

DIALÉCTICA ESCÉNICA

REVISTA DE LA FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS UANL

Vol. 1, Núm. 1 (2024). julio-diciembre 2024 | dialecticaescenica.uanl.mx



DIRECTORIO

Dr. Santos Guzmán López / **Rector UANL**
Dr. Juan Paura García / **Secretario General UANL**
Dr. Jaime Arturo Castillo Elizondo / **Secretario Académico UANL**
Dr. José Javier Villarreal Tostado / **Secretario de Extensión y Cultura**
M.A. Deyanira Triana Verástegui / **Directora de la Facultad de Artes Escénicas**

CONSEJO EDITORIAL EXTERNO

Dr. Enrique Mijares Verdín. Universidad Autónoma de Juárez Durango, México
Dra. Eréndira Rebeca Villanueva. Universidad Autónoma de Nuevo León, México
Mtro. Sergio Rommel Alfonso Guzmán. Universidad Autónoma de Baja California, México
Dra. Sandra Guadalupe Altamirano Galván. Universidad Autónoma de Nuevo León, México

CONSEJO EDITORIAL INTERNO

M.A. Deyanira Triana Verástegui. Facultad de Artes Escénicas, UANL, México
Dra. Emma Alicia Lozano García. Facultad de Artes Escénicas, UANL, México
M.A. Gretchen Cortés Salas. Facultad de Artes Escénicas, UANL, México
M.H. Olivia Janneth Villarreal Arizpe. Facultad de Artes Escénicas, UANL, México
M.A. Jeanny Janeth Carrizales Márquez. Facultad de Artes Escénicas, UANL, México

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL

Dra. Rocío Galicia. Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli CITRU-INBAL, México
Dra. Verónica Lizett Delgado Cantú. Universidad Autónoma de Nuevo León, México
Dra. Ana Cristina Medellín Gómez. Universidad Autónoma de Querétaro, México
Dr. Jorge Francisco Aguirre Salas. Universidad Autónoma de Nuevo León, México
Dra. Rocío Luna Urdaibay. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

PhD. Alicia del Campo. California State University, Long Beach, Chile/EEUU
PhD. Lola Proaño Gómez. Universidad de California, Irvine, Ecuador/Argentina
Dr. Ezequiel Lozano. Universidad de Buenos Aires, Argentina
Dra. Daniela Alejandra Cápona Pérez. Universidad de Chile, Chile
Dr. Gino Luque Bedregal. Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú
Dr. Carlos Salazar Zeledón. Universidad de Costa Rica, Costa Rica

EDITOR EN JEFE

Dr. Jesús Eduardo Oliva Abarca. Facultad de Artes Visuales, UANL, México

COORDINACIÓN DE VINCULACIÓN

M.A.E. Mayra Daniela Leal. Facultad de Artes Escénicas, UANL, México

EDITORES TÉCNICOS

M.A. Armandina Yarezi Salazar Díaz. Facultad de Artes Escénicas, UANL, México
M.A.E. Bernardo Martínez Evaristo. Facultad de Artes Escénicas, UANL, México

CORRECTOR DE RESUMEN EN INGLÉS

Sylvia Graciela González Díaz. Facultad de Artes Escénicas, UANL, México

DISEÑO GRÁFICO

Lic. Montserrat Jara Castillo. Facultad de Artes Escénicas, UANL, México

IMAGEN DE LA PORTADA

Van Hugo

DIALÉCTICA ESCÉNICA

REVISTA DE LA FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS UANL

Presentación

Desde su génesis, las universidades mantienen un rol crucial en la generación del conocimiento. Son el espacio idóneo para crear nueva información, preservarla y compartirla. Con el firme compromiso que distingue a nuestra Universidad Autónoma de Nuevo León, la Facultad de Artes Escénicas se suma a la creación de un espacio que permita la discusión y la reflexión del campo escénico desde un enfoque transdisciplinar: *Dialéctica Escénica: Revista de la Facultad de Artes Escénicas de la UANL*, proyecto editorial de investigación que opera dentro de los parámetros de acceso abierto con el fin de dar otra plataforma de diálogo a investigadores, académicos y a toda la comunidad interesada en las múltiples áreas que atraviesan las disciplinas artísticas escénicas.

