMO SI hiciéramos...        | <b>El hecho</b>       |
| COMO SI fuéramos...          | <b>Los personajes</b> |
| COMO SI este objeto fuera... | <b>Los objetos</b>    |

Estos distintos elementos del “*como si*”, son distintos estímulos que ayudan a los niños a transformar su mundo real en ficción, cuya finalidad es promover la capacidad creadora de los alumnos en los distintos elementos como son el tiempo, el espacio, los hechos, las personas y los objetos.

A través de los diferentes “*como si*” se desarrolla la capacidad de transformar todos aquellos elementos que en la vida real tiene un significado establecido pero que el juego dramático adquiere una simbolización y significado diferente, lo cual permite la posibilidad de encontrar y mirar diversas perspectivas hacia un mismo fenómeno.

- ***Juego de roles***

Mediante el juego dramático, el niño experimenta y pasa por distintos roles de acción. Al jugar y asumir distintos tipos de rol el niño tiene la posibilidad de sentirse y mirarse en diferentes circunstancias. El juego “le brinda a través de sus ejercicios la posibilidad concreta de tener en cuenta al otro, de entender cabalmente los distintos roles que todos y cada uno de sus semejantes asume para hacer girar los engranajes de la sociedad” (Santamaría, 1993: 68).

Al jugar y adoptar un determinado rol, el niño asume ciertas responsabilidades que le obligan a cumplir de la mejor manera el rol que está

desempeñando. Asimismo se crea empatía, ya que, al asumir un papel determinado, experimenta los modos de comportamiento, sensaciones y sentimientos que tendría un personaje ante alguna circunstancia determinada. “Jugar un rol les permite ir aprendiendo que tienen unas obligaciones para con los que le rodean y que éstos les exigen que cumpla correctamente” (Matovani y Eines 2008: 36).

### **El juego dramático como práctica social**

He abordado algunos aspectos generales que tienen el teatro y el juego dramático en la formación de los niños. Ahora abordaré el aspecto social que cumple el juego dramático en la escuela y en la formación de los niños.

Es incuestionable que actualmente los planes y programas de estudio incorporan la enseñanza y práctica del teatro dentro del currículo; sin embargo, en los hechos reales, la práctica educativa del teatro, aún sigue siendo una actividad poco explorada.

En educación primaria se da preferencia a la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos, se privilegia el pensamiento y se olvida la existencia del ser en el mundo. “Los avances científicos- técnicos han logrado mejorar el nivel de vida pero nos han apartado de valores emocionales y espirituales. Han introducido una falsa escala de valores que no atienden a las necesidades y expectativas más íntimas del ser. Vivimos en una época en la cual la producción, la educación, la visión y la experiencia en masa tienden a minimizar la importancia de las relaciones sensoriales del individuo” (Moreno, 1994: 8).

Se observa una dinámica social donde el ser de cada sujeto no está presente, concientemente, ni para sí ni para los demás y, al no estar presente simplemente no existe. Las relaciones entre los sujetos cada vez resultan más ajenas, más distantes, más indiferentes o por el contrario resultan ser competitivas, agresivas e intolerantes con los otros.



Ante esta situación ¿qué hace la escuela? Quizás preparare a los alumnos para que pasen las pruebas estandarizas de conocimientos abstractos y ajenos a las demandas sociales. Esta visión instrumental que puede ser de utilidad en ciertos aspectos mentales pero deja de lado al sujeto de su propio desarrollo integral o humano. En este marco, en la sociedad actual, resulta importante explorar otros caminos que permitan a los sujetos recuperar la confianza en sí mismos, el valor de la naturaleza y el intercambio armónico de las relaciones con los otros.

Indudablemente retomar en la educación, el cuerpo y su relación con el medio permitiría tener conciencia del otro y de los problemas sociales. Sin, embargo, el ajetreo de la vida cotidiana ha fomentado más una “cultura de ojo”, como lo llama Schafer,<sup>10</sup> más que en una cultura de la escucha. Donde no sólo aquellos sonidos naturales van perdiéndose, sino también la cultura de escuchar al otro, de lo que dice o de lo que tiene que expresar, no es tomada en cuenta, de esta manera se van individualizando las relaciones humanas.

Es aquí donde la exploración del uso del juego dramático cobra una fuerza significativa porque, como se ha descrito anteriormente, contribuye a recuperar al sujeto como un ser que existe, que siente, que crea y que interactúa con otros. Santamaría al respecto comenta que

La enseñanza del juego dramático en la escuela primaria ayudará a que el alumno a partir de sí mismo tome conciencia del contexto social y una vez logrado podrá instrumentar técnicas que le harán sentir participe de su medio. Cuando el individuo se identifica con su entorno, sólo entonces podrá ser útil a éste, pues al sentirse perteneciente, está dispuesto a aportar (1993: 67).

---

<sup>10</sup> Wrightson, Kendall, 2004, “Una introducción a la Ecología Acústica”, <http://www.eumus.edu.uy/ps/txt/wrightson.html>. Consultado: 11. 03. 09.

En este sentido, la actividad dramática, al ser una actividad colectiva, promueve relaciones, donde los miembros sean capaces de buscar la comunicación constante para trabajar o realizar una actividad determinada. De igual manera permite la escucha, la observación y respeto por lo que realizan los otros, pero además dado que trabaja con el cuerpo y su relación con el espacio, se va creando conciencia del lugar que le corresponde en relación a los demás.

Lo descrito en este capítulo pretende mostrar la riqueza formativa, intelectual, expresiva que aportan los aprendizajes teatrales no sólo al desarrollo integral de los sujetos, sino también a la educación y a la sociedad en general.

Hasta aquí he analizado y descrito las ideas teóricas-metodológicas y el marco institucional que fundamenta los contenidos de la enseñanza y práctica del teatro en la primaria. En el siguiente capítulo hago una triangulación analítica entre estos aspectos y los datos empíricos recogidos durante el trabajo de campo.

## CAPÍTULO IV

### **PUESTA EN ESCENA: COMO UNA METAMORFOSIS**

*El problema de si puede atribuírsele al pensamiento humano una verdad objetiva, no es un problema teórico sino un problema práctico. Es en la práctica en donde el hombre debe demostrar la verdad; es decir, la realidad y el poder, la terrenalidad de su pensamiento. La disputa en torno a la realidad o irrealidad del pensamiento –aislado de la práctica– es un problema puramente escolástico.*

*Marx*

En capítulos anteriores he tratado de describir, por un lado, lo referente a aspectos de orden institucional que caracterizan a las ETC y a los contenidos del área de teatro y, por otro, he delineado las principales características, elementos que componen el juego dramático y la función formativa y social que éste tiene en la escuela y en la vida de los niños. El juego dramático como he mencionado es un espacio-tiempo de comunicación, juego, encuentro y colaboración entre los sujetos que participan en esta actividad artística.

Estas características inherentes al teatro se presentan un tanto desdibujadas en la clase de teatro a nivel primaria. La clase se convierte en ese espacio-tiempo donde se generan una serie de interacciones que brindan la oportunidad de crear diversas formas de hablar, ser, actuar y relacionarse con los compañeros del grupo. Estas formas de actuar rompen con estereotipos establecidos en una dinámica escolar tradicional, al explorar a través de diferentes lenguajes de expresión nuevas formas de comunicación y de relación con los otros. Dicha ruptura, no es un proceso en el que los niños y el docente se adapten fácilmente, ya que, la dinámica que se crea en el juego dramático se convierte en un espacio, donde el cuerpo, la voz, las emociones y la imaginación son los recursos primordiales del trabajo, lo cual puede ocasionar cierto caos y tensión en la dinámica grupal, al ser éste el único espacio donde los sujetos experimenten otras maneras de ser y hacer en el aula.

Para analizar las relaciones que establecen los alumnos, el docente y los contenidos de teatro durante las clases del grupo 2º B retomé la noción de la *Metamorfosis*, concibiendo el acto educativo como un proceso que está en constante movimiento y transformación, y para mirar esta metamorfosis he recuperado los elementos que conforman una *Puesta en escena*, entendiendo ésta “como aquello que constituye la síntesis de un proceso donde toman parte muchos factores (que tejen tramas de significación) y va dirigida a un público.”<sup>11</sup> Retomo la metamorfosis con el fin de comprender de qué manera se configuran las relaciones entre los sujetos, no sólo en su actuar dentro del aula, sino también en los discursos y contextos que inciden en las acciones que acontecen en el acto educativo y particularmente en la enseñanza del teatro. Los elementos que inherentes al teatro son: *Espacio-tiempo, acción, texto, relación actor-público*. Dichos elementos tienen vinculación con el acontecer educativo en el espacio áulico de la clase de teatro del grupo de 2º B objeto de este estudio, en el cual se presenta una compleja trama de significaciones construidas por las relaciones entre maestro, alumnos y todo lo que implica el entorno escolar desde lo institucional hasta el espacio áulico.

Así, este capítulo se encuentra organizado en cuatro apartados, de los cuales tres corresponden a los elementos de la puesta en escena y que tienen estrecha relación con los datos empíricos obtenidos de los registros de observación. En el primer apartado planteo “*La metamorfosis*” como una categoría donde propongo una mirada particular de concebir la influencia de las artes en el acto educativo y el desarrollo de los sujetos. De esta categoría se desprenden las subcategorías relacionadas con los elementos de la puesta en escena.

En el segundo apartado analizo *el espacio-tiempo* desde lo teatral hasta su vinculación con el espacio-tiempo áulico que se transforma a partir del juego

---

<sup>11</sup>“Análisis de representación”, Capítulo 3 en: [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/li/cisneros\\_p\\_c/capitulo3.pdf](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/li/cisneros_p_c/capitulo3.pdf), consultado: 5 de septiembre 2010, 20:35pm.

dramático que crean los sujetos y donde *la escenografía* forma parte de un espacio ficticio creado, siendo éste otro elemento de la puesta en escena. Asimismo se describe la metodología que utiliza el profesor y la rutina del “*El ciempiés*” que es una actividad muy particular que realiza para iniciar todas las clases. Todo ello enfocado a la forma en cómo organiza y concibe el docente el espacio y el tiempo en sus clases. En el tercero, abordo el siguiente elemento: *el texto*, el cual se entiende como todo aquello que sucede y que puede ser narrado, desde lo *no verbal*, *lo verbal* hasta *lo escrito*, en este sentido, se analiza las acciones que acontecen en las actividades tanto de lo que se dice como de lo que se hace. Con este mismo elemento realizo una triangulación sobre lo escrito, es decir, lo que se encuentra en el discurso oficial dentro de los planes y programas, la forma como operan en el aula y la conceptualización que le dan o no los docentes a los contenidos artísticos para reflexionar sobre el abismo que existe entre estos. Y finalmente en el cuarto apartado retomo el elemento de la relación *actor-público* para vincularlo con la *relación maestro-alumno*. Me enfocó a los acuerdos, tensiones y conflictos donde se establece una dinámica de “estirar y aflojar” en las relaciones del aula durante las actividades artísticas. Cierro mi análisis con reflexiones sobre algunos matices que percibo que se logran en los procesos que promueve la enseñanza del teatro en la primaria al que titule “De la imitación a la emulación”. Durante este análisis se podrá observar cómo todos los acontecimientos que se suscitan en la clase de teatro están permeados por una serie de contradicciones.

### **CATEGORÍA CENTRAL: COMO UNA METAMORFOSIS**

Se define la metamorfosis como la transformación profunda de una persona, animal o de una cosa en otra. Pensando en la novela de *La metamorfosis* de Kafka, donde Gregorio Samsa -el protagonista de la historia-, despierta una mañana convertido en escarabajo, lo cual ocasiona una ruptura en su vida, de ahí viene toda una lucha de miedos, deseos, inconformidad y desesperación que terminan con la muerte del personaje. Lo que me parece interesante y quiero rescatar de esta obra literaria es cómo el personaje sufre

y asume esa transformación, hecho que he vinculado con el proceso educativo, al reflexionar acerca de las transformaciones que experimentan los sujetos en dicho proceso desde que ingresan a la escuela hasta que culmina su educación formal, y cómo algunos cambios pueden influir en la forma de ser y estar de estos. Lo sustancial de esta reflexión es cómo la escuela promueve las transformaciones, particularmente, en los procesos de expresión que se pueden generar a través de la enseñanza del teatro en la escuela, ya que, la dinámica lúdica que se establece en el juego dramático permite la exploración de diversos modos de expresión y de comunicación, para lo cual sería necesario tener claridad sobre el enfoque educativo de este lenguaje artístico.

Esta idea, “la metamorfosis”, surge de la experiencia de las observaciones, y del análisis de las mismas. Donde a partir de la dinámica que se generaba en las clases de teatro, los niños experimentaban, a través de la exploración del cuerpo, la voz y el espacio, otro tipo de relación con el espacio y con sus compañeros. Es desde esta mirada, la de la transformación, como analizo el acontecer del teatro en la educación; en este caso particular con el grupo 2º B, quienes con sus vivencias me llevaron a percibir el acto educativo como una praxis dinámica, que está en constante transformación y desde la cual se pueden promover la creación de nuevas formas de comunicación y de relación con el mundo. Por lo que en esta investigación he profundizado no sólo en el valor formativo que tiene el teatro en el proceso educativo sino también en las relaciones con los otros.

Tomo el concepto de metamorfosis como categoría central, como un intento de explicar la realidad, sus causas y sus fenómenos, una realidad que pareciera estar desordenada, donde los sujetos, el espacio, el tiempo, el cuerpo, el discurso (texto) y el ambiente constituyen una trama de significación que cobra sentido en el espacio áulico, específicamente en la clase de teatro con el grupo 2º B. Pero también, porque tanto en una metamorfosis como en una puesta en escena es necesario que exista el elemento de *unidad*, es decir, que exista congruencia y lógica entre todos los elementos que forman parte del proceso de construcción o transformación de

un determinado fenómeno. De tal forma que ninguno rompa con la armonía de todos y cada uno de los elementos que lo constituyen. Por el contrario si llegara a darse un choque entre los elementos, se hablaría de una pérdida de unidad entre éstos y el fenómeno. Porque en educación se trata de generar metamorfosis que coadyuven la desarrollo humano de los sujetos no que lo obstaculicen. Bajo estas ideas se analizan cada uno de los elementos de la puesta en escena y su relación con el fenómeno observado.

## ***EL ESPACIO – TIEMPO***

### ***Entre lo real y lo creado***

En la actividad teatral el espacio es considerado como aquel lugar en el cual se desarrolla la acción dramática, a este espacio imaginario se le denomina como espacio dramático o escénico. “En el contexto teatro, el espacio escénico será el lugar subjetivo concreto y se constituirá en algo más que el espacio real porque incluye todas las posibilidades en las cuales ese espacio se puede transformar” (Mantovani, 2008: 116). Desde esta perspectiva el aula, adquiere un sentido escénico, un lugar construido por los niños y el maestro, donde la acción, el movimiento y las palabras se transforman en el espacio donde se mueven los sujetos.

Contextualizar el espacio donde se desarrollaron las clases de teatro en la primaria me permite reflexionar sobre la influencia que tiene el lugar físico (aula) en las relaciones entre los alumnos y el profesor: cómo se relaciona el niño con el espacio; cómo se adueña de él y de qué manera el profesor organiza las actividades tomando en cuenta o no el espacio. Es decir, que los espacios también educan, que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las clases se realizaban en dos salones diferentes; uno de ellos era el salón de la biblioteca<sup>12</sup> (donde se desarrollaron la mayoría de las clases observadas) y el otro el salón de usos múltiples. El primero es un lugar reducido cuyas dimensiones aproximadamente son 5 X 6 metros, con muchos objetos a su alrededor: 6 mesas rectangulares, 30 sillas de madera y aproximadamente 30 banquitos de plástico de colores, un equipo de cómputo, un pizarrón electrónico, un pizarrón verde para gis, una grabadora, un teclado, un estante, tres anaqueles pegados a las paredes con “libros del rincón” y almohadas, ventanas con cortinas, la puerta de metal estas dos últimas con protección de herrería.

En el segundo espacio, *el salón de usos múltiples*<sup>13</sup> que a comparación con el otro salón, es un espacio amplio que mide aproximadamente 5 X 12 metros, está libre de objetos y cuenta en uno de los extremos con un pequeño escenario. Por sus características es un espacio donde se pueden desarrollar las actividades con mayor libertad porque es amplio y además está destinado a las actividades recreativas, artísticas y a las reuniones con padres de familia.

De acuerdo con algunos autores, el espacio es uno de los recursos importantes para el desarrollo de las actividades del juego dramático, si bien no es necesario que tenga características específicas sí es indispensable que sea un lugar amplio y libre de objetos que permita el libre movimiento de los participantes. Dadas estas sugerencias del espacio, se esperaba que de acuerdo a los salones que describí anteriormente la clase se desarrollara en el salón de usos múltiples, sin embargo, de las nueve sesiones observadas sólo dos se dieron en dicho salón, el resto de las clases (siete sesiones observadas) en el salón de la biblioteca, un lugar muy reducido y con demasiados objetos.

---

<sup>12</sup>En el apartado de Anexos de este documento, se encontraran los diagramas de los salones donde se realizaban las actividades. Quise anexar los diagramas para mostrar gráficamente la diferencia espacial entre ambos salones. ANEXO 4. Diagrama 1 del salón de la biblioteca.