En este primer número se presentan propuestas interesantes que abordan la danza y el teatro desde distintas áreas: El análisis literario de una obra dramática; la revisión histórica de los espacios teatrales independientes; la consideración de la creación de programas educativos en modalidad mixta para la enseñanza de la danza; la enseñanza del arte en los niveles educativos básicos en el país; la revisión de conceptos universales como el *amor* dentro de algunas representaciones teatrales; incluso, la recomendación de un material documental que aborda el tema de las prácticas biográficas y documentales en el teatro siglo XXI a partir del estudio de la obra de una artista con reconocimiento internacional.

Agradecemos a nuestra Máxima Casa de Estudios y al Rector de la misma, el Dr. Santos Guzmán López, por todo el apoyo brindando en las gestiones necesarias para llevar a buen término esta revista. Así mismo, agradecemos a cada uno de los integrantes del Comité Científico y los Consejos Editoriales, tanto interno como externo, y a los autores, quienes con sus oportunas participaciones han permitido la materialización de nuestra publicación. Esperamos que este espacio propuesto desde el entusiasmo por el intercambio de conocimiento abone considerablemente al área de las revistas académicas especializadas en nuestro campo de saber y contribuya a la importantísima tarea de posicionar la investigación que atañe al arte como un campo de estudio riguroso con la misma seriedad y validez para el desarrollo humano que posee la ciencia.

Que este número sea solamente el primero de muchos.

¡Larga vida a *Dialéctica Escénica*!

M.A. Deyanira Triana Verástegui
Directora de la Facultad de Artes Escénicas

Índice

- 8 ■ *Artículos científicos*
Dramaturgialidad a partir de la obra *Cartas al pie de un árbol* de Ángel Norzagaray
Daniel Serrano Moreno, Ema Guadalupe Patricia Bejarle Pano, Claudia García Villa
- 26 **Más vale trote que dure y no teatro que canse:
El papel de Formación Actoral al Trote A.C. dentro de teatro en Aguascalientes**
Steady Trot Over Long Distance is Better than Tiring Theater:
Carlos Adrián Padilla Paredes
- 56 **La construcción social del amor en el teatro: una revisión conceptual, histórica y cultural**
Jesús Gerardo Cervantes Flores, Gerardo Valdez Alejandro
- 70 **Análisis de factibilidad de la modalidad mixta para el programa de la Licenciatura en Danza Contemporánea de la UANL**
Emma Alicia Lozano García
- 98 ■ *Artículo de reflexión*
Evolución de la Educación Artística en México: Análisis histórico
Grecia Lucía Esparza Gaytán
- 116 ■ *Reseña*
Incrustaciones documentales en la escena argentina: Vivi Tellas, curadora de utopías
Ezequiel Lozano

DIALÉCTICA ESCÉNICA

REVISTA DE LA FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS UANL

RECIBIDO: 13 de junio de 2024

ACEPTADO: 1 de julio de 2024

DOI: 10.29105/de.v1i1.4

■ Dramaturgialidad a partir de la obra *Cartas al pie de un árbol* de Ángel Norzagaray Dramaturgiality Based on Ángel Norzagaray's Play *Cartas al pie de un árbol*

Daniel Serrano Moreno¹
Facultad de Artes Tijuana
Universidad Autónoma de Baja California / Baja California, México
Contacto: daniel@uabc.edu.mx
ORCID: 0009-0009-3682-0696

Ema Guadalupe Patricia Bejarle Pano²
Facultad de Artes Tijuana
Universidad Autónoma de Baja California / Baja California, México
Contacto: linguistica@uabc.edu.mx
ORCID: 0000-0003-2094-9136

Claudia García Villa³
Facultad de Artes Tijuana
Universidad Autónoma de Baja California / Baja California, México
Contacto: claudiavilla@uabc.edu.mx
ORCID: 0009-0004-0734-5826

¹ Doctor en Artes por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, dramaturgo y director de teatro, y profesor-investigador de tiempo completo de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

² Candidata a Doctor en Lingüística por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestra en Educación con especialidad en Lingüística Aplicada por parte del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

³ Maestra en cultura escrita, docente del área de actuación y dirección de la Licenciatura en Teatro y docente de la Maestría en Dramaturgia Escénica y Literaria de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California.



Dramaturgialidad a partir de la obra *Cartas al pie de un árbol* de Ángel Norzagaray Dramaturgiality Based on Ángel Norzagaray's Play *Cartas al pie de un árbol*

Resumen

A partir del concepto de literaridad, propuesto por Jonathan Culler, y del análisis de la obra *Cartas al pie de un árbol* de Ángel Norzagaray, se propone una manera de medir el valor literario-dramático de una obra teatral. Este término se llama *dramaturgialidad*, pero debe sortear algunos obstáculos como la subjetividad de la cualificación de la literatura, como sucede con la literaridad de Culler. Esta dramaturgialidad contempla seis rasgos: Lenguaje integrado, poesía de lo cotidiano, facultad de dialogación, ficción, estética y capacidad de progresión dramática. Se propone una primera etapa de experimentación, en la que la *dramaturgialidad* sea aplicada a diversos textos para afinar su precisión y demostrar su funcionalidad, y se concluye que la funcionalidad de la dramaturgialidad está relacionada con la elección de la literatura dramática para llevarla a la puesta en escena.

Palabras clave: dramaturgialidad, texto dramático, Ángel Norzagaray.

Abstract

Drawing on the concept of literariness, proposed by Jonathan Culler, and the analysis of the play *Cartas al pie de un árbol* by Ángel Norzagaray, a method for measuring the literary-dramatic value of a theatrical work is proposed. This concept is termed 'dramaturgiality', but it must address challenges like the subjectivity inherent in Culler's literariness. This dramaturgiality contemplates six features: integrated language, poetry of the everyday, faculty of dialogue, fiction, aesthetics, and capacity for dramatic progression. A first stage of experimentation is proposed, in which dramaturgiality is applied to various texts to refine its precision and demonstrate its functionality, and it is concluded that the functionality of dramaturgiality is related to the selection of dramatic literature for staging.

Keywords: Dramaturgiality, Dramatic text, Ángel Norzagaray

Introducción

En este trabajo se pretende analizar la dramaturgialidad en la obra *Cartas al pie de un árbol* (editada en 2003 por la editorial Siglo XXI conjuntamente con el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes) del dramaturgo sinaloense Ángel Norzagaray. Para explorar el concepto de dramaturgialidad, se parte de la premisa fundamental bajo la cual todo texto dramático, a diferencia de otros géneros literarios, contiene, en mayor o menor grado, un sentido de performatividad, es decir, sus componentes textuales están intrínsecamente vinculados con sus posibilidades interpretativas en escena.

Cartas al pie de un árbol es una de las obras por las que se conoce el trabajo del dramaturgo y director de escena Ángel Norzagaray (La Trinidad, Sinaloa, 1961 - Tijuana, Baja California, 2021). Estrenada en 2001, *Cartas al pie de un árbol* dio su última función en un homenaje póstumo a su autor en el Teatro Isauro Martínez de Torreón, Coahuila, el 17 de noviembre de 2022, en el marco de la 42 Muestra Nacional de Teatro, que organiza el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. Cabe mencionar que fue el mismo montaje estrenado por Norzagaray 21 años atrás, por supuesto, con variaciones en el reparto, ya sea por intérpretes también fallecidos o por aquellos que dejaron el montaje por otros proyectos artísticos.

La obra, mencionada por el crítico teatral Rodolfo Obregón como “uno de los espectáculos más entrañables de la década” (2010, p. 67) tuvo funciones en diversos países (Estados Unidos y Francia, solo por mencionar dos), además de traducciones al francés y al checo en 2003. Cuenta la historia de Cleofas Hernández, un mexicano que, al cruzar la frontera de México con Estados Unidos, sufre un accidente que le produce ceguera y le daña la memoria, por lo cual no sabe cómo regresar a su tierra. Después de un tiempo de no tener noticias de él, la madre emprende un viaje al norte para buscarlo. Ella es sorda, él es ciego. Norzagaray decía que era una historia que le había contado su madre, quien confirma dicha información en el documental *Los trabajos y los días* de Felipe Parra Sámano (2023).