<sup>13</sup> ANEXO 5. Diagrama 2 del salón de usos .



Lo ideal sería que se pudiera tener un lugar más amplio para llevar a cabo las actividades. Algunos especialistas en el teatro escolar mencionan que para realizar las actividades sólo basta un espacio amplio y libre de objetos que permita la libertad segura de los integrantes. Pero las condiciones reales del salón de la biblioteca son muy distintas a las sugeridas por los autores, por lo que maestro y alumnos tenían que adaptarse a ese espacio. De esta manera para trabajar en el salón de la biblioteca, el maestro movía las mesas a los extremos y colocaba las sillas alrededor<sup>14</sup> como si fuera un *escenario circular*, entonces, el centro era destinado para la acción, el movimiento y las sillas alrededor delimitaban de alguna manera<sup>15</sup> el espacio para las actividades.

Entonces el espacio de la biblioteca con esta posible y única modificación pasaba de ser sólo un espacio para lectura a ser un espacio abierto, dispuesto para la acción. Los docentes al igual que los directores de teatro trabajan con los espacios, pero una diferencia está en que los directores tienen toda una gama de posibilidades de espacios y el docente tiene que adaptarse, en la mayoría de los casos, a su única posibilidad que es el espacio áulico; que en el caso de la clase de teatro lo ideal sería poder crear “un *espacio vacío* en el que la imaginación pueda jugar libremente y donde el aula se convierta en un área *neutra* pero atractiva en donde todo pueda suceder” (Brook, 1998: 139 y 142).

Es así como las acciones del grupo 2º B y del maestro contribuían a la construcción de un espacio diferente a lo que podemos haber descrito sobre las características físicas del mismo; donde se permite un movimiento extraordinario al que está allá fuera, en el aula convencional. Es aquí donde el lugar físico, no sólo importará por sus características físicas, “sino por la originalidad y el entusiasmo [...], que dan como resultado el contacto entre

---

<sup>14</sup> ANEXO 6. Diagrama 3 del salón de la biblioteca.

<sup>15</sup> Menciono la expresión “*de alguna manera*” porque no era explicado a los alumnos que el centro el único espacio donde se podían mover, lo cual regularmente ocasionaba que los niños movieran las sillas o se colocaran debajo de las mesas durante las actividades. Es decir, no era claro la delimitación de su espacio de trabajo.

actores y público” ( Bajo y Guarinos, s/a: 41).<sup>16</sup> Ese espacio aparentemente inmóvil, comienza a tener movimiento, mismo que es generado por el maestro y los alumnos la puesta en movimiento de algo que estaba quieto, da vida y existencia a los sujetos, a sus deseos, emociones, pensamientos y acciones.

A través de las distintas actividades de representación que proponía el maestro al grupo, se podía percibir dos tipos de espacios uno ficticio y otro real. Es decir, la creación de distintos escenarios, pero no con materiales concretos sino solamente con la creación de escenografías mediante la imaginación, tal y como lo menciona Serrano: “el accionar de los actores crea el entorno” (1996: 197). Que al igual que el actor, maestro y los alumnos van transformando su entorno. Pero, ¿qué pasa cuando ese entorno creado es caótico, desordenado y sin culminación, como si, tanto el escenario, como los sujetos se negaran y resistieran a colaborar con las actividades sugeridas?

Para algunos teóricos del teatro “el actor crea el espacio: lo construye con su cuerpo, sus gestos, su voz, la palabra y su interacción con los otros componentes escénicos. El cuerpo del actor participa del espacio en tanto elemento de comunicación”.<sup>17</sup> En este sentido, es interesante observar cómo maestro y alumnos recrean, interactúan, involucran su ser y se resisten dentro del espacio áulico.

### ***De la Clase de teatro y su organización***

Se pueden favorecer los procesos de socialización si se aplica una metodología lúdica y dramática que enriquezca y fortalezca el lenguaje de comunicación entre el maestro y los alumnos. Una metodología que integre diversas formas de expresión verbal y no verbal (corporal, gestual, musical,

---

<sup>16</sup> M<sup>a</sup> Jesús Bajo y Virginia Guarinos. “ El lugar del teatro.” Lectura proporcionada en el Seminario especializado de teatro, durante la Maestría en Desarrollo Educativo.

<sup>17</sup> “*Sin Sangre*”: una nueva (a)puesta en escena de la compañía Teatro-Cinema, Alejandra Serey Weldt, en: <http://parnaseo.uv.es/Ars/Stichomythia/Stichomythia7/serey.pdf> Consultado: el 7 de septiembre 2010, 5:35pm.

plástica, etc.), pero además que promueva la transformación creativa de los sujetos en sus relaciones y su actuar cotidiano. A través del juego dramático, se pueden idear estrategias que generen situaciones problematizadoras a partir de detonadores lúdicos que promuevan el trabajo en equipo, la sensibilización y las emociones en los procesos de aprendizaje y de las prácticas sociales.

Conocer la estructura que el profesor daba a sus clases, me permitió encontrar una metodología muy particular que aplicaba, misma que me llevo a comprender como ésta incidía en los modos de accionar de los alumnos durante las actividades propuestas. Es mediante el análisis de los datos empíricos,<sup>18</sup> como pude extraer la estructura metodológica que seguían las sesiones en su generalidad y las cuales básicamente obedecían a los siguientes momentos: 1) *Entrada* cantando, formados y tomados de alguna parte del cuerpo que el maestro indicara; 2) tres o cuatro *actividades enfocadas a la representación* de animales y personajes o el manejo de títeres, a través de cuentos o canciones y 3) Cuentos de terror, narrados por el docente, estos en la mayoría de las veces correspondían de acuerdo a lo que mencionaba el profesor al *momento de relajación* o de la *culminación de la clase*.

En esta estructura metodológica se encuentra, por un lado, un acercamiento a las propuestas del juego dramático, ya que existen momentos de *motivación al iniciar la clase*; un *desarrollo*, correspondiente a las actividades de *expresión corporal, verbal y de representación* y, finalmente, un *momento de cierre*, referido a la relajación o reflexión sobre las actividades. No quiero decir que sean exactamente estos momentos los que siga el método del maestro como tal, ya que, existen variaciones de acuerdo a cada propuesta, sin embargo, las propuestas están estructuradas de tal manera que hay una

---

<sup>18</sup> Cabe señalar que nunca se pudo tener acceso a la planeación al profesor, por ello es que la metodología se extrae de los datos empíricos. Por un lado se utilizaron los registros de observación y por otro lado, se retomaron datos de la primera entrevista informal que se tuvo con él, donde comentó que la estructura que tenía para planear sus clases era: 1) Entrada, 2) Micro-tema (actividades que se relacionaban con el tema central), 3) Tema del día, 4) Relajación y 5) Despedida.

lógica secuencial y progresiva en las actividades que es coherente con las etapas de desarrollo de los niños. El método del maestro se percibe como una construcción intuitiva y atravesada por la improvisación, y no me refiero a la improvisación teatral con cierta estructura lógica, sino a una constante improvisación en las actividades didácticas.

En el grupo observado, los momentos metodológicos se dividían en una sesión con duración de una hora (semanal). Cada actividad variaba y no tenía un tiempo específico, ya que, en ocasiones el profesor podía cambiar de una actividad a otra sin concluirla. Esto comúnmente obedecía a un clima de dispersión que se presentaba en los alumnos, o bien en las demandas y sugerencias que realizaban los propios niños.

Por otro lado, en las clases logré detectar procesos y aspectos relacionados con el manejo del espacio, el tiempo y uso de objetos para llevar a cabo actividades de representación. Los cuales no me detendré a analizar porque los desarrollo en los apartados posteriores. Simplemente hago mención porque forman parte de las estrategias y/o herramientas que utilizaba el profesor para realizar la clase.

Una de ellas era que el profesor recurría a las canciones para realizar desplazamientos en el espacio, o bien para captar la atención de los niños en los momentos de caos. Asimismo implementaba actividades relacionadas con la representación de animales, pocas veces de personajes.

También utilizaba, con frecuencia, los cuentos que en su mayoría eran de terror, los cuales narraba casi para finalizar la clase. Narraba otros cuentos donde los personajes eran animales, estos los utilizaba para realizar pequeñas “obras o skecht”,<sup>19</sup> como solía llamarlas el maestro, donde los

---

<sup>19</sup> El “skecht” se entiende como historieta, escena o pieza breve independiente, por lo común de carácter humorístico o sarcástico, que forma parte de un espectáculo o de una obra de teatro, cine o televisión. El profesor utilizaba este término para referirse a pequeñas obras realizadas por los alumnos.

niños pasaban a representar a los personajes y las acciones del cuento narrado.

En lo general, durante las actividades los niños se mostraban participativos y entusiastas, en la mayoría de las veces dispuestos a “representar” lo que el maestro les solicitaba.

### ***La rutina del ciempiés***

Como cada jueves, los niños corren al ver al profesor de teatro fuera de su salón, esto es señal de que ha comenzado la clase de teatro lo cual implica cambiar de salón. Se oyen gritos, risas, se ven empujones en la formación, donde los niños se pelean por tener no sólo un lugar en la formación, sino por tener un lugar especial dentro de ella, ese, en el que todos quieren estar. Mientras más adelante mejor...

Llega el profesor con el grupo 2º B, todos vienen tras de él formados, tomados de las manos y cantando “el ciempiés es un bicho muy raro parece ser muchos bichos atados cuando lo miro parece un tren, le cuento las patas y llegan a cien”. Entran al salón y siguen avanzando y cantando.

*PE:*<sup>20</sup> “Ahora tómense de la cintura, de los hombros, de la cabeza.

Algunos niños se toman y otros no. Unos vienen platicando y jugando, sin seguir las consignas que se indican. El PE, les indica que se agachen poco a poco y sigan cantando mientras siguen desplazándose por el salón.

*PE:* ¡Agáchense un poco más!

Los niños se agachan. Algunos niños se deslizan sobre sus piernas y se arrastran en el piso. Otros niños se abrazan a sus compañeros.<sup>21</sup>

Al revisar los registros de observación uno de los patrones recurrentes que sobresalen es la forma en que el profesor inicia la clase que es a partir de una canción: “*El ciempiés*”, la cual marca la entrada al salón, los niños van

<sup>20</sup> A partir de este momento aparecerán fragmentos tomados de los registros de observación, cuyas abreviaturas corresponden a los diálogos del maestro y los alumnos registrados durante la clase. Para respetar su privacidad los menciono de forma general, a saber:

**PE:** Profesor, **N:** Niño, **Na:** Niña y **Ns:** Niños. **Niñ@s:** se refiere a niños y niñas.

<sup>21</sup> Registro de observación. Sesión 1.

formados y tomados de alguna parte del cuerpo, realizan diversos desplazamientos por el salón acompañados de un canto que unifica la acción grupal.

Este patrón convoca en el grupo la imagen del ciempiés en la dinámica grupal, la cual es representada por los niños de acuerdo a la imagen que tienen del mismo. La actividad me lleva a retomar la imagen del ciempiés como aquel insecto cuya estructura artrópoda<sup>22</sup> se compone de una cabeza pequeña que tiene unas antenas para guiarse por el espacio y varios segmentos con dos patas cada uno. Esta imagen nos lleva a pensar en una totalidad donde cada segmento forma parte fundamental de un cuerpo. Con esta idea los niños expresan diversas formas de representación en sus acciones al iniciar la clase, formando una especie de unidad entre sus movimientos -en apariencia- segmentados, y los del profesor que los guía en el espacio áulico como si fuesen las antenas del ciempiés. Si trasladamos esta idea a la representación que realizan los niños para comenzar la clase, vemos cómo los segmentos del ciempiés son ellos (los niños), y las antenas que los guía por el espacio es el profesor. Desde esta imagen del ciempiés se observa cómo es posible que en una actividad inicial para introducir a la enseñanza del teatro se propicie no solamente una actividad colectiva, sino algunos elementos del teatro en el momento en que se convoca una imagen y existe una búsqueda expresiva a través del movimiento corporal donde los sujetos se involucran y comprometen en una acción grupal.

Un aspecto que quisiera resaltar acerca del *ciempiés*, es la intención de invitar a los participantes a iniciar un acto colectivo que recrea el espacio-tiempo en una acción ficticia propia de un juego dramático. En este caso comenzar la clase con la imagen de un ciempiés en un hecho de continua repetición, a lo largo de las sesiones adquirió un sentido de rutina que convocaba no sólo al momento de comenzar la clase, sino a cambiar de un

---

<sup>22</sup> Artrópodo: adj. *Zool.* Se dice de los animales invertebrados, de cuerpo con simetría bilateral, cubierto por cutícula, formado por una serie lineal de segmentos más o menos ostensibles y provisto de apéndices compuestos de piezas articuladas o artejos; p. ej., los insectos, los crustáceos y las arañas.

mundo real a un mundo imaginario, tal y como lo denomina Mantovani: el “como si” es (de: lugar, tiempo hecho, personaje y objeto) como aquella “palanca que nos transporta del mundo real al mundo de la imaginación” (2008: 70). De esta manera observé cómo los niños, durante las primeras sesiones, en este acto de inicio se dejan llevar por sus impulsos e imaginación, involucrando su cuerpo en el hecho expresivo.

Para iniciar con las actividades es fundamental que los alumnos ubiquen, conozcan y se sitúen en el espacio donde van a trabajar, se familiaricen con éste y con los compañeros; a través de este reconocimiento se espera generar disposición al trabajo colectivo e individual que se les presentará. Sin embargo, con el transcurrir de las sesiones observé que en la actividad de inicio, se fue perdiendo la convicción para participar por parte de los alumnos, entonces el sentido de invitación al espacio escénico perdía toda credibilidad convirtiéndose en una iniciación caótica y sin convocatoria alguna.

*PE: ¿Qué creen?*

*Ns: ¡Quéeee!*

*PE: Que nos vamos a ir a trabajar al salón de allá abajo. Las niñas pasan a dejar su banco aquí y se forman de tras de mi. Los niños se forman atrás de las niñas.*

Los niñ@s se forman empujándose y muy juntos unos sobre otros.

*PE: Se forman, abrazan de la cintura a su compañero de enfrente y nos vamos cantando el ciempiés. “El ciempiés es un bicho muy raro parece ser muchos bichos atados. Cuando lo miro parece un tren le cuento las patas y llegan hasta cien”.*

Mientras van caminando al salón se observa como hay niños que no cantan no toman a sus compañeros, juegan entre ellos. Entran al salón y siguen cantando sólo algunos.

*PE: ¡ahora agachados!*

Unos niñ@s se agachan mucho, otros se arrastran y/ o se recargan en sus compañeros, se avientan o van platicando. No todos cantan.<sup>23</sup>

Este fragmento me hace pensar en el proceso comunicativo que propicia el teatro y “que da como fruto el contacto entre actores y público” (Bajo y Guarinos, s/a: 41), otorgando sentido al momento ficticio creado en la escena. Es así que la convicción entre actores y espectadores, la que se crea en el mundo ficticio, es lo que permite establecer conexiones entre cosas que no pueden ser percibidas sino es a través de un lenguaje teatral.

---

<sup>23</sup> Registro de observación 2

Trasladando esta reflexión al aula me pregunto hasta dónde el docente logra a través de indicaciones la sensación de ser un ciempiés hasta producir una metamorfosis en sus alumnos. Entonces, si no existe creencia por parte de uno de los sujetos, la conexión se pierde, no comunica, no transmite. “Necesito creer que lo es para poder jugar” (Pavlovsky, s/a: 39). Hasta donde el docente proyecta esa creencia, sensación de que se es un ciempiés, con sus alumnos y hasta donde los niños creen de manera colectiva que forman parte de ese ciempiés “en esa mezcla de realidad y ficción, lo diverso sólo se unifica y cobra homogeneidad ante el comportamiento de los actores” (Serrano, 1996: 197). En este sentido, mirar a la educación como un conjunto de acciones aisladas y estáticas, limita la posibilidad de mirar la complejidad dinámica que se genera en los procesos de socialización y aprendizaje que están en constante transformación y, donde las acciones y las relaciones entre los sujetos con el entorno originan la construcción de diversos significados que inciden en sus modos de actuar. Así, aquellas acciones las analizaré a través del elemento de la puesta en escena, “*el texto*”, que nos permite leer los significados que ahí se establecen en la acción.

### ***EL TEXTO: No verbal, Verbal y Escrito***

Buenaventura, director de teatro, reconoce que todo lo que está presente en un montaje puede ser texto, es decir, que puede ser narrado. Dice: “hoy aceptamos que *el texto* del espectáculo está compuesto de lenguajes verbales y no verbales y que el teatro no es otra cosa que la representación” Citado en Adame 1994: 77). Apoyada en dicha idea me lleva a reflexionar sobre la metodología utilizada por el docente para su clase y cómo ésta influye en el accionar de los niños durante las actividades, ya que, en *el texto* –desde la perspectiva teatral- se encuentran significados que pueden ser leídos e interpretados, como las acciones, ideas, sentimientos e inquietudes que son expresadas por los sujetos durante las actividades.