La contusión dramática anudada por Norzagaray nos plantea un tema social que desafortunadamente no va a envejecer: la migración y sus consecuencias terribles. El relato es poéticamente desgarrador. El tema parece haber hecho mella en la cotidianidad de los habitantes de México, especialmente en los de la frontera norte, de tal manera que han normalizado la muerte a raíz de los cruces sin documentos a Estados Unidos. Pero, al estilo de Óscar Liera en *El camino rojo a Sabaiba*, Norzagaray cubre de poesía la cotidianidad para que pueda permanecer. Pareciera que la poesía en el teatro es el gran bastión de la permanencia.

Características dramáticas de *Cartas al pie de un árbol*

En una entrevista realizada en 2005 para la escritura de un libro titulado *A razón de la nostalgia*, en conmemoración de los 50 años de la Universidad Autónoma de Baja California, Norzagaray dice:

Fernando Torres Cuesta, me daba Prosa y verso, que era justamente eso: trabajar espectáculos a partir de prosa y verso. Pero él hizo un trabajo muy interesante, de ligar todas las artes. Por ejemplo él nos hablaba del impresionismo, y nos pasaba documentales con la música de Debussy, donde veíamos imágenes del impresionismo, y leíamos poetas impresionistas, y veíamos pintura impresionista, y nos dábamos una idea global de este movimiento. Así lo hacía con todo. Al final hicimos un espectáculo con poetas malditos. (Serrano, 2006, p. 168)

Norzagaray declara que, desde que era estudiante de la Facultad de Teatro de la Universidad Veracruzana, la mezcla de lenguajes (que no interdisciplinariedad) era una forma conveniente de contar una historia. Si ya esta historia parece ser parte de la cotidianidad, el autor la llena de imágenes poéticas (desde la puesta en escena, sobre todo) para hacer de lo ordinario algo extraordinario, que es una de las características del artista. Pero así como hay una necesidad de comprensión de los términos subjetivos del arte, también hay una necesidad de establecer métodos de medición para determinar la calidad de las propuestas artísticas, y para efectos de este artículo, propuestas dramático-literarias.

Jonathan Culler (en Angenot, et al., 1993) propone cinco rasgos de literaridad, es decir, cinco puntos para dilucidar si un texto es literatura o solo se queda en el nivel de mensaje escrito. Los cinco rasgos de literaridad son: lenguaje en primer plano, lenguaje integrado, ficción, estética e intertextualidad y autorreflexión.

Cuando se habla de procesamiento cognitivo del discurso, principalmente en la teoría del esquema de Rumelhart y Van Dijk, se trata del lenguaje en primer plano y lenguaje en segundo plano como componentes estructurales fundamentales que permiten el establecimiento de la diferencia entre el foco del discurso y el tópico del discurso. En ese sentido, el contexto, (condiciones de enunciación) y el cotexto (condiciones de estructuración sintáctica) determinan, en primer lugar, aquello que es relevante en un texto dramático y que se constituye como elemento fundamental para la semiosis en escena.

Sin embargo, en esta medición se interpone la subjetividad de la cualificación de la literatura. El propio Culler afirma que no hay todavía certezas al respecto y, con un dejo de mordacidad, afirma:

podríamos llegar a la conclusión de que la literatura no es ninguna cosa más que aquello que una sociedad determinada trata como literatura: es decir, un conjunto de textos que los árbitros de la cultura –profesores, escritores, críticos, académicos– reconocen que pertenece a la literatura. Esta conclusión no es muy satisfactoria, pero nos servimos de otras categorías de esta índole mediante las cuales los criterios de definición y de delimitación de los objetos culturales nos remiten a las opiniones cambiantes. (Culler en Angenot, et al., 1993, p. 37)

Objetivar los parámetros es el reto, porque los criterios entre los árbitros literarios – como los menciona Culler– serán plurales como diversas son las manifestaciones dramáticas. En los cinco rasgos de literaturidad ya mencionados, los dos primeros funcionan como criterios para un texto que no será puesto en acción, pero la pregunta es, ¿funcionan para literatura dramática? Hay en el texto dramático un componente poco explorado y que paradójicamente es su rasgo distintivo: la configuración de una metaestructura característica, un entramado lingüístico-performativo o subtexto, cuyo fin es bosquejar, sin duda, su realización escénica.