### ***Lo no verbal***

A lo no verbal me referiré específicamente a lo que pasaba en las actividades de representación, es decir, cuando se pone en su totalidad el cuerpo en un acto de creación y expresión, donde a partir de estímulos sugeridos por parte del profesor, los niños podían explorar sus capacidades expresivas, las cuales los llevaban a descubrir otras posibilidades de comunicación al relacionarse con sus compañeros a través de personajes ficticios que cobraban vida en su propio cuerpo. Esto ocurría, cuando los niños jugueteaban, luchaban, se perseguían o se abrazaban durante la creación de sus personajes.

Las actividades más realizadas por el profesor eran las representaciones en su mayoría de animales, o en algunas ocasiones, de personajes mediante cuentos que le iba narrando al grupo. Narraciones que abrían “conexiones entre el universo dramático y el mundo exterior” (Adame, 1994: 76).

En el siguiente fragmento se verá cómo se promueve esa conexión en el grupo:

El PE les pide que caminen por todo el espacio porque irán a visitar un zoológico.

Los niños comienzan a caminar, algunos lo hacen de manera individual y otros se abrazan.

El PE comienza a narrar una historia en el zoológico. Desplazándose por el espacio junto con los niños.

*PE: Un día mi abuelita y yo fuimos al zoológico. Estando ahí me encontré un animal que hacía ¡Gurrrrrrrr! Y tenía pelo amarillo. ¿Qué será?*

*Ns: ¡Un león! ¡un león! (Gritando)*

*PE: ¡Entonces todos somos un león!*

Maestro y niños se transforman en leones, desplazándose por el piso apoyados en cuatro puntos y rugiendo como leones.

Mientras representan al león unos niños juegan en papel de leones con sus compañeros.

Continúa narrando el PE.

*PE: Y seguí caminando por el zoológico y en eso que me encuentro un animal así de chiquito (coloca sus manos como si el animal estuviera en sus manos) chiquito, chiquito y dice ¡miau!*

Los niños se acercan a ver las manos del PE.

*Ns: ¡Es un gato! (Gritan los niños).*

Comienzan a representar a un gato. Hay niños que no se separan de los mismos compañeros.

*PE: Continúo caminando y de repente observo un animal que se arrastra por el piso.*

*Ns: ¡Una serpiente!*

Se arrastran por el piso. Un grupo de niños se arrastra abrazándose.<sup>24</sup>

Transformar, ser otro, re-crear el espacio abre canales de comunicación y de relación no sólo con el entorno sino también con los compañeros. Eugenio Barba menciona que es una “demostración de la posibilidad de transformarse, estímulo y efecto sobre los compañeros y sobre el ambiente de trabajo” (1986: 76). Como se observa en estas acciones, los niños van incorporando aquellas imágenes, que el profesor les va presentando a través de la narración, a su propio cuerpo, es decir, les dan vida, acción y relación con los otros. “Los cuerpos adquieren vida y se pueden leer en ellos la historia y las normas de la comunidad, como si el danzador fuese un libro viviente” (Barba, 1986: 92). Las imágenes evocadas motivan a los estudiantes a ir más allá de la corporización de un personaje porque los llevan a establecer conexiones afectivas y cognitivas con su personaje y con los demás personajes creados que se encuentran compartiendo el mismo espacio.

Es indudable como los niños en la actividad se presentan con un cuerpo abierto y dispuesto, tal como el actor piensa y actúa con su cuerpo, “piensa haciendo y hace pensando, [es decir]; pensar con el cuerpo” (Serrano, 1996: 190) en y desde la acción. Pero además es un hacer colectivo, donde cada participante aporta y comparte su mejor forma de expresión y de comunicación. Era interesante observar cómo en las actividades colectivas donde cada niño era hacedor-constructor de sus propios personajes existía una mayor participación y credibilidad del grupo por hacer la actividad. Lo cual me lleva a re-valorar una vez más la esencia colectiva que se puede evocar a través del teatro, que al igual que la educación tiene que ser vista de manera integral, en un todo que junte y no aisle a los elementos que ahí se encuentren presentes, pero que también promueva la participación de todos y cada uno de sus integrantes.

---

<sup>24</sup> Registro de observación. Sesión 1

### **Lo verbal**

Pero ¿qué pasa cuando está metamorfosis que experimentan los niños no siempre es explorada libremente, sino que se ve influida por estímulos que conducen a la imitación? Entonces, la expresión que experimenta el niño se ve trastocada por una voz que obstruye la capacidad creativa que tienen éstos.

*PE: Una fila va entrar de este lado del escenario y la otra del otro lado (señala con la mano). ¡Muy bien! Cuando yo diga el nombre de un animal ustedes van entrar uno de cada fila y van hacer el animal que yo haya dicho. Muy bien comenzamos.*

*1: ¡Chango!*

Pasan los niños imitando al chango. Cuando los niños están imitando al chango el PE los interrumpe.

*PE: Pero así no es un chango es así (Realiza la representación del chango y los niños se regresan y lo vuelven hacer como el PE les dijo).*

Mientras los demás niñas en las filas, unos observan a sus compañeros que imitan al chango, unos lo imitan también desde sus lugares y otros hacen su propia representación del chango.<sup>25</sup>

Así como esta situación, era constante que el maestro interviniera en las formas de representar de los alumnos, para indicarles cómo tenía que realizar determinado personaje o acción. Es entonces cuando la voz y la conducción del profesor interviene en el proceso de exploración libre de los alumnos mediante indicaciones que los obligan a moverse en el espacio de otra manera que no ha sido producto de la espontaneidad que su cuerpo le haya inspirado, tal y como se observa en el párrafo anterior. Ello me hace reflexionar sobre el poder que tienen las indicaciones del profesor en las imágenes y estímulos que propicia en las distintas actividades, pero también en los roles que toma en la conducción de la clase.

Uno de estos roles, que se puede observar con el primer fragmento, y que ha sido retomado de los registros de observación, que es el rol del *maestro como director* como un director de escena<sup>26</sup> que indican como deben representar a los personajes, sin embargo, esto limita las posibilidades de exploración de los niños porque no se da cabida al descubrimiento, la

<sup>25</sup> Registro de observación. Sesión 2

<sup>26</sup> Cabe aclarar que existen diversas posturas entre los directores de escena en cuanto a la forma cómo guían a los actores hacia la construcción de un personaje.

experimentación y la creatividad de cada uno. Por ello, como lo describe Brook: “Lo que debe evitarse es que el director [docente] demuestre cómo le gustaría que se interpretara el papel y que luego fuerce al actor [alumno] a asumir esa creación ajena e impuesta y a atenerse a ella. Por el contrario se debe siempre estimular al actor [alumno] para que al final encuentre su propio camino” (1998: 138). De esta manera el docente tendría que estimular al niño, no sólo para elevar su capacidad creativa sino también para que aprendiera a tomar sus propias decisiones de lo que quiere hacer sobre lo que debe hacer, esto a partir del reconocimiento de sus propias posibilidades que se da en un proceso de exploración y comunicación consigo mismo. En este sentido, los contenidos curriculares tendrían que guiar al alumnos desde un inicio hacía la exploración, experimentación y el reconocimiento de las capacidades propias de cada uno, y no comenzar por la representación de personajes, ya que antes el niño tendría que iniciar descubrirse a sí mismo.

El segundo rol que observo en el docente es el rol de “actor”, debido que en algunas actividades el maestro representaba algunos personajes, ello con la finalidad, por un lado, de atraer la atención de los niños y, por otro, de entablar comunicación con ellos, que por lo que se observaba le causaba agrado hacerlo y los niños también disfrutaban con la interpretación.

El PE les pide a los niños que tomen una silla y la coloquen frente al escenario. Los niños corren toman una silla y comienzan a colocar las sillas. Algunos niños se avientan. Colocan las sillas muy juntas una de las otras, sin dejar espacios para pasar. Buscan sentarse con sus amigos. Algunos niños pasan caminando sobre las sillas.

El PE saca de una bolsa un títere de perro. Con movimiento del títere imita la voz del perro, con acento norteño. El diálogo que establece el títere con el grupo es de presentación.

*PE: (con el títere del perro y con voz norteña) ¡Hola niños!*

*Ns: ¡Holaaaa!*

*PE: ¿Cómo están?*

*Ns: ¡Bieeeeeen!*

*PE: Yo me llamo Pancho, ¿quién quiere pasar a saludarme?*

*Ns: ¡Yo! ¡Yo! ¡Yo! (levantando la mano y saltando)*

*PE: A ver ¡tú! chiquillo pásale.*

*PE: ¿Cómo te llamas?*

*N: Brian*

*PE: Salúdame.*

*El niño lo saluda pero el movimiento es muy fuerte.*

*PE: ¡Ay pues! No tan duro no ves que me duele. (Los niños ríen) Y ¿tienes hermanos?*

*Brian: Si.*

*PE: ¡Muy bien! Pásale a tu lugar.*

Posteriormente saca otro títere, ahora es un cerdo. Nuevamente imita y establece un diálogo de presentación con los niños. En esta presentación los niños miran y escuchan lo que el títere les dice. Contestan con entusiasmo lo que les preguntan.

Nuevamente elige a un niño.

*PE: ¡Hola chico!*

*N: ¡Hola! (Saluda al títere pero el saludo es muy fuerte y el maestro molesto lo manda a su lugar).*

*PE: ¡No así no! ¡Ve a tu lugar! (Se levanta y se dirige al grupo) Oigan no pueden pasar a saludar al títere de esa manera tan fuerte. Porque me lastiman a mí, porque yo aquí (señala el orificio donde va la mano en el títere) meto mis dedos y si ustedes me saludan así me están lastimando a mí.*

Pasa a una niña.

*PE: (con el títere de cerdo en la mano) ¿Cómo te llamas?*

*Na: [no se alcanza a escuchar, porque la niña contesta muy bajito].*

*PE: ¡Hola! Nayelli (la saluda), y ¿tienes hermanos Nayelli?*

*Na: Si.*

*PE: ¿Cuántos?*

*Na: 2*

*PE: ¡Muy bien! Ahora ella va a ser la entrevistadora. Ten toma al títere (le da el títere de perro).<sup>27</sup>*

Al establecer el rol de *actor* el docente crea un vínculo de comunicación con los alumnos, rol que le permite presentarse ante los alumnos como otro personaje. En el caso particular del fragmento, el otro personaje es realizado a través de la manipulación de un títere que de acuerdo con Cañas “se crea un <puente afectivo> que se establece en la relación que une a ese muñeco amigo que les habla y atrae con el docente que lo está moviendo para ellos” (1994: 225). Este punto me parece vital en los puentes de conexión que crea el docente para comunicarse con el grupo, ya que, de ello dependerá el poder de convocatoria que tenga, tal como el actor que debe cuidar el contacto con el espectador, y en esta situación la creación de vínculos comunicativos también es una de las tareas que cualquier práctica educativa tendría que fomentar.

Dicha idea me lleva a pensar nuevamente en las indicaciones y los estímulos que genera el profesor, ya que, éstos inciden de manera significativa en las formas de apropiación y desenvolvimiento de las capacidades expresivas que los alumnos realizan. Lo cual permite pensar en los factores que intervienen tanto en quién da una indicación como en aquel o aquellos que la reciben

<sup>27</sup> Registro de observación. Sesión 4

para llevar a cabo cualquier acción. Esto, en el sentido de lo que observé en la clase de teatro, porque aunque el maestro constantemente indicara e influyera en la exploración de las herramientas expresivas, como el cuerpo, la voz y la imaginación, los niños cada vez mostraban más interés y participación en las actividades de representación. Incluso la disposición fue aumentando en todo el grupo, ejemplo de ello es el cambio en las niñas, quienes en un principio su participación y actitud era pasiva; sin embargo en las últimas sesiones observadas registré mayor participación en las actividades y con el resto del grupo así como también interés por parte del profesor por integrarlas a las actividades.

*PE: Vamos hacer otro reto, pero de animales.*

*PE: Un orangután*

Los niños se paran e imitan a un orangután.

*PE: Pero ahora las niñas también. ¿Qué les gustaría ser?*

*Na: Una mariposa*

*PE: Párense las niñas. Yo voy a decir como si estuviera narrando la historia, eh. Entonces las mariposas volaron.*

Las niñas se paran abren los brazos y comienzan a imitar, pero se nota poca fluidez en los movimientos algo tímidas.

*PE: Unas mariposas con mucha pena. Entonces yo diría: Entonces las mariposas volaron con mucha pena.*

[...]

*PE: Muy bien vamos hacer ahora unas improvisaciones, pero las niñas también tienen que participar a ver si en la obra necesito una señorita, ¿quién quiere hacerla de señorita?*

Las niñas dicen “no” cruzan los brazos y se encojen los hombros como entre de miedo y pena.

*PE: necesito que participen sino yo las escojo. (ninguna niña se propone, sólo se ríen entre ellas y se miran unas a otras)*

*PE: ¿Nadie? Entonces... títere macara títere fue*

Escoge a una niña pero otra niña se anima y dice ¡YO!

*PE: Esta bien tú. Pero de todas modos van a pasar todas, ¡jeh!!*

*Muy bien la escena es sólo que una señorita va a caminar con su papá. A ver, necesitamos un papá. A ver... tú (elige un niño).*

Los niños se ríen como de pena o nervios pero participan.

*PE: Sólo van a caminar de aquí para allá (el PE avanza lo que van a caminar los niños) el papá le da el brazo y la hija lo toma del brazo.*

Los niños entre risa y pena se agarran y caminan por donde les señaló el PE.<sup>28</sup>

Mantovani (2008) ve al profesor como un sujeto espontáneo, abierto, capaz de transmitir una actitud activa a sus alumnos, es decir, como un “Modelo de expresión para la comunicación”. De acuerdo con la idea del autor considero

<sup>28</sup> Registro de observación. Sesión 7

que en este tipo de acciones permitían crear un vínculo de comunicación y acercamiento de los alumnos para con el profesor, ya que, siempre es más pedagógico y ético que los docentes puedan mostrar con la acción aquello que quieren comunicar. Lo cual es otra de las posibilidades que la pedagogía del teatro permite porque difícilmente se pueden dejar las acciones de lado.

Siguiendo con la idea del texto, el cuerpo se presenta como una herramienta de lectura llena de significados: “es una especie de escalpelo que nos permite abrirnos a nosotros mismos, trascendernos, encontrar lo que está escondido dentro de nosotros y realizar el acto de encuentro con los demás” (Adame, 1994: 89). Así como estas acciones, había otras que daban algunos destellos de transformaciones que se reflejaban en los niños y como lo he mencionado anteriormente cambios en donde se notaba un interés por querer experimentar más cosas en la clase de teatro, pero en ello profundizaré en el último apartado que he titulado “De la imitación a la emulación”.

### ***Lo escrito***

Anteriormente he hablado del texto como un lenguaje no verbal y verbal que se encuentran latentes en las relaciones que se creaban durante la clase de teatro. En esta interpretación me he centrado tanto en los alumnos como en el docente; sin embargo, considero que otro aspecto que se tiene que analizar son los contenidos del “área de apreciación y expresión teatral” (establecidos en el programa de estudios *Plan 1993*) dado que éstos atraviesan en la dinámica de la enseñanza del teatro en la escuela, a través de la lectura que hace el docente de ellos y cómo estos los traslada al aula.

Quiero recordar nuevamente el propósito general del área de apreciación y expresión teatral, el cual se propone como el medio que permite a los estudiantes conocer y comunicar sus vivencias, pensamientos y fantasías a través de su cuerpo y su voz, en un espacio y tiempo ficticios. Esto les permitirá experimentar valores humanos, emociones y sentimientos, profundizar en el conocimiento de sí mismos, desarrollar sus posibilidades de comunicación verbal, social y afectiva, y apreciar las propuestas teatrales de

otros” (SEP, 2001: 13). Ello bajo los siguientes contenidos correspondientes al 2º, a saber: representación anímica de elementos de la naturaleza, representación de estados de ánimo, construcción de títeres y representación de anécdotas, cuentos o situaciones de la vida cotidiana empleando títeres.

Lo anterior me hace recordar la definición que le da Kantor al texto dramático -lo veía como un elemento ajeno a la representación-, en la cual encuentro una sarcástica relación con el propósito y contenidos del área de teatro: “es un elemento/ encontrado/previo/ errado e invisible/ una realidad de alta “condensación”/ [que] posee su propia perspectiva particular/ su propia ficción/ su propio espacio psicofísico/ es un cuerpo extraño/ en la realidad que se recrea:/ la REPRESENTACIÓN” (citado en Adame, 1994: 89). Desde esta perspectiva encuentro los contenidos como elementos extraños a la interpretación de los docentes, ajenos a un lenguaje accesible y de difícil entendimiento.

Desde mi punto de vista pensar tan sólo en abordar el primer contenido, el cual se refiere a la “representación **anímica** de elementos de la naturaleza,” me causa conflicto, ¿a qué se refiere con representación anímica?<sup>29</sup> ¿Cómo podrá un niño representar el del calor o del agua?, eso por un lado y, por otro, en ninguno de los contenidos se plantea la exploración de las capacidades expresivas y del juego sino que todos van orientados hacia la producción. De esta manera, aunque el programa marque que no se pretende que los niños sean artistas, sus contenidos muestran una gran contradicción porque, señalan conceptos como representar, interpretar etc., más no enfocados al desarrollo de la percepción, la sensibilización, la observación, la experimentación, la comunicación y la creatividad.

Entonces si trasladamos estas ideas a lo que sucede en la clase de teatro, se observa cómo la mayor parte de las actividades propuestas por el docente van encaminadas a la representación, “el texto obliga a una forma de escenificación” (Adame, 1994: 82) y si retomamos los fragmentos de los

---

<sup>29</sup> En el diccionario se encuentra como: Anímica: adj. Del alma



registros que he citado con anterioridad, podemos encontrar que no hay concordancia con lo que señala el plan y programas, lo que se realiza durante la clase, que la mayoría de las actividades no corresponden a los contenidos, y la manera en como los interpreta. Pero además cómo todo ello influye en la forma en que los niños reciben y responden ante los estímulos presentados, es decir, a través de la representación e imitación de personajes. Con ello no quiero decir que la representación no sea un proceso importante, sino que es necesario partir de la exploración, experimentación, percepción, e interacción que le permitan al sujeto ir adquiriendo conocimiento, reconocimiento, descubrimiento de su cuerpo y el medio. Pero además, más que interesarse por la construcción de personajes y su representación, lo importante es generar experiencias educativas en los niños.

Termina la clase.

Me acerco al PE para ayudarlo a guardar los títeres. Mientras los acomodamos el PE me comenta, que teatro es una de las asignaturas que le ha costado mucho trabajo, por la cantidad de niños que hay. Que luego no pueden participar todos. Además de que al grupo 2º B le han hecho creer que todos son iguales, entonces ellos creen que pueden hacer lo mismo que todos y que eso no es así. Entonces el ha estado pensando en cómo introducir la atención a la diversidad. Pero que apenas se ha dado cuenta y está pensando en cómo abordarlo.

También me comenta que el ha hecho los títeres, que algunos ya están maltratados porque recurre mucho a ellos y ¿por qué? ya están "viejitos".

Le pregunto sobre los contenidos que abordó el día de hoy.

Él me comenta que trabajo desplazamientos circulares y cuadrados en el escenario y el trabajo en equipo. -"*Yo pienso que sí lo logre*"- comenta el PE.

El grupo de 5º lo está esperando. Me pide guarde los títeres en el estante y se despide.<sup>30</sup>

Este fragmento es muy ilustrativo en la concepción que tiene el docente no sólo de los contenidos sino del área de teatro. Primero menciona sobre lo difícil que le ha sido impartir teatro por la cantidad de alumnos, ya que no pueden participar todos, lo cual me lleva nuevamente a cuestionar la pertinencia de los contenidos establecidos en el programa ya que, desde mi

---

<sup>30</sup> Registro de observación. Sesión 6

punto de vista no se contempla este factor en la construcción de los contenidos y que en este país los grupos numerosos son una realidad. Después menciona la creencia de los alumnos de que pueden hacer lo mismo que todos, pero que él sabe que eso no puede ser así, de alguna manera el profesor tiene la idea de que cada alumno tiene sus propias capacidades. Finalmente menciona los contenidos abordados, refiriéndose a desplazamientos circulares y cuadrados en el escenario y trabajo en equipo. Esto me lleva a pensar en que el docente crea sus propios contenidos teniendo como concepción al teatro como espectáculo, producto, resultado donde se promueven procesos de socialización.

Entonces, en este sentido creo que es importante entender que los objetivos del *teatro en la escuela* y los de una *escuela de teatro* son lógicamente completamente diferentes, pero creo que la concepción que se tiene en el nivel básico aun es ambigua. Mientras que el primero debe buscar desarrollar procesos creativos y generar experiencias educativas en los niños, el segundo se enfoca más a la profesionalización de los actores y del teatro como disciplina. En resumen el teatro en la escuela tendría que enfocarse más a los procesos que a los resultados.

Al observar como se relacionan los contenidos con el hacer de los sujetos dentro de la tarea educativa, me lleva a mirar al profesor como un operador de signos, el cual puede modificar y reformular los contenidos ya sea de forma abierta y libre, o cerrada y rigurosa.

Hasta aquí he planteado algunos elementos que se presentan en la actividad teatral del aula que fue observada durante esta investigación. A continuación abordaré un elemento más de la puesta en escena, que desde mi punto de vista es el más importante tanto en la educación como en el teatro, me refiero a la [relación actor-público], relación maestro-alumnos.

## RELACIÓN MAESTRO [ACTOR]-ALUMNOS [PÚBLICO]

### Estirar y Aflojar

En un acontecer educativo es necesaria la presencia de actores que le den sentido y forma a las múltiples relaciones que se establecen en un determinado tiempo y espacio. Estos son, por un lado, el profesor cuya función se centra en ser el guía, el promotor de estímulos y procesos creativos, de aprendizaje y de socialización y, por otro, el alumno como receptor activo y transformador de su proceso. Las relaciones que se establecen en la clase de teatro, desde mi punto de vista, adquieren un sentido comunicativo particular, al ser el cuerpo en su totalidad un medio de expresión y comunicación entre el maestro y el grupo, que se establece mediante las acciones que se suscitan en la clase.

Anteriormente mencioné que una de las estrategias a la que recurría el profesor eran las canciones y la narración de cuentos que en su mayoría eran de terror, los cuales en algunas ocasiones tenían la finalidad –de acuerdo a lo que mencionaba el docente– de relajar a los niños casi al finalizar la clase. Sin embargo, su función no se basaba sólo en relajar o narrar un cuento, sino que se daba una doble intención, la cual corresponde a la relación del profesor y los alumnos. Centrada en el control y la organización de la clase, que es lo que me interesa analizar en este apartado al que he titulado como “estirar y aflojar”; donde la narración y el canto juegan un papel de control y tensión en el actuar de los sujetos.

El siguiente fragmento ilustra uno de los factores recurrentes que se presentaba en todas las sesiones, que eran los momentos de tensión que se daban en la interacción entre el profesor y los alumnos. Relación que reflejaba un acto asimétrico entre el docente y los alumnos. Calidad que establecía relaciones antagónicas que obstaculizaban el desarrollo de un ambiente armónico entre los sujetos.

*PE: Les voy a contar un cuento de terror.*

Ns: ¡Siiii!

PE: Pero si no se acuestan no. ¿Puedo apagar la luz?

Ns: ¡Siiii!

Los niños tardan en acostarse. Buscan estar cerca de sus amigos. Se observan pocos niños que buscan estar solos, la mayoría busca compañía. Cuando el PE apaga la luz, los niños comienzan a hacer ruidos, a murmurar, hacen el sonido de un lobo que aúlla. Se abrazan. Recargan sus cabezas sobre los hombros de sus compañeros. Se toman de las manos.

PE: A ver ustedes me van ayudar con los sonidos, ¿si o no?

Ns: ¡Si! (comienzan a hacer más sonidos de lobo, de gritos, etc).

N: ¡Hay mis hijos!

PE: Pero cállense, cómo van escuchar. ¡Rosita acuéstate por favor!

En un pueblo llamado San Rafael en unas montañas se escuchaba el sonido del viento... los niños comienzan a hacer el sonido del viento. Después menciona a un lobo y se escuchan los aullidos realizados por los niños.

Los niños se mueven constantemente de posición y lugar. Dos niños prefieren sentarse y escuchar el cuento. Los niños siguen haciendo sonidos.

PE: Y después se escucharon los ronquidos de unos niños.

Los niños comienzan a roncar. El PE se ríe.

PE: ¡No, no es cierto! Lo que pasa es que no le están haciendo como viento.

¿Cómo se oye el viento? (Los niños hacen como viento). OK

Los niños siguen haciendo ruidos y hablando.

PE: ¿Qué creen? no va haber cuento.

Ns: ¡Ahaaaa!

PE: Y saben ¿por qué?. Porque no están haciendo caso. La indicación era estar acostados con los ojos cerrados y en silencio.

Comienza a disminuir el ruido un poco.

N: Cuéntelo maestro.

El maestro continua contando el cuento. Los ruidos comienzan a subir de volumen. Nuevamente cuando el maestro menciona la palabra lobo se escuchan los aullidos pero más fuertes.

PE: Oigan yo no puedo contar el cuento así, todos están hablando. ¿levanten la mano quien quiere escuchar el cuento?

El ruido disminuye, los niños levantan la mano.

N: Si cuéntelo maestro.

PE: Se nos esta acabando el tiempo y no voy ni a la mitad del cuento.

Na: Cuéntelo.

PE: Yo creo que eso pasa porque nunca había contado el cuento con sonidos con ustedes. Si lo habíamos visto así.

Ns: ¡Si! ¡No!

PE: Pero qué creen chavos la próxima lo cuento porque ahorita están muy inquietos. Se forman las niñas atrás de mi y los niños atrás de las niñas.

Los niños comienzan aventarse entre sí en la formación. Se empujan por un lugar dentro de la fila. Algunos niños aún permanecen acostados en el piso jugando.<sup>31</sup>

En este fragmento se observa al maestro y alumnos como dos fuerzas opuestas, en una lucha donde ambas partes buscan satisfacer sus objetivos, necesidades y deseos.

<sup>31</sup> Registro de observación. Sesión 3

Por una parte, se observa cómo el docente alterna el rigor con la suavidad. Hay momentos en que propone e invita a la actividad, como la de contar un cuento de terror, aquí hay una invitación para...; sin embargo, enseguida tensa y condiciona, lo contará sólo si estos se acuestan en el piso, es decir, si permanecen quietos y atentos a la narración. Y por otra parte, están los alumnos quienes manifiestan su necesidad y deseo de ser parte de la actividad, tener un papel dinámico en el cuento y no permanecer como espectadores pasivos.

Esta relación educativa que se presenta con el maestro y los alumnos me hace pensar lo que en el lenguaje teatral se le denomina como *conflicto dramático*, donde cada uno de los personajes se empeñan por lograr sus objetivos. Cuando se establece una relación antagónica necesariamente tiene que existir otro u otros para crear un conflicto y, éste otro u otros, en este caso son los alumnos y el profesor, quienes entran en una lucha contradictoria; es decir, son “presa de una contradicción básica si se halla escindido por la posibilidad de elegir entre éste y aquél otro rumbo” (Serrano,1996:180). De esta manera se observa cómo el docente insiste en contar el cuento sin considerar la reacción de ansiedad, suspenso, emoción que les causa el estímulo del cuento de terror al grupo, donde los niños manifiestan y expresan una serie de sensaciones que son producto del estímulo recibido y de su imaginación.

Una imaginación espontánea y un tanto desbordada, la cual tiene cause a través de función imaginativa que se propicia en el juego dramático, ya que, permite mediante la ficción la posibilidad de expresar, crear y re-crear el espacio en el que se encuentran.

Y aquí se encuentra otro aspecto interesante, siendo que la actividad teatral es acción, los niños se hacen partícipes dentro de las actividades demandando tener una posición activa dentro de las mismas. Y digo se hacen partícipes porque al igual que en esta sesión en otras se observaba como a pesar de las indicaciones que realizaba el profesor

encaminadas a la participación sólo de algunos niños, el resto, de los niños que permanecían pasivos hasta cierto grado, manifestaban su interés por querer participar.

En el siguiente fragmento se observa, cómo la narración es una forma a la que recurre el profesor para motivar, controlar y atraer la atención del grupo.

*PE: ¿Qué creen?*

*Ns: ¡Qué!*

*PE: ¿Pero qué creen?*

*Ns: ¡Qué!*

*PE: Que vamos hacer una rueda.*

*Comienza a cantar y le siguen los niños*

*Una rueda muy bien hecha vamos todos a formar y si queda muy bien hecha vamos todos a jugar.*

Formado el círculo el PE les pide que se sienten en el piso.

El grupo comienza a dispersarse.

*PE: ¡Manos a la cabeza...!*

*Ns: ¡za!*

*Un niño grita: ¡zaaaaaaaaaa!*

El PE le dice: "¿Te quieres ir a tu salón?" El niño con la cabeza le dice que no. Continúa el PE. "Les voy a dar un banco." (Al decir esto los niños corren hacia los bancos).

*PE: ¡No! así no, sólo si están bien sentados, callados y atentos* (Los niños se regresan y se sientan en el piso y se ponen serios y atentos).

El PE comienza a contar un cuento.

*PE: Había una vez unas ranas que vivían en un estanque...* (Conforme va contando el cuento le va dando bancos a los niños que se encuentran callados. Cada que le entrega un banco a algún niño, este pone cara de alegría).

*N: A mí maestro.*

*PE: No, es sólo al que este bien sentado y callado.*

Continúa contando el cuento.

*"Y entonces la rana chiquita comenzó a saltar ¿Saben por qué? Para escapar de la rana grandota y enojona. Y entonces la rana grandota le dijo me las vas a pagar. Y comenzaron a saltar pero había una hoja mal puesta y que se cae al agua la rana grandota al agua. Pero como las ranas nadan..."*

*N: Maestro y que se ahoga.*

*PE: No, no se ahogan porque la rana es un anfibio. ¿Saben lo que es un anfibio?*

*N: Sí*

*PE: ¿Qué es?*

*N: Un animal que puede nadar en el agua.*

*PE: ¿Y qué más?*

*N: Y que puede vivir en el aire.*

*PE: Eso es un animal que puede respirar bajo el agua y vivir en la tierra, eso es un anfibio. La rana es un anfibio.*

Mientras narra el cuento el grupo se muestra aparentemente atento y cada que dice la palabra rana los niños saltan en su lugar y hacen el sonido de una rana.

El PE sigue dando bancos a los niños. Asimismo al contar el cuento les va haciendo preguntas a los niños sobre el cuento. Conforme los niños

van teniendo banco comienzan a jugar con él. Unas niñas comienzan a cambiar el color de sus bancos para que todas tengan el mismo color. Otros niños se mueven arrastrando el banco. Otros se cambian de lugar. El Maestro hace una pregunta a los niños sobre el cuento.  
*PE: ¿Ustedes que creen que fue culpa o responsabilidad?*  
 Nadie contesta y se escuchan más el ruido de las “patas” de los bancos arrastrándose.<sup>32</sup>

“Los niños son [...] más precisos [...] ya que no tienen prejuicios, teorías ni ideas fijas. Se presentan ahí deseando participar plenamente de la experiencia; pero si no les interesa no tienen motivos para ocultar su falta de atención” (Brook, 1998: 141). Como se observa en el fragmento conforme va avanzando la narración del cuento los niños pierden interés y comienzan a dirigir su atención hacia otras cosas. El vínculo de comunicación entre el profesor y los alumnos es débil, da la sensación de que cada uno se encuentra en su propio mundo desconectado de todo lo que acontece a su alrededor. De esta manera se va generando un ambiente de dispersión con la existencia de diversos mundos reales y/o ficticios desconectados entre sí; donde al igual que en el teatro, la anulación de un vínculo de intercambio y contacto entre los actores y el público hace desaparecer o debilitar toda relación posible.

En esta falta de contacto y comunicación entre maestro y alumnos que se daba en las diversas actividades, los momentos de conflicto establecen una dinámica de tensión y conciliación, dando una sensación de un “estirar y aflojar” entre los sujetos suscitando así toda una serie de procesos dispersos y sin llegar a un fin pedagógico. Dicha situación lo relaciono con lo que Mantovani, denomina: “la acción escénica”; es decir, que lo sucede en el aula, se vuelve dramático porque se crea un ambiente de incertidumbre en el enfrentamiento al desconocer su desenlace (2008: 89).

Entonces en esta acción escénica que se presenta en el aula, pareciera que tanto el profesor como los alumnos luchan para tomar las riendas de la clase, donde cada uno trata de imponer sus propios deseos, impulsos y objetivos que quieren alcanzar. Por un lado el docente

---

<sup>32</sup> Registro de observación. Sesión 3

recurre a diversos modos de control, que le permiten mantener un aparente orden y control en la clase, mediante algunas herramientas del juego, como son los cuentos y las canciones tan empleadas en la clase, o bien a través de las consignas. Y, por el otro, los alumnos quienes responden de manera espontánea a los estímulos del profesor pero también proponen sus propios modos de control ante el dominio de la clase.

*PE: (subiendo el volumen de la voz) ¿Qué creen?*

*Ns: ¡Quééééé!*

*PE: Que no hay cuento de terror.*

*Ns: ¡Haaaaaaa!*

*PE: No se quieren callar.*

*Sigue el ruido.*

*PE: ¡Manos cruza...!*

*Ns: ¡das!*

*PE: ¡Bocas cerra...!*

*Ns: ¡das!*

*PE: No se quieren callar los estoy callando y a la hora del cuento "¡haaaaa!, pero no se callan. Haber vamos hacer un trato. Si la próxima podemos trabajar con menos ruido..."*

*El grupo sigue hablando. Se escucha mucho ruido.*

*PE: Haber vamos escuchar el silencio.*

*Na: Vamos a cantar el candadito.*

*PE: ¿Quieres cantar esa? Bueno vamos a cantarla. "Un candadito nos vamos a poner y el que se lo quite va a perder. Uno, dos, tres." Los ni@s comienzan a cantar y se van sentando en sus lugares. Cuando termina la canción. Todos están sentados y callados.*

*PE: Se van a ir uno por uno a su salón los que estén callados. Se van a ir sin correr. Porque el que corra lo voy a regresar.*

*Los niños se sientan se callan y esperan a que el maestro les indique para retirarse.<sup>33</sup>*

En estas dinámicas la relación entre maestro y alumnos se torna conflictiva, sin embargo, se presenta otro aspecto más interesante, que quizás en una clase tradicional donde las jerarquías entre profesor y alumnos sea sumamente rigurosa difícilmente se pueda presentar. Este aspecto es la conciliación a la que llegan ambas partes, tal vez el resultado no sea, pedagógicamente hablando, el más idóneo pero lo que quiero rescatar es que los alumnos tienen la confianza de proponer sus propios modos de control, así como sugerir y expresar sus ideas respecto a las actividades, ante lo cual el profesor muestra una actitud abierta a las propuestas de ellos.