En un trabajo anterior (Serrano, 2024, p. 182-196) y llevados de la mano de Culler se determinó que *El camino rojo a Sabaiba* de Óscar Liera cumplía con los cinco grados de literaturidad. En los dos primeros rasgos la evidencia está presente en el subtexto y en las didascalías. En el caso de *Cartas al pie de un árbol*, el lenguaje en primer plano se comprueba justamente en el subtexto. Las acotaciones en la obra son mínimas. Una al principio: “Salvo en el espacio llamado ‘¡Hay que esperar!’ Los personajes responderán con una reacción eléctrica al escuchar variaciones de la palabra esperanza: esperar, espero, esperando, etc.” (Norzagaray, 2003, p. 95).

Y otra al final: “Mamá sorda no escucha, sigue rumbo al norte donde levanta la cruz que da cuenta de su muerte con un letrero que dice ‘DESCONOCIDA’” (Norzagaray, 2003, 120).

El autor etiqueta cada una de las escenas con títulos que aunque pueden considerarse acotaciones, no intervienen en la acción de ese drama. Por lo menos en las primeras tres escenas de la obra (El caos, ¡Hay que esperar! y Desesperanza) todas las derivaciones del verbo *esperar* y la palabra *esperanza* están resaltadas con texto en negrita. Esa indicación se debe inferir como un subtexto que definitivamente orienta la realización escénica y, por dicha razón, estas derivaciones son indispensables. Así, en la puesta en escena realizada por el autor, la indicación era la suspensión en el tiempo por un momento, la relevancia de la espera como el único recurso para seguir adelante. La escena entonces se vuelve poética debido, en gran parte, a la construcción plástica con los cuerpos de los actores. En su contraparte textual, el lenguaje en primer plano está en el subtexto que ayuda a dicha resolución escénica. Si bien, la puesta en escena es efímera, las negritas en la publicación consignan este lenguaje en primer plano y trascienden a futuros montajes de la obra.

Paralelamente, Culler nota que “los críticos literarios y los historiadores de la literatura utilizaban la vida personal del autor, la psicología, la filosofía, en vez de vislumbrar una ciencia literaria” (Culler, en Angenot, et al., 1993, p. 39). Habría que preguntarse si la literatura requiere convertirse en ciencia, lo que implicaría que tendría que ser generada exclusivamente por científicos. Jakobson sostiene que “si los estudios literarios quieren convertirse en una ciencia, han de reconocer el procedimiento como a su personaje único” (Citado por Culler, en Angenot, et al., 1993, p. 39). He aquí una paradoja importante: pareciese que la literatura como ciencia no es necesaria sino para el acto de crear, lo que puede resultar en un oxímoron complejo.

El lenguaje integrado, que es el segundo rasgo de literaturidad en el esquema de Culler, se manifiesta a través de la poesía de lo cotidiano. No obstante, los personajes de *Cartas al pie de un árbol* están en su momento, en su entorno, en su búsqueda y no tienen tiempo de pensar en lo poético. Pero en los textos dramáticos, dicho rasgo se encuentra presente porque el dramaturgo debe propiciar ese espacio. En *Cartas al pie de un árbol* hay ejemplos contundentes, sobre todo en la sonoridad. Además del pasaje ya citado de la espera, en la que la conducción poética está en la derivación de esperar, hay un momento en el que Crisóforo Pineda, el oaxaqueño vendedor recita, mientras se encuentra con el sueño americano hecho realidad:

Pos yo voy a llevarle yerbas a los güeros, para vivir allá de lo que da la tierra aquí. Es una idea vieja que yo tengo, pero hasta ahora me animé. Hasta ahora que se me están muriendo de hambre los chamacos; porque el hambre no la cura el chicalote, el tabachín, el cuachalalate, achicoria, zempasúchil, saltatechichi, chile chiltepín...