---

<sup>33</sup> Registro de observación, sesión 6



Creo que parte de las fortalezas de las clases de teatro son las sutiles e imperceptibles relaciones que se puedan generar durante la conducción; por ello, el profesor es una pieza clave en el proceso, ya que al ser él el guía necesita estar alerta y sensible a lo que se va suscitando en el aula para poder promover diversas formas de relación entre los alumnos.

Como se ha observado en los diversos fragmentos presentados a lo largo de este capítulo, las actividades desatan una serie de acciones en los niños que les invitan al movimiento y a la imaginación, los niños crean un espacio y actitud ficticia que los llevan a establecer otra forma de contacto y de relacionarse con sus compañeros, sea a través de abrazos, de animales que se esconden bajo las mesas, de perros que juegan entre sí, entre otras más. Si se piensa en una clase de teatro, a caso ¿no es de esperarse que se susciten este tipos de acciones y relaciones? Creo que no se podría pensar en una dinámica pasiva. Entonces, en una dinámica que es activa e invita a explorar otras formas de comunicación es de esperar que se experimente momentos de caos, siempre y cuando éste no sea indefinido, tal como lo menciona Brook: “El caos sólo es útil si conduce al orden” (1998: 145). Apoyada en la idea del autor, creo que la manera como se ha conceptualizado el caos en la práctica educativa ha limitado los procesos espontáneos y la imaginación, que se construyen a través de la dinámica grupal y, que al no ser considerados se conduce a los sujetos ser pasivos en sus acciones. En el caso del grupo observado pareciera por momentos que existe una preocupación por parte del docente por mantener un orden y control sobre ellos.

Misma situación que critican algunos dramaturgos, como es el caso de Emilio Carballido quien menciona:

Un niño al que se razona desde la escena la conveniencia de ciertas conductas y al cual se dan consejos explícitos, saldrán directamente a hacer todo lo contrario. [...]. Los espectáculos, entre más didácticos se ponen, más barullo y desorden ven surgir entre sus espectadores, que protestan con la violencia más extremosa y sana por algo que, a fin de cuentas es un fraude. Sólo la rica y ostentosa espectacularidad, o el

ingenio más agudo, consiguen atenuar o hacer grato el didactismo explícito (1983:10).

Con lo anterior no es mi intención poner al maestro de teatro como un controlador, sino que considero que mucho de lo que él hace durante su clase está atravesado por una serie de contradicciones y lucha interna entre el “deber ser” y lo que se da en tiempos reales de la clase; además de tener que cumplir con demandas institucionales, como son el atender a todos los grupos de la escuela (alrededor de 450 alumnos a la semana) y en festivales montar algún acto escénico. Estas condiciones desdibujan la función pedagógica que cumple el teatro en la formación de los alumnos al tener la concepción de que es un acto de simple representación que únicamente puede favorecer (adornar) los eventos cívicos-sociales de la escuela. Por otro lado la sobre carga de atender a todos grados (1º a 6º), cuyos grupos son numerosos pero además en el horario vespertino, momento en el que los niños muy probablemente se encuentren fastidiados, desesperados y cansados por la jornada escolar. Por lo que es de entenderse cómo estos factores influyen en los momentos de tensión que se dan en la dinámica grupal, donde el maestro y alumnos se confrontan con el deber ser de cada uno y las circunstancias.

Considero que estos son factores que influyen de una manera impresionante en la práctica de la educación artística, ya que “educarse significa esencialmente reprimir los propios impulsos en aras del deber ser [...]. Y el resultado es cada vez más un combate físico evidentemente consigo mismo”(Serrano, 1996: 206). Por su parte el teatro como un lenguaje artístico que genera procesos expresivos, comunicativos, sociales, creativos puede permitir no sólo a los niños sino también a los docentes ampliar su percepción del mundo posibilitando la transformación de su propio hacer, ya que se promueve la participación activa, crítica y creativa de los sujetos donde cuerpo, mente, espacio y sujetos funcionan como un todo completo.

Pese a las desfavorables condiciones que atraviesan la práctica del maestro es interesante observar la capacidad de resistencia y transformación que

mostraban los alumnos durante las actividades, esto me hace recordar la noción de “espejo” que plantea Barba, para quien “El espejo es toda la isla: los hombres y las mujeres que la cultivan, sus relaciones, su audacia. [...] el espejo reproduce, pero invierte. Lo que está afuera en la derecha en el espejo está a la izquierda. Al mundo le puedes dar la vuelta” (1992: 227). Qué capacidad adquieren los niños a través del teatro, que en un clima de caos y control, pueden invertir su realidad en otra que les es más cercana y grata a sus deseos.

### ***De la imitación a la emulación***

La imitación es un recurso del que se valía el profesor para conducir su clase, a través de ésta explicaba o mostraba la actividad que se iban a realizar. A su vez, mediante la imitación, invitaba a los niños a formar parte activa de los ejercicios. Un aspecto que me parece interesante señalar y que Aristóteles lo menciona es que “la imitación no es de los individuos, sino de las acciones de los individuos” (citado en Mas, 2006: 67), y como lo he venido diciendo a lo largo del trabajo la acción es la esencia misma del teatro.

La actividad creativa que promueve el teatro está vinculada con la imitación, retomando nuevamente a Aristóteles menciona que: “la actividad imitativa es connatural a los seres humanos desde la infancia ( y esto los diferencia de los otros animales, pues los seres humanos son sumamente imitativos y realizan sus primeros aprendizajes mediante la imitación)” (citado en Mas, 2006: 70). Por medio de esta capacidad, los sujetos establecen formas de comunicación y de aprendizaje, así desde edades muy tempranas los niños van adoptando la imitación como una manera de acercarse al mundo.

En el caso del juego dramático la imitación funge un papel importante debido a que a través de la participación del maestro junto con los niños se crea un ambiente de confianza que posibilita la expresión de los niños. Ello no quiere decir que se busque que el niño sólo reproduzca lo que el maestro hace, sino que la imitación sirva de inspiración para crear y transformar aquello que les

fue presentado como una posibilidad y así, ellos imaginen y construyan su propia manera de hacerlo.

En los siguientes fragmentos se muestran cómo el docente utilizaba la imitación.

Fragmento 1<sup>34</sup>

*PE: ¡Muy bien! Ahora vamos a la “introducción al foro”*

*¿saben cuál es el foro?*

*Ns: ¡No!*

El PE se sube al escenario.

*PE: ¿Díganme qué es esto?*

*Ns: El escenario.*

*PE: ¿Qué hay en el escenario?*

*Ns: ¡Mesas! ¡Sillas! ¡Dibujos! ¡Telas!*

*PE: (Señalando cada cosa) Esto es la escenografía. Estos son los telones. Muy bien ahora vamos a formar 2 filas. Formen las filas.*

*PE: Una fila va entrar de este lado del escenario y la otra del otro lado (conduce a cada fila del lado que les ha indicado). ¡Muy bien! Cuando yo diga el nombre de un animal ustedes van entrar uno de cada fila y van hacer el animal que yo haya dicho. Muy bien comenzamos.*

*1: ¡Chango!*

Pasan los niños imitando al chango. Cuando los niños están representando al chango el PE los interrumpe.

*PE: Pero así no es un chango es así* (Realiza la representación del chango y los niños se regresan y lo vuelven hacer como el PE les dijo).

Mientras tanto, los demás nin@s en las filas, unos observan a sus compañeros que imitan al chango y otros realizan la representación del chango desde sus lugares, pero con otra expresión diferente a la propuesta por el profesor.

Fragmento 2<sup>35</sup>

*PE: Bien. Entonces vamos a hacer “La nueva de Nemo”. Les voy a repartir unos títeres.*

*Ns: ¡heeeee!*

*Ns: ¡A mí maestro! ¡Yo quiero!*

[...]

*PE: Sus compañeros ya van a empezar. ¡Atención! ¡Esta es la tercera llamada! ¡Comenzamos!*

El PE abre los telones y se coloca en el extremo derecho del escenario y comienza a contar la historia.

Conforme va contando la historia los niños van saliendo y realizando las acciones que el PE va narrando del cuento.

[...]

Al terminar de contar el cuento, el grupo aplaude.

El PE les indica, a los dos niños que eligió al final, que ellos van a contar el cuento.

<sup>34</sup> Registro de observación. Sesión 2.

<sup>35</sup> Registro de observación. Sesión 6.

*PE: Ahora ustedes solitos lo van a contar.*

Los niños se voltean a ver (no se les ven los gestos porque traen antifaz) saltan y se tambalean un poco (realizan una acción de entre ansiedad y emoción).

*PE: ¡Atención! Otra vez van a contar el cuento pero ellos solitos. ¡Esta es la tercera llamada! ¡Comenzamos!*

Los niños comienzan a contar el cuento, en las partes donde no se acuerdan qué decir tanto el PE como los niños que tienen títere los va apoyando.

*PE: Muy bien. Dejen los títeres ahí y bajen y tomen un lugar. Van a pasar los que no han pasado.*

Fragmento 3<sup>36</sup>

*PE: Bien. Ahí donde están se sientan en el suelo y pasen al frente los niños que tienen "Dino-títere".*

*Pasan 3 niños y 2 niñas.*

*Los niños que se están en el suelo se acuestan, se paran.*

[...]

*Pasen los niños a presentar a su títere. Aquí enfrente. Los demás ya se sientan en el piso. ¡Ya pongan atención! El sonido es de afuera.*

Comienzan a pasar los niños que tienen títere.

*N1: Hola yo me llamo Bryan.*

*Na1: ¡Hola! Yo me llamo Omar y me gusta jugar solo.*

*Na2: ¡Hola! Me llamo Rosita y... (se queda callada, mirando al títere. El PE se acerca y le dice al oído lo que diga) Me gusta ir al parque.*

[...]

*PE: ¡Atención! ¡Está es la tercera llamada!*

*Ns: ¡Comenzamooooooooos! (Los niños gritan muy fuerte).*

*N5: ¡Hola! ¿Cómo están?*

*Ns: ¡Bien!*

*N5: Me llamo Rodrigo.*

*Ns: ¡Hola Rodrigo!*

[...]

*PE: Muy bien. Ahora me toca a mí.*

Toma un Dino- títere y comienza a imitar la voz de un ranchero y a cantar la canción del "Aventurero".

Los niñ@s ríen y están atentos a lo que el PE hace.

Un niño comienza a cantar la canción y el PE lo pasa y le da el títere. El niño comienza a cantar la canción del "Aventurero"

*N: Yo soy el aventurero. El mundo me importa poco...*

[...]

Después el PE pasa a otro niño.

*N: (Imitando una voz aguda). ¡Hola niños! ¿les gusta la música? No, a bueno. ¡ja, ja ja!*

En estos fragmentos observo tres funciones de la imitación: 1) función de gozo; 2) función de acompañamiento y 3) la función de emulación.

<sup>36</sup> Registro de observación. Sesión 5.

Primeramente hablaré del *gozo* que de acuerdo con Aristóteles “todos los seres humanos disfrutan con las imitaciones” (citado en Mas, 2006: 70), esto tanto al que imita como al espectador que observa la imitación. En las relaciones entre el docente y los niños se producía un goce que era recíproco, ya que, ambos experimentaban el rol tanto del imitador como de espectador.

Para abordar esta primera función, retomo, desde el punto de vista de la *Estética de la recepción* de Jauss, quien desde su perspectiva estética pone al centro al sujeto que percibe y al contexto en que las obras son recibidas, además de afirmar que el goce es una de funciones principales que tiene el arte. Por ello es que tomo la primera tesis de Jauss referente a la experiencia estética:

La actitud de goce que desencadena y posibilita el arte, es la experiencia estética primordial; no puede ser excluida, sino que ha de convertirse de nuevo en objeto de reflexión teórica, si actualmente es importante para nosotros justificar ante sus detractores la función social del arte y de la ciencia a su servicio, tanto frente a los intelectuales como frente a los iletrados (2002 pág. 31).

Si bien es cierto el goce no es considerado como una función importante en el desarrollo integral de los sujetos, ya que existe una separación entre el trabajo y el goce, entendiendo que quien se divierte o goza no puede aprender; sin embargo el arte se encarga de mostrarnos constantemente cómo ésta idea es errónea, ya que, mediante sus diversas formas de expresión y lenguajes permite crear múltiples formas de comunicarnos y de relacionarnos con el mundo en el que vivimos. Así los niños del grupo 2º B a través del teatro experimentan placer en lo que hacían, en un espacio donde al goce se le da más cabida, y que en otros espacios dentro de la escuela se encuentran un poco más restringidos. Pero también es un espacio donde se trata de romper con la noción de un sujeto pasivo totalmente pensante, donde

el cuerpo no quede postergado al intelecto sino que se integre en la totalidad de las acciones de los niños.

La segunda función de la imitación es la de *acompañamiento*. Debe recordarse, como lo mencioné en el apartado del marco teórico, el teatro es una actividad de acciones colectivas. Pero además como se pregunta Desmarests: “¿para qué haya teatro, no es necesario acaso que al menos exista un corazón humano que bata sobre el espacio escénico y un otro que ritme la recepción de las emociones en la sala?. La respuesta es obvia, por eso me parece peligroso olvidarse del público.”<sup>37</sup> No es acaso lo mismo en el acto educativo, es decir, que exista una reciprocidad entre los sujetos. Por ello, difícilmente se puede concebir la práctica del teatro de una manera pasiva, necesariamente, ya que es un lenguaje que retoma diferentes herramientas como formas de expresión, la voz, el cuerpo, el espacio, el juego y en esencia la acción dramática con otros elementos que acompañan el hecho teatral.

En este sentido se ve a la imitación realizada por el profesor como un recurso del que se vale para mostrar aquello que no puede ser explicado con la palabra; pero además como un acompañamiento que permite establecer empatía con los alumnos.

Aquí la participación de los niños como del maestro es fundamental y complementaria. “El maestro, más que explicar o dar una clase teórica, lo que hace es mostrar lo que sabe haciéndolo. Muestra su saber práctico. El discípulo aprende junto a él, porque aquí aprender no es imitar lo que el maestro hace, sino ejercitarse junto a él” (Bárcena, 2005: 138). Así el profesor en ocasiones era un guía que les permitía a los niños integrarse a la actividad de una manera más segura. Confianza que el profesor tenía que ir

---

<sup>37</sup> Citado en “*Sin Sangre*”: una nueva (a)puesta en escena de la compañía Teatro-Cinema, Alejandra Serey Weldt, en: <http://parnaseo.uv.es/Ars/Stichomythia/Stichomythia7/serey.pdf> Consultado: el 7 de septiembre 2010, 5:35pm.

promoviendo en cada una de sus clases y que de lo contrario no se lograría si el docente permaneciera pasivo en las actividades.

Por último la tercera es la función de emulación,<sup>38</sup> tomando este concepto desde la teoría de la recepción de Jauss, quien conceptualiza a la catarsis como una función comunicativa en la experiencia estética y no sólo como un modo de liberación y purificación.

La catarsis como propiedad esencial de la experiencia estética explica por qué la mediación de normas sociales a través de imágenes del arte posibilita una toma de distancia frente al imperativo de las prescripciones jurídicas y la coacción de las instituciones, y de este modo, un espacio de juego para la libertad: a la experiencia comunicativa le precede, en el medio del arte, una liberación del espectador frente al mundo de los objetos a través de la imaginación (Jauss, 2002: 77).

Al plantear Jauss que la experiencia estética tiene que trascender no quedarse en un plano contemplativo, tener una función catártica, es decir, comunicativa entre obra y espectador que le permita romper con las normas acostumbradas para crear nuevos modos de acción. Considero que la imitación no sólo es un acto de simple reproducción, sino como una acción que puede ir más allá del hecho imitativo, donde se transforme en un acto de emulación; enriquecido por la imaginación y el intercambio de ideas y experiencias que se tienen con los otros.

En este sentido, un eje medular de la práctica del docente se basaba en la imitación, a través de la cual mostraba a los alumnos qué y cómo tenía que decir o hacer determinado personaje que él proponía. Esta acción del docente aunque limitaba la exploración libre de los propios alumnos, resultaba curioso ver como los alumnos transformaban la imitación que el maestro les mostraba y la hacían suya, me refiero a que con el paso de las sesiones los niños modificaban la acción imitativa.

---

<sup>38</sup> Entendida la *emulación* como la capacidad de ir más allá de la imitación.



De esta manera se lograban procesos creativos en los niños, quienes poco a poco se apropiaban más de las acciones ficticias del que ellos eran participes activos. “Los juegos de imitación-representación, finalmente, determinan una clara finalidad: la invitación a los niños a que, aun siendo ellos mismos, se comporten de manera distinta a como lo hacen en la realidad, intentando que su representación no sea una mera copia de lo que ven sino que, al mismo tiempo, haya una reflexión de eso que ellos muestran en un intento de ahondar más en sus conocimientos” (Cañas,1992: 39). Una vez más vemos cómo el teatro permite la creación de mundos de posibilidades, donde los únicos protagonistas de las decisiones son los propios sujetos constructores de su propia realidad.

El PE va diciendo varios animales para que los niños los imiten.

*PE: Ahora un elefante.*

Un niño imita el elefante su representación corporal da la imagen de ser un elefante con pies grandes y pisadas grandes y pesadas, su trompa y las orejas las hace utilizando sus manos y brazos.

*PE: ¡Muy bien! Que padre te salió tu elefante. Tu vas a hacer una escena de un elefante ¡Sale!*

El niño se emociona y continua haciendo la representación del elefante.<sup>39</sup>

Es así como los niños deben de ser más hacedores de sus acciones que espectadores, es decir, que se promueva más la participación activa dentro del aula en el proceso de aprendizaje. En este sentido vemos como a pesar de todas las condiciones que atraviesan la práctica del teatro con el grupo 2º B, prevalecen destellos asertivos que me llevan a re-valorar la actividad artística en el desarrollo de los niños.

De la imitación a la emulación es un apartado donde quise reflexionar y reflejar el contradictorio mundo que atraviesa alrededor de la actividad artística del teatro, ya que, por un lado, vemos un profesor que trata de controlar las acciones de los alumnos y por otro, un profesor flexible que da cabida a la creatividad de sus alumnos. Lo cual también se refleja en los alumnos quienes en ocasiones aceptan las indicaciones del profesor y en otras ocasiones se revelan y modifican sus modos de comportamiento. En medio de estas contradicciones entre profesor y alumnos creo que se logra

---

<sup>39</sup> Registro de observación. Sesión 7

construir un significativo vínculo de confianza, que permite experimentar nuevas formas de relación y comunicación entre los integrantes del grupo y su entorno. Sin embargo, en todo este proceso los sujetos luchan entre lo que se debe, lo que se quiere, lo que se puede y lo que se hace en la vía de los hechos. Lo cual influye de manera determinante en un proceso de socialización donde el sujeto se re-construye, re-aprende en, con y a partir de los otros constantemente.

Finalmente quiero retomar una vez más la novela de *La metamorfosis*, donde Gregorio Samsa al ver su cuerpo transformado en un escarabajo le causa temor y repulsión tanto a él como a los que se encuentran a su alrededor. Pero qué hubiera sido de él si hubiese descubierto que tenía alas para volar, quizás hubiera salido de su habitación y conocido al mundo desde otra perspectiva, sin embargo, el personaje murió por no saber qué hacer con esa transformación. No es de dudarse que todo el tiempo tanto maestros como alumnos se enfrentan a un sistema lleno de complejidades donde las contradicciones pueden limitar o condicionar las acciones de los sujetos; sin embargo creo que, es el sujeto el único que puede decidir qué hacer respecto a las múltiples contradicciones que se le presentan, es decir, correr el riesgo y atreverse a volar. Por ello, es que veo la educación como un acto ético, dinámico, transformador y donde la incorporación de la educación artística “Permite muchas maneras de expresión, muchas formas de aprender una habilidad, muchos modos de dejar una huella en el mundo” (Green, 2004: 16) en la formación de los sujetos.

De esta manera y desde una mirada teatral, al igual que en el teatro, la escuela es un juego donde hay que invitar al alumno a participar. Construyendo puentes de comunicación con ellos, donde puedan hablar sus temores, inquietudes y sueños. Pero sobre todo esa gran necesidad de expresar y sentir el que “*no estamos solos*” y donde los lazos humanos son el mejor antídoto para transitar en un mundo complejo lleno de contradicciones.



Esta realidad giraba en los inicios de este estudio, alrededor de una serie de discursos que se contraponían con la realidad que observaba. De esta manera una de mis primeras conclusiones es que los contenidos y las actividades de este lenguaje artístico, por sí solo no contribuyen en mucho en la formación de los sujetos, sino que se necesitan una serie de factores, que coadyuven a la práctica, no sólo del teatro sino de la educación artística en general.

Basada en esta primera conclusión y de acuerdo al análisis al que llegué, quiero destacar tres aspectos fundamentales que emergieron de este estudio y que considero son de suma importancia en la construcción del campo de la educación artística y en particular del teatro que son: 1) el enfoque curricular y los contenidos, 2) la concepción del docente respecto a su práctica y, 3) lo que se suscita en la aula con el grupo 2º B.

1) En lo que concierne a lo curricular y los contenidos establecidos en los programas educativos, encontré que existe una gran brecha entre lo institucional y los hechos, es decir, entre el discurso y la realidad. Primero cuestionar el enfoque que se tiene en los programas respecto a lo *qué* se necesita enseñar del teatro, *para qué* respecto al desarrollo de las habilidades, capacidades y actitudes, *cuándo* con relación a las etapas de desarrollo de los niños y finalmente *cómo* enseñarlo. Creo que estas preguntas son básicas para construcción de cualquier programa educativo, pero que en los programas de educación artística oficiales son someramente contempladas y contradictorias. Por un lado, el propósito plantea que a través del área de apreciación y expresión teatral se fomentará la comunicación entre los compañeros, la expresión de sentimientos, emociones y el conocimiento de sí mismos a través del cuerpo, etc. Un propósito desde mi punto de vista muy prometedor. Por otro lado, los contenidos como son: representación, interpretación, construcción y escenificación de personajes, cuentos y/o anécdotas, títeres y guiones teatrales; se enfocan más que a la exploración y generación de procesos a la culminación de resultados y productos. Por otra parte, me parece necesario matizar el término de *apreciación*, en el cual se plantea que los niños puedan apreciar las

propuestas teatrales de otros, cuando difícilmente los niños de la escuela pública tienen la oportunidad de asistir al teatro, ya que no se facilitan los recursos y conocimientos para este tipo de actividades. La *apreciación* en la escuela se engloba al simple acto de mirar o contemplar una obra y no a construir una alfabetización visual más amplia, es decir, que pueda proporcionar elementos que le permitan al sujeto poder pasar del acto contemplativo hacia un proceso de percepción más enriquecedor guiado por la experiencia, la sensación, la descripción, el análisis y la interpretación no sólo de obras de teatro sino de cualquier trabajo artístico sea este musical, visual o dancístico.

Estos tres elementos (propósito, contenidos y apreciación) dentro del currículum escolar apuntan hacia finalidades diferentes, no tienen relación entre sí y sus conceptualizaciones son muy ambiguas. Por lo que me lleva a comprender porqué la enseñanza del teatro en la primaria se concibe como una actividad de representación escénica y no como un medio que puede coadyuvar a la comunicación con los otros, la colectividad, la expresión, la imaginación, la creatividad y el reconocimiento de sí mismo.

En relación al funcionamiento de las ETC, en el caso particular del escuela donde se realizó la investigación, pese a que se maneja en el PNETC que se destina espacio y tiempo para la recreación y las actividades artísticas, en los hechos la enseñanza y práctica de la educación artística se le sigue dedicando una hora a la semana. Además de que no se destinan los recursos humanos, educativos, y materiales para que los contenidos artísticos se puedan llevar a cabo bajo condiciones favorables. Considero que la ampliación del horario radica más en poder beneficiar a las familias cuyos padres trabajan en jornadas amplias por lo cual les es complicado atender al niño el resto del día. Entonces una escuela con esta modalidad es una buena opción para los padres, no igual para los niños.

Una diferencia radica en que algunas escuelas con esta modalidad cuentan con docentes con formación artística, sin embargo, ello no significa que se realicen prácticas enfocadas a desarrollar una educación artística en los

niños, porque muchos de éstos carecen de elementos artísticos y pedagógicos dirigidos a potencializar las habilidades, capacidades y actitudes propias de cada estudiante.

2) Partiendo de lo anterior entro en el segundo aspecto que es *la formación docente respecto a la educación artística*, la cual considero es un punto clave para las prácticas de educación artística formal, ya que, existe desconocimiento de lo que el arte tiene que ofrecer a la educación de los niños y a la formación de los docentes como sujetos creadores y re-creadores de su práctica. Por ello es necesario que los docentes no sólo conozcan las artes sino que experimenten lo que se siente vivir el teatro, la música, la danza y las artes plásticas porque es la única forma como ellos comprenderán lo que significan las artes en la formación de los sujetos.<sup>40</sup> Pero además rescatar al docente como sujeto transformador, capaz de crear y re-crear su práctica. Considero que devolverle al docente la noción de persona transformadora le abrirá diversas posibilidades de mirar y actuar sobre sus acciones dentro del aula y sobre su gran incidencia sobre el cauce de la educación del país.

Cuando observaba al profesor frente al grupo de 36 niños y lo acompañaba en los momentos de tensión, angustia y desesperación que vivía durante las clases, siempre me cuestionaba sobre el gran esfuerzo que el docente ponía en las clases de teatro pero que al carecer de herramientas y estrategias teóricas, metodológicas y prácticas que lo orientaran en su práctica convertían su esfuerzo en sólo un acto “buenas intenciones”. No es mi intención descalificar la práctica del docente sino que creo que en ese sentido existen o existimos muchos docentes de “*buenas intenciones*” que sin o con pocos elementos y tan sólo por la pasión e identificación que se siente por el arte es que se transita por estos caminos.

---

<sup>40</sup> Hace unos días platicando con una colega me decía que el concepto “Kinesfera” lo había visto durante sus clases de danza en la normal, pero que lo había olvidado; fue hasta que tomó un curso de expresión corporal donde a partir de los ejercicios comprendió aquel termino que en algún momento le fue dado someramente.

De esta manera muchas de las actividades que implementaba el profesor en clase apuntan a ver el teatro en la escuela como un acto de representación y de construcción de personajes. Como si el único propósito fuera llegar a un grado de interpretación y escenificación excelente. Por ello la constante insistencia del profesor por mostrar a los alumnos de qué manera tenía que representar determinado personaje. Así los principios disciplinarios que empleaba en su discurso estaban orientados hacia mantener el control no sólo de la clase sino también de la expresión libre de los niños al recurrir al control a través de las canciones y los cuentos.

Estas cualidades hacen ver al profesor como un director de teatro que aunque reconoce las capacidades de sus alumnos, constantemente intentaba manejar, dirigir y controlar la espontaneidad de éstos. A pesar de estas limitantes el profesor concibe que su labor contribuye a fomentar el trabajo en equipo y los valores entre sus alumnos.

Por otra parte, las expectativas y propósitos educativos que tenía el profesor se contraponían con las exigencias y condiciones institucionales que atravesaban su práctica, tales como la carga excesiva de trabajo al tener que atender a todos los grupos (con gran cantidad de alumnos) y grados de la escuela. Además de cumplir con actividades extraclase tales como la preparación de obras de teatro para algún festival, que aunadas a la carencia de un enfoque, elementos y estrategias que lo guiaran en la conducción de la clase, influían en la manera como la organizaba, en la elección de las actividades que realizaba y en las relaciones que establecía con los alumnos que de acuerdo a los datos empíricos, pude constatar que eran relaciones de “estirar y aflojar” como lo mencioné en una de las categorías analíticas del estudio.

Pese a estas limitantes y contrariedades dentro de la práctica del profesor puedo decir que encontraba participación y entusiasmo por parte de los alumnos en las actividades y también preocupación y deseo por el docente de adquirir más elementos para su práctica. Muestra de ello fue el interés que manifestó al final de mi jornada de observaciones, debido a que me solicitó

bibliografía o material que lo pudiera apoyar porque quería realizar una propuesta de teatro para fomentar valores y el trabajo colaborativo en los niños para su proyecto de la licenciatura en educación primaria. Mencionó que parte de esta decisión había surgido por mi presencia en su clase que lo había llevado a valorar la pertinencia del teatro en la conducta de los niños. Dicha acción además de causarme gusto me hizo reflexionar sobre cómo mi incidencia como observadora había motivado al docente para trascender su práctica para la elaboración de una propuesta. Lo cual me parece sumamente importante porque de esta manera se pueden establecer redes de intercambios que aportarían elementos para la construcción y análisis de la práctica del teatro en la escuela, en la formación de los sujetos y de la educación artística en general. Y también como una posibilidad de compartir los errores, los aciertos, de aprender de los otros en un acto de reflexión, reciprocidad y enriquecimiento mutuo.

**3)** Mi tercer conclusión se centra en el aula, en aquel espacio donde se ponen en juego todos los elementos en un espacio y tiempo reales. Uno de los factores que observé en las clases de teatro del grupo 2º B, es que pese a la manera como se desarrollaba la clase, con relación a los modos de control y de dirección a los que recurría el profesor, y las relaciones antagónicas que se presentaban entre maestro y alumnos en un acto de “estirar y aflojar” se observaba en la mayoría de los casos como los niños se entregaban con facilidad y pasión a las actividades, siempre ansiosos por querer participar en cada propuesta del docente. Lo cual obedecía al ambiente, lúdico y activo que se daba en el salón a través de las actividades teatrales que se realizan y que difícilmente se presentaban en otros espacios de la escuela. Así que el espacio ficticio que se creaba con las imágenes que se convocaban en las actividades le daba una esencia diferente al aula. De esta manera, el que los niños pudieran transitar por el aula de una manera más dinámica, tan sólo de percibirla y estar de manera diferente en ella ya creaba un ambiente que invitaba a los alumnos a posicionarse como sujetos activos. Entonces el espacio que aunque fuera reducido tenía una significación lúdica, ficticia en el que a los niños se les permitía jugar.



Quiero destacar que mucho de lo que acontecía en el aula se debía a una necesidad de reconocimiento y de escucha por parte de los alumnos, por lo que la clase de teatro era el espacio ideal para poder mostrarse y tener existencia ante los demás. Porque sabemos que muchas veces los niños transitan por la escuela sin ser vistos y escuchados. En la clase de teatro tenían esa oportunidad.

Otro factor que obedecía al ambiente activo y ansioso por parte de los alumnos, se debía también a que la clase era un espacio de descarga, de liberación, pues la permanencia de los niños en la escuela diariamente es de ocho horas, de manera poca activa, tan sólo con una hora a la semana de clase de teatro y dos horas de educación física, es decir, pasar treinta y siete horas a la semana enfocadas a actividades relacionadas con el razonamiento mental y tan sólo tres dirigidas al trabajo corporal, creativo e imaginativo de los niños, me parece sumamente agotador para el desarrollo armónico de los mismos y sumamente entendible su comportamiento en la clase de teatro. Por ello es que éste era un factor que convertía el ambiente de la clase de teatro en un espacio caótico.

Aun y bajo las diversas condiciones que rodeaban la clase de teatro puedo afirmar que los niños sentían una gran satisfacción durante la clase de teatro, pues el poder tirarse, caminar, cantar, jugar, gritar, brincar, actuar e interactuar con sus compañeros (aun y con ciertas limitaciones) les permitió otra forma de ser y estar en el aula. Por ello, percibía como con el paso de las sesiones los niños tenían la necesidad de seguir participando en las actividades que les presentaba el docente.

Indudablemente, muchos de los procesos que promueve el teatro en el desarrollo integral de los niños son diferentes a los que promueve la escuela dentro de las aulas, por lo que ¿por qué seguir negando a los niños una educación que enriquezca su percepción del mundo y sus múltiples posibilidades de ser y estar en él? Porque al igual que las matemáticas y el español, permiten desarrollar habilidades lógicas y lingüísticas, por su parte, el teatro desarrolla la capacidad para relacionarnos y comunicarnos con el

propio cuerpo, con los otros, con el entorno ¿Acaso, eso no también es tan importante para el desarrollo armónico e integral tan mencionado en los distintos discursos educativos?

Por todo lo expuesto en esta investigación considero que mientras se desconozca lo que pasa en el micro universo del aula, en relación con la enseñanza y práctica del teatro y de la educación artística en general difícilmente se podrán construir y transformar nuevas prácticas en este campo dentro de la educación básica. Por ello considero que la investigación en este campo no sólo es necesaria sino indispensable para su construcción, ya que mediante estos acercamientos a las prácticas educativas se podrá conocer de qué manera opera el enfoque curricular, la concepción de los docentes y lo que se suscita en el micro universo áulico.

## BIBLIOGRAFÍA

Acha, Juan (2004). *Educación Artística escolar y profesional*, 1ª. reimpresión México, Trillas.

Adame, Domingo (1994). *El director teatral intérprete-creador*, Puebla, Universidad de las Américas.

Arnheim, Rudolf (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós (Estética 2).

Aristóteles (2001). *La poética*, traducción de Salvador Mas, Madrid, Colofón.

Atkinson, Paul y M. Hammersley (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós.

Bárcena Fernando (2005). *La experiencia reflexiva en educación*, Barcelona, Paidós.

Berger P. y T. Luckmann "Institucionalización" en Berger, P. y T. Luckmann (1993). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

Bertely, B, María (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.

Brook, Peter (1998). *La puerta abierta. Reflexiones sobre la actuación y el teatro*, México, El Milagro.

Carballido, Emilio (1983). *El arca de Noé. Antología de teatro infantil*, 6ª. edición, México, Ed. Mexicanos Unidos.

Cañas, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona, Octaedro.

Cesar Coll, *et al.* (1999). *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Psicología de la educación, vol. III.

Chalmers, Graeme F. (2003). *Arte, Educación y Diversidad Cultural*, Barcelona–Buenos Aires–México, Paidós (Arte y Educación).

Chapato, M., *et al.* (2002). *Artes y escuela*, 2a. reimpresión, Buenos Aires, Paidós.

Efland, A., Freedman, K., Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona, Paidós (Arte y Educación).

Eisner, Elliot (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós (Arte y educación).

Eines, J. & Mantovani, A. (2002). *Didáctica de la dramatización*, 2a. reimpresión, Barcelona, Gedisa.

Elka, Fediuk (2008). *Formación teatral y complejidad*, México, Universidad Veracruzana.

Fuentes, Mata Irma (2004). *Integrar la educación artística. Política educativa, Integración curricular y formación docente colectiva*, México, VAZ, INBA, CENIDIAP, PyV.

Gadamer, Hans-Georg (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*, Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós.

Gardner, Howard (1987). *Arte, mente y cerebro*, Buenos Aires, Paidós, (Colección sin Studio).

Gimeno Sacristán, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata.

Greene, Maxine (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*, México, Ederé.

Hargreaves, D. J. (1997). *Infancia y Educación artística*, Madrid, Morata.

Jauss, Hans Robert (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*, Barcelona, Paidós.

Remedi, Eduardo (2004). “La institución: un entre cruzamiento de textos” en *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México, Plaza y Valdés.

Mèlich, Joan-Carles (1999). “Elementos del mundo social” en *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona, Paidós.

Morton, Gómez, Victoria Eugenia (2000). *Una aproximación de la educación artística en la escuela*, México, UPN.

Santamaría, Mauro (1993). *El juego dramático en la escuela*, Buenos Aires, Argentina, Metáfora.

Secretaría de Educación Pública (2001). *Libro para el Maestro Educación Artística Primaria*. México, SEP-Subsecretaría de servicios educativos para el Distrito Federal.

Secretaría de Educación Pública, (1994). *Educación Básica primaria; Plan Programas de Estudio*, 1a. reimpresión, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública, (1987). *La educación primaria. Plan de estudios y lineamientos de programas*, México, SEP.

Serrano, Raúl (1996). *Stanislavski, en la educación del actor*, México Escenología.

Solana, Fernando, *et al.* (1982). *Historia de la educación pública en México*, México SEP-FCE.

Taylor y Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en educación*, Barcelona, Paidós.

Tenti, Fanfani Emilio (2004). *Políticas educativas contra la exclusión social y cultural* en Por nuestra escuela, México, Lucerna Diógenes.

Tejerina, Isabel (1996). *Dramatización y teatro infantil*, 2a. edición, México, Siglo XXI.

#### **Fuentes de consulta:**

- Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo. 2009 <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto>, consultado 22-03-09.
- Revista de la Universidad de México, [dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2927794](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2927794). Consultado: 5 de abril 2010, 8: 42 pm
- Wrightson, Kendall, 2004, “ Una introducción a la Ecología Acústica”, <http://www.eumus.edu.uy/ps/txt/wrightson.html>. Consultado: 11- 03-09.
- “Análisis de representación”, Capitulo 3 en: [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/lli/cisneros\\_p\\_c/capitulo3.pdf](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lli/cisneros_p_c/capitulo3.pdf), consultado: 05- 09 2010, 20:35pm

- “*Sin Sangre*”: una nueva (a)puesta en escena de la compañía Teatro-Cinema, Alejandra Serey Weldt, en:  
<http://parnaseo.uv.es/Ars/Stichomythia/Stichomythia7/serey.pdf>

Consultado: 07-09- 2010, 5:35pm

**ANEXOS**



## ANEXO 1

### OBSERVACIÓN DE AULA

**ESCUELA:** Escuela Primaria de Tiempo Completo

**GRUPO:** 2º B

**FECHA:** 03-09-09

**TIEMPO:** 14:05 a 14:56

**OBSERVADOR:** Karla L. Aguilar Islas

**SESIÓN:** 1

**PE:** Profesor

**N:** Niño **Na:** Niña **Ns:** Niñ@s\*

#### Contexto de la observación:

El salón de la biblioteca se encuentra en el primer piso del edificio. Mide aproximadamente 5 por 7 y 3 metros de altura. Tienen ventanas y cortinas. La puerta es de metal y una protección de herrería, tanto en la puerta como en las ventanas. En el salón se encuentra 6 mesas rectangulares, 17 sillas de madera y aproximadamente como 30 banquitos de plástico de colores, un equipo de computo, un pizarrón electrónico, un pizarrón verde para gis, una grabadora, un teclado, un estante, tres anaqueles pegados a las paredes con "libros del rincón" y en uno hay almohadas.

Para trabajar en el salón el maestro mueve las mesas a los extremos y coloca las sillas alrededor.

| TIEMPO | DESCRIPCIÓN  | COMENTARIOS E INTERPRETACIONES PERSONALES      |
|--------|--|--|
| 14:05  | Llega el profesor con el grupo 2º B, todos vienen tras de él formados y cantando "el ciempiés es un bicho muy raro parece ser muchos bichos atados cuando lo miro parece un tren, le cuento las patas y llegan a cien". Entran al salón y siguen avanzando y cantando. El PE les va diciendo: "ahora tómense de la cintura, de | Canción: "El ciempiés"<br>Ritual de iniciación |

\* El símbolo "@" significa ambos sexos. Es decir, que lo utilizo cuando niños y niñas se expresan al mismo tiempo.

los hombros, de la cabeza".  
Algunos niños se toman y otros no. Unos vienen platicando y jugando, sin seguir las consignas que se indican.  
El PE, les indica que se agachen poco a poco y sigan cantando mientras siguen desplazándose por el salón.  
PE: ¡Agáchense un poco más!  
Los niños se agachan. Algunos niños se deslizan sobre sus piernas. **Otros niños se abrazan a sus compañeros.**  
PE: ¿Qué creen? Los niños contestan: ¿Qué? Pero ¿qué creen  
Ns: ¿Qué?  
Mientras esta diciendo esto algunos niños aprovechan para sentarse en las sillas.  
Que vamos hacer una rueda. Indica el maestro. Los niños que están de pie, comienzan a tomarse de las manos para formar un círculo.  
Al percatarse que los niños están sentados dice: ¡Yo no dije que se sentaran! ¡Vengan hacer un círculo chueco! ¡Ah no! un círculo grande ¿verdad?  
**Una niña se separa del círculo para amarrarse las agujetas y cuando se quiere incorporar al círculo se acerca pero no la dejan integrarse unos niños. Se dirige hacia otros niños y nuevamente no le permiten entrar al círculo. Camina hacían dos niñas y no la dejan, después se sonríen y le permiten que se tome de las manos. Comentándole la niña a su compañera: "es nuestra amiga", sonríen las tres.**  
En el círculo el PE, les comenta a los niños que esta va ser la clase de teatro así como el año pasado.  
**Se escucha mucho ruido y rumores de los niños. Entonces el PE comienza a decir: ¡Manos a la cabe...! ¡za! Responden los niños**  
PE: ¡Manos a las rodi...!  
Ns: ¡llas!

*¿Por qué los niños no siguen la actividad?*

**El abrazo** (interacción corporal)  
*Los niños se notan más inquietos que las niñas.*

*¿Por qué no la dejan incorporarse al círculo?  
Qué significa para ellos el que la niña se incorpore al círculo en ese lugar.*

Sonrisa (interacción cara a cara o expresión no verbal).

**Ruido.**

**Modos de control.**

PE: ¡Todos calla...!

Ns: ¡dos!

PE: ¡Boca cerra...!

Ns: ¡da!

PE: ¡Ya nadie ha...!

Ns: ¡bla!

N: ¿Pero cómo vamos hablar si ya tenemos la boca cerrada?

PE: Pues si, pero ya guarden silencio.

Una vez que el grupo esta en silencio el PE les dice que ellos ya son de 2º y que ya están grandes y que por eso ya tienen que comportarse como niños grandes.

El PE me presenta con los niños comentándoles que soy una maestra que los estará visitando los días jueves durante la clase de teatro.

Saludo a los niños y les digo mi nombre.

El PE les pide que caminen por todo el espacio porque Irán a visitar un zoológico.

Los niños comienzan a caminar algunos lo hacen de manera individual y otros se abrazan.

El PE comienza a narrar una historia en el zoológico. Desplazándose por el espacio junto con los niños.

PE: Un día mi abuelita y yo fuimos al zoológico. Estando ahí me encontré un animal que hacía ¡Gurrrrrrrr! Y tenía pelo amarillo.

Los niños gritan ¡un león! ¡un león!

PE: ¡Entonces todos somos un león!

Maestro y niños se transforman en leones, desplazándose por el piso apoyados en cuatro puntos y rugiendo como leones.

Mientras representan al león unos niños juegan en papel de leones con sus compañeros.

Continua narrando el PE.

PE: y seguí caminando por el zoológico y en eso que me encuentro

Narración

Caminar por el espacio.

“Como si” de lugar.

Algunos niños buscan abrazarse.

“Como si” de personajes”

Identificación con sus iguales.

Percibo buena disposición del grupo para trabajar.

El abrazo entre compañeros

un animal así de chiquito (coloca sus manos como si el animal estuviera en sus manos) chiquito, chiquito y dice ¡Miau!  
 Los niños se acercan a ver las manos del PE.  
 Ns: ¡Es un gato! (Gritan los niños).  
 Comienzan a representar a un gato. Hay niños que no se separan de los mismos compañeros.  
 PE: continuo caminando y de repente observo un animal que se arrastra por el piso.  
 Ns: ¡Una serpiente!  
 Se arrastran por el piso. Un grupo de niños se arrastra abrazándose.  
 Al ver esto el PE, les dice: “ ¿A poco las serpientes se abrazan? Déjense de abrazar”  
 Sigue narrando el PE.  
 PE: Después de seguir en el zoológico mi abuelita ¿Qué creen que hizo?  
 Ns: ¿Qué?  
 Antes de que el PE dijera un niño grita: “¡Me dio de chingadazos!”  
 Los niños se ríen. El maestro llama al niño.  
 PE: ¡Ven, ven! ¿Qué significa eso que dijiste? (el niño lo mira) Es que no sé que quiere decir eso.  
 N: O sea que le pego.  
 PE: ¡Ah! No eso no es lo que iba a decir sino que mi abuelita me compró un helado y colorín colorado este cuento se ha acabado.

El PE les pide a los niños que se sienten en las sillas que se encuentran alrededor y a las niñas les indica que tomen un banquito de plástico y lo coloquen alrededor.

Sentados los niños el PE les dice que van hacer un “SKECHT”.  
 PE: ¿Se acuerdan del cuento del “Pulpito”?

¿Qué representa el abrazo para los niños?

¿Por qué el PE utiliza el término SKECHT?

Participación

Ns: ¡Si!  
Unos niños juegan mientras el PE sigue hablando.  
PE: Bueno vamos hacer un "SKECHT" ¿Si se acuerdan lo que es un SKECHT?  
Una niña contesta, ¡Si!  
PE: ¿Si te acuerdas? (La niña mueve la cabeza) Haber dinos ¿qué es?  
Na: Es cuando pasamos hacer una obra y los personajes.  
PE: ¡Claro! Y pasamos a representar un cuento ¿verdad?  
PE: Bueno, quién quiere ser el pulpo.  
Varios niños levantan la mano, al mismo tiempo que se paran de su lugar y saltan diciendo: ¡Yo, yo. Yo!  
PE: Voy a elegir al niño que este mejor sentado en su lugar. Enseguida los niños regresan a su lugar, se sientan, cruzan las manos, al mismo tiempo que levantan la mano.  
El PE elige a un niño para el pulpo, otro para el cangrejo y una niña para la estrellita.  
PE: Haber pasen el pulpo y el cangrejo al centro (Pasan los niños). Voy a ir contando el cuento mientras ustedes lo representan.  
Comienza a narrar la historia.  
PE: Estaba yo acostado cuando de pronto vi llorar a un pulpo a lo lejos.  
El niño comienza a llorar cuando escucha la palabra llorar. Cuando el niño llora el grupo ríe.  
Continúa el PE.  
PE: Entonces un cangrejo que pasaba por allí le dijo: ¿Qué tienes?  
El niño que representa al cangrejo se queda callado, sólo ríe. El PE se acerca al niño y le dice al oído: Tú di: ¿Qué tienes amigo pulpo?. El niño imitando una voz chillona, con volumen bajo le dice - ¿Qué tienes amigo pulpo?  
A los niños les comienza a dar mucha risa y les pide el PE que

Narración

Como si de hecho y de personaje  
Expresión de llanto.

Representación: imitación de voces

Dispersión

|   |  |
|---|--|
| <p><b>pasen a sentarse y solicita a otros niños.</b></p> <p>Pasan otros 2 niños elegidos por el PE. Nuevamente comienza a narrar la historia, pero un niño, no dice nada y comienza a reírse junto con su otro compañero. El PE les dice que se vayan a sus lugares.</p> <p><b>PE: Creo que ya no se acuerdan del cuento, se los voy a volver a contar.</b></p> <p>Mientras dice esto, hay un par de niños que están jugando, otros platican y unas niñas que platican y se mueven con sus banquitos. Al ver esto el PE se dirigen a los niñas.</p> <p><b>PE: ¿Ya? o las dejo platicar más. O quieren salirse a platicar a gusto.</b></p> <p>Luego se dirige a los niños que están jugando</p> <p>PE: Sino quieren estar en la clase los voy a llevar a la dirección para que ahí se estén tranquilos, porque a su salón no los puedo llevar porque esta cerrado.</p> <p>Los niños se ríen y sólo con la cabeza le dicen que no.</p> <p>PE: Bueno les voy a contar el cuento para que se acuerden. Va empezar a contar el cuento, cuando unos niños comienzan a jugar. El PE los ve, les llama la atención y sienta a cada uno al lado suyo.</p> <p><b>Comienza a contar el cuento y los niños que están sentados a su lado se voltean a ver y sonrían en silencio, levantan las cejas, hacen gestos, como de arrepentimiento y risa.</b></p> <p>Al terminar de contar el cuento. Los niños están dispersos.</p> <p><b>PE:¡Manos a la cabe...! (Los niños responde haciendo el movimiento indicado)</b></p> <p><b>Ns: ¡za!</b></p> <p><b>Una vez que los niños están callados, les dice que les contará una historia de terror de la "Mano sangrienta". Los niños se emocionan, gritan ¡si!, comienzan a acercarse más a sus compañeros. Unas niñas se abrazan.</b></p> | <p>Interacción cara a cara</p> <p><b>Dispersión</b></p> <p><i>¿Los cuentos de terror, propician acciones de afecto entre los niños?</i></p> <p>Cuentos de terror</p> <p>Relajación</p> |
|---|--|

|              |  |  |
|--------------|--|--|
| <p>14:56</p> | <p>N: ¡Apague la luz! ¡Apague la luz maestro!<br/> El PE le pide a una niña que apague la luz.<br/> Los niños se acomodan y esperan la historia.<br/> El PE sentado comienza a contar la historia, mientras narra el cuento va imitando sonidos, hace gestos y uno que otro moviendo.<br/> Cuando termina de contar el cuento un grupo de niños comienza a decir - "Ahí te va la mano sangrienta"<br/> - ¡Esta detrás de ti!<br/> - ¡Mira mi mano sangrienta!<br/> El PE les dice que queda de tarea que cuenten al cuento a sus familiares, para que la siguiente clase lo cuenten en clase, para ver quien se lo aprendió.<br/> Pide el PE a las niñas pasen a dejar su banquito porque van hacer relajación.<br/> Les indica que se acuesten en el piso.<br/> El PE comienza a tocar una melodía en el piano y les va indicando a los niños que cierren los ojos y que se acuesten boca arriba.<br/> Los niños se acuestan de lado, unos se acuestan cerca de sus compañeros y se abrazan. Unos se buscan acostarse bajo las sillas.<br/> Unos niños siguen pensando en la mano sangrienta.<br/> Se escuchan muchos murmulos. Los niños se levanta, se vuelven acostar, se voltean para un lado para el otro. Se observan niños que están acostados y con los ojos cerrados.<br/> PE: No todos están acostados. Cierren los ojos. Se escuchan voces. Relájense. ¡haber manos a la cabe...! ¡manos a los o...! Manos arri...!<br/> Cuando dice esa frase un niño grita: "¡arribaaaaaaa!"<br/> PE: ¿Quién grito así?<br/> Los niños le indican al PE el niño que grito.<br/> El PE deja de tocar el piano se levanta. Indica a las niñas que se</p> | <p>Se abrazan</p> <p>¿Deseo o tensión?</p> <p>Agresión contra una compañera.<br/> Un niño arremete contra una niña y sus compañeras le dicen al maestro.</p> |
|--------------|--|--|

formen detrás de él y a los niños que se formen detrás de las niñas. Están formados y un niño agrade a una niña. La niña comienza a llorar y sus compañeras la acercan al PE y le dicen que Rodrigo le pego.

El PE pregunta quién es Rodrigo. Venga para acá Rodrigo. Espéreme aquí y ahorita hablo con usted.

Niñas y niños se van detrás del maestro y se despiden de mi.

Regresa el PE platica con el niño y le dice que no le debe de pegar a sus compañeras, que a el no le gusta que se traten de esa manera, porque son compañeros y deben respetarse. El niño sólo lo escucha y asiente con la cabeza.

Se acerca el profesor a mi y me pregunta que cómo vi que le haga comentarios de la clase.

Sólo le comento al profesor que es un grupo numeroso y que el espacio de la biblioteca es muy reducido.

El PE me comenta que no siempre trabajan ahí, pero que por un error de organización suyo le toco ahí pero sólo por algunas ocasiones.

También me pide que si tengo material de teatro, le preste para tener más dinámicas.

Me despido de él porque tiene que atender a otro grupo.



## ANEXO 2

Los siguientes cuadros aquí presentados fueron elaborados con la finalidad de conocer la estructura metodológica que seguía el profesor en sus clases. En las columnas se ponen las actividades y su relación con los elementos del juego dramático.

### SESIÓN 1

| Actividad                                 | Narración                      | Espacio                                 | Actividad individual o colectiva | Expresión corporal                     | Manejo de la voz                    | Manejo de objetos                 | Como si                                      |
|---|--------------------------------|---|----------------------------------|--|-------------------------------------|-----------------------------------|--|
| Canción:<br>"El ciempiés"                 | -----                          | Biblioteca                              | Colectiva                        | Representan un ciempiés todo el grupo. | Cantar                              | -----                             | Personaje:<br>El ciempiés                    |
| Presentación del curso                    | -----                          | Forman un círculo                       | colectiva                        | -----                                  | -----                               | -----                             | -----  |
| "El zoológico"                            | El maestro narra una historia. | Caminan libremente por todo el espacio. | Colectiva                        | Representa diferentes animales.        | Imitación de sonidos de animales.   | -----                             | Personajes y lugar:<br>Animales y zoológico. |
| "Skecht"                                  | √                              | Sentados en bancos en forma de círculo  | Colectiva/<br>Individual         | Representación de animales acuáticos.  | Imitación de voces graves y agudas. | -----                             | Personajes:<br>Animales acuáticos            |
| Cuento de terror:<br>"La mano sangrienta" | √                              | Sentados en bancos en forma de círculo. | Colectiva                        | -----                                  | Imitación de voces por el maestro.  | -----                             | -----  |
| "Relajación"                              | -----                          | Acostados en el piso.                   | Colectiva                        | -----                                  | -----                               | Música.<br>El mtro. Toca el piano | -----  |

## SESIÓN 2

| Actividad                             | Narraciones                            | Espacio   | Actividad individual o colectiva | Expresión corporal                    | Manejo de la voz                | Manejo de objetos                                  | Como si                   |
|---------------------------------------|--|---|----------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|--|---------------------------|
| “El ciempiés”                         | -----                                  | Desplazamiento de la biblioteca al aula de medios.    | Colectiva                        | Representan un ciempiés todo el grupo | Cantar                          | -----  | Personaje:<br>El ciempiés |
| “Presentación de un compañero”        | -----                                  | En un círculo parados.                                | Colectiva/<br>parejas            | -----                                 | -----                           | -----  | -----                     |
| “Introducción al foro”                | -----                                  | Escenario del aula de medios.                         | Colectiva                        | -----                                 | -----<br>-                      | Identificación de algunos elementos del escenario. | -----                     |
| “Representación de animales”          | -----                                  | Escenario   | Individual                       | Representan animales.                 | Imitan sonidos de animales      | -----  | Personajes:<br>animales   |
| Canción:<br>“Busco un lugarcito”      | -----                                  | Abajo del escenario.<br>Caminando por todo el espacio | Colectiva.                       | Representan diferentes personajes.    | -----                           | -----  | Personajes                |
| “Relajación”                          | Describe lugares el mtro               | Acostados en el piso.                                 | Colectiva                        | -----                                 | Platicar su experiencia.        | -----  | -----                     |
| Cuento:<br>“Chuqui el muñeco amoroso” | Cuento de terror. Narrado por el mtro. | Sentados en sillas frente al escenario.               | Colectiva.                       | -----                                 | Imitación de voces por el mtro. | -----  | -----                     |

### SESIÓN 3

| Actividad                               | Narraciones | Espacio  | Actividad individual o colectiva | Expresión corporal                    | Manejo de la voz                   | Manejo de objetos | Como si                   |
|---|-------------|--|----------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|-------------------|---------------------------|
| “Entrar imaginando que son el ciempiés” | -----       | Biblioteca   | Colectiva                        | Representan un ciempiés todo el grupo | No cantan                          | -----             | Personaje:<br>El ciempiés |
| “Competencias: Saltos de rana”          | -----       | Sentados en el piso por equipos.                   | 4 equipos                        | Saltar como rana                      | -----                              | -----             | Personajes: ranas         |
| Cuento: “Las ranas”                     | √           | Sentados en el piso en círculo.                    | Colectiva/<br>individual.        | Saltar como rana                      | Sonido de ranas.                   | -----             | Personajes: ranas.        |
| Canción: “Las ranas”                    | -----       | Parados en círculo y viendo al centro del círculo. | Colectiva.                       | Saltar como rana.                     | Cantar y hacer el sonido de ranas. | -----             | “                         |
| “Cuento de terror”                      | √           | Acostados en el piso.                              | Colectiva.                       | -----                                 | Imitación de sonidos.              | -----             |                           |

## SESIÓN 4

| <b>Actividad</b>            | <b>Narraciones</b>                       | <b>Espacio</b>                              | <b>Actividad individual o colectiva</b> | <b>Expresión corporal</b>               | <b>Manejo de la voz</b>                                   | <b>Manejo de objetos</b>                                     | <b>Como si</b>            |
|-----------------------------|--|---|---|---|---|--|---------------------------|
| “La viborita”               | -----                                    | De su salón al aula de medios.              | Colectiva                               | Representan una viborita todo el grupo. | Cantar  | -----  | Personajes:<br>Viborita   |
| “El ciempiés”               | -----                                    | Entran al aula de medios                    | Colectiva                               | Representan un ciempiés todo el grupo   | Cantar  | -----  | Personaje:<br>El ciempiés |
| “Títeres”                   | Presentación de los títeres por el mtro. | Sentados frente al escenario.               | Colectiva.                              | -----                                   | Imitación de voces.                                       | Títeres:<br>Perro y cerdito                                  |                           |
| Presentación de los títeres | -----                                    | Arriba del escenario                        | Individual / colectiva                  | -----                                   | Imitación de voces.<br><br>Diálogos cortos con el público | Títeres:<br>Perro, puerquito, peces, rana, cangrejo y pulpo. |                           |
| “Tercera llamada”           | -----                                    | Arriba del escenario detrás de los telones. | individual                              | -----                                   | Volumen de voz.   | -----  |                           |



## SESIÓN 6

| Actividad                            | Narración                               | Espacio   | Actividad individual o colectiva | Expresión corporal                   | Manejo de la voz    | Manejo de objetos                 | Como si                 |
|--------------------------------------|---|---|----------------------------------|--------------------------------------|---------------------|-----------------------------------|-------------------------|
| Canción:<br>"La viborita"            | -----                                   | Desplazándose de la biblioteca al aula de medios.                 | Colectiva                        | Imagen de una viborita grupal.       | Cantar              | -----                             | Personajes:<br>Viborita |
| Canción:<br>"Una rueda"              | -----                                   | Forman dos círculos uno de niñas y otro de niños.                 | colectiva                        | -----                                | Cantar              | -----                             | -----                   |
| "Elección de una obra"               | -----                                   | Sentados en el piso en dos círculos uno de niñas y otro de niños. | colectiva                        | -----                                |                     | -----                             | -----                   |
| "Elección de los personajes" títeres | -----                                   | “   | individual                       | Caras y gestos                       | -----               | -----                             |                         |
| "La nueva de Nemo"                   | Narración de una historia, por el mtro. | En el escenario   | Colectiva.                       | Desplazamientos circulares en grupo. | Imitación de voces. | Títeres: peces y estrellas de mar |                         |
| Canción:<br>Un candadito"            | -----                                   | Sentados frente al escenario.                                     | Colectiva                        | -----                                | cantar              | -----                             | -----                   |

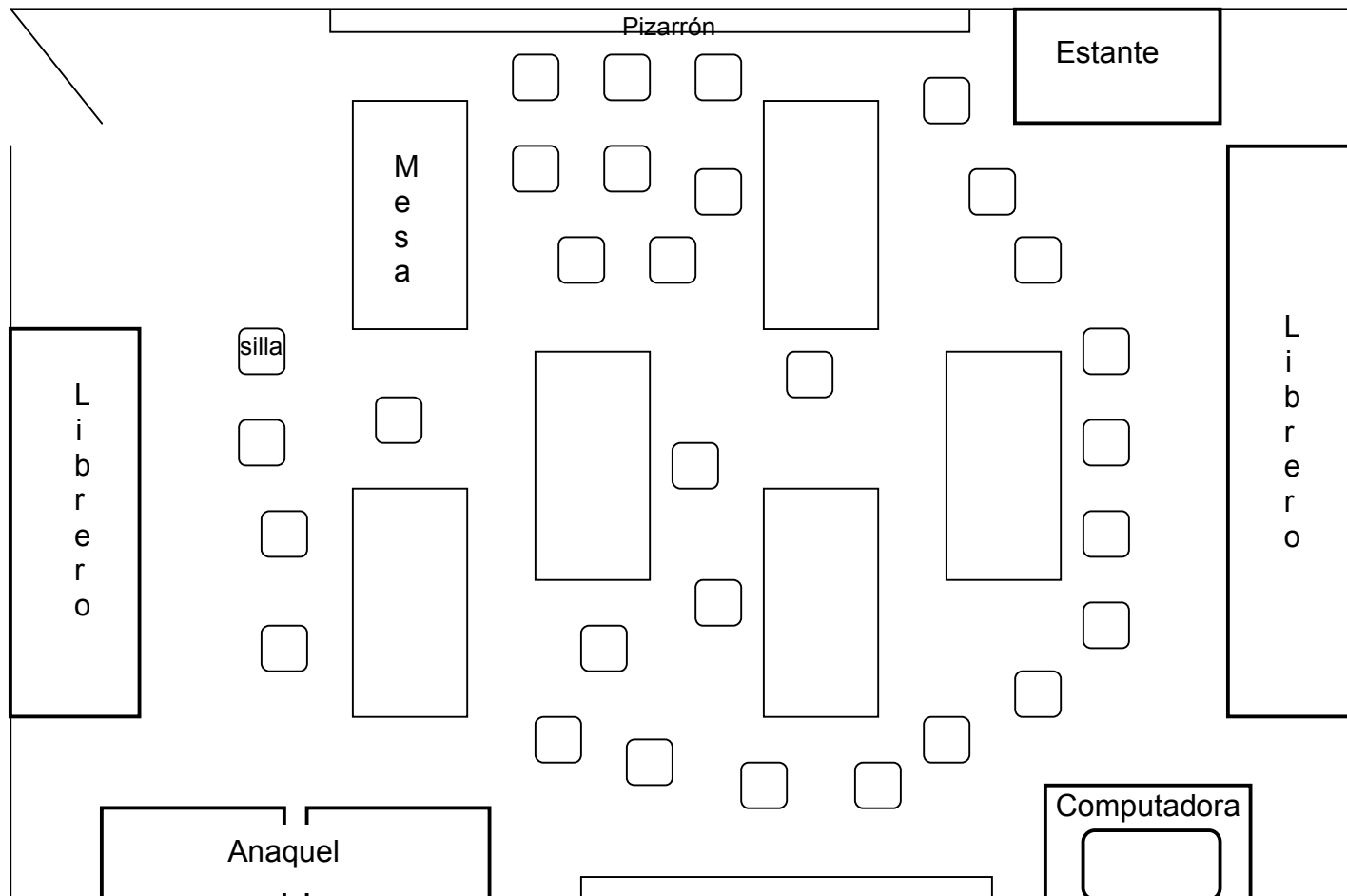
## ANEXO 3

### CUADRO DE CATEGORÍAS

| Categorías empíricas                                | Recurrentes  | Categorías teóricas                             | Patrones recurrentes   |
|---|--|---|--|
| "El ciempiés"                                       | - Entrar todo el grupo juntos agarrados y cantando.  | "Rutina"  | Modos de control:<br>"¡Manos a la cabe...!"  |
| "Ser otro"  | - Representación de animales y de personajes.<br><br>- Manejo de títeres   | "Como si" / Ficción<br>Juego                    | "El abrazo"  |
| "Contacto con el otro"                              | - Los niños buscan estar cerca de sus amigos, cuando sienten miedo o quieren jugar.  | "Relaciones"<br>maestro-alumno<br>alumno-alumno | -Dispersión y ruido.<br><br>-Imitan al maestro. El maestro les dice qué y cómo le tienen que hacer cuando hacen determinado personaje. |
| "Narraciones"                                       | - Se crean imágenes que invitan a la representación de, lugares, personajes, sentimientos, etc.  |   | - Narración de cuentos<br><br>- Cuentos de terror<br><br>- Canciones   |
| "Transformaciones corporales"<br><br>"Metamorfosis" | - Adoptar diferentes formas corporales para representar<br>- personajes<br>- Animales<br>- Los niños se arrastran, caminan, se acuestan (Cómo y dónde se desenvuelve el cuerpo en movimiento.) | "Expresión corporal"                            | - Los niños son mas "inquietos" (activos). Las niñas se muestran más tranquilas.   |

# ANEXO 4

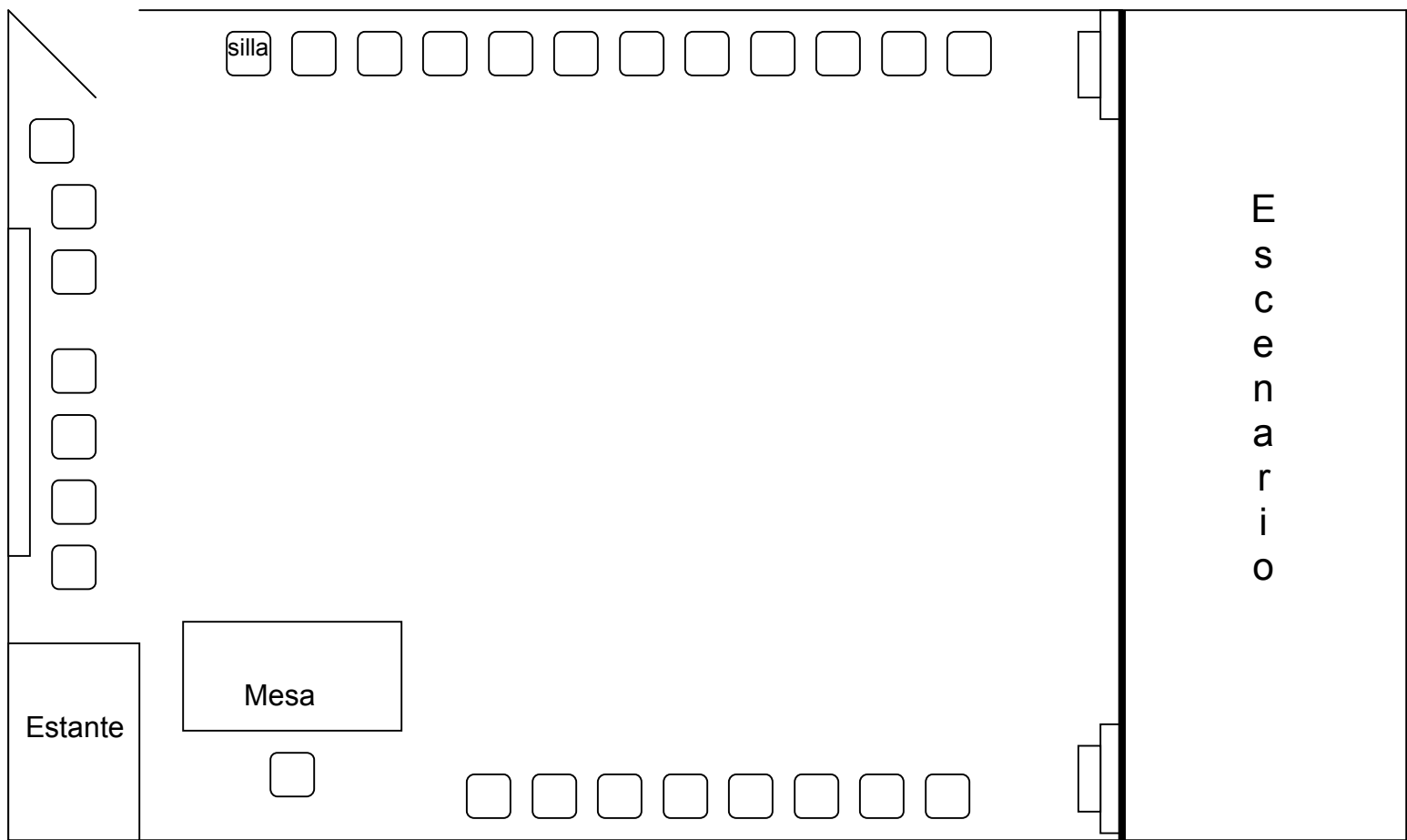
## BIBLIOTECA





**ANEXO 5**

**AULA DE MEDIOS**



## ANEXO 6

### BIBLIOTECA

De la manera como se muestra en el gráfico el profesor acomodaba el lugar para poder trabajar con el grupo.