No, pos ésa se cura comiendo. Y pos allá por las yerbas no pagan casi nada, pero pos acá sí. Acá los güeros se atascan con pastillas bien caras; cuando vean lo que hace el chicalote, el tabachín, cuachalalate, achicoria, zempasúchil, saltatechichi, chile chiltepín... (Norzagaray, 2003, p. 108)

Norzagaray potencia el sonido consonántico “ch” para crear una imagen poética sonora. Potencia la fonética, es decir, el sonido de la consonante “ch” para crear una imagen poética sonora, teniendo en cuenta que esta consonante palatal es por sí sola sorda, pero la repetición provoca un efecto sonoro característico. Algo que es efímero y, al mismo tiempo, perdura en la memoria sonora del espectador. Es una clara muestra del lenguaje integrado. Cabe mencionar que el personaje dice ese mismo parlamento en zapoteco y en inglés, conservando su resonancia. El parlamento reverbera en los oídos del espectador y refuerza el uso del lenguaje para la creación de un personaje que engloba, en pocos renglones, la importancia de la presencia de los migrantes en los Estados Unidos. *Cartas al pie de un árbol* cumple con el segundo rasgo de literaturidad.

El tercer rasgo que propone Culler está presente en toda manifestación dramática. Allí no hay mucho que discutir. Se trata de la ficción. Incluso en aquellos textos basados en hechos reales, la ficción es necesaria, puesto que no hay certeza de cómo sucedió la situación que se representa y, aunque la hubiese, el teatro requiere ficcionalidad para que permanezca en la convención. Rodolfo Usigli decía, a propósito de lo histórico en la ficción:

Si se lleva un tema histórico al terreno del arte dramático, el primer elemento que debe regir es la imaginación, no la historia. La historia no puede llenar otra función que la de un simple acento de color, de ambiente o de época. En otras palabras, sólo la imaginación permite tratar teatralmente un tema histórico”. (citado en Cervera, 2010, p. 139)

Y aunque la fábula de *Cartas al pie de un árbol* no es un hecho histórico sino un hecho real, con más certeza se aplica el principio de Usigli. La dramatización y la poetización de la realidad es del autor. Entendamos como poetización de la realidad el proceso de tomar la realidad y engrandecerla a los ojos del espectador a partir de protocolos líricos y dramáticos. Celene García sostiene: “La poetización de la realidad que incluye tanto la distorsión del referente por medio de una óptica lírica o de una expresión poética, como la naturalización de lo maravilloso.” (García, 2004, p. 217).

En *Cartas al pie de un árbol*, Norzagaray poetiza la realidad:

Hombre 1: ¡Vámonos!

Mujer: No, hay que esperar.

Hombre 1: No va a venir.

Hombre 2: No. Hay que esperar.

Mujer: Sí. Esperar.

Hombre 1: No. Vámonos.

Mujer: Hay que esperar.

Hombre 2: Hay que esperar.

Hombre 1: ¿Esperar? Pos: esperar.

Hombre 3: ¿Qué pasó? ¿Dónde estaban? Los estuve esperando. Quedamos hace media hora... tenemos que llenar un galón con agua. Nos van a cruzar por el desierto.

Yo nomás hago una llamada y regreso. (Norzagaray, 2003, 97)

La escena enfatiza la esperanza de los personajes, que es lo único que les importa y que los imputa como ilegales. La realidad está poetizada para que el espectador dimensione la fábula, y esta dimensión da paso a la ficción.

El cuarto rasgo de literaturidad de Culler es la estética como atracción hacia algún momento literario, algún objeto, alguna manifestación musical o que es derivada de la belleza y de cierta atracción que puede causar lo inusual. La estética encontrada, por ejemplo, en una serpiente, que nos causa al mismo tiempo terror. O la belleza que podemos encontrar en un bulldog inglés. Pero la belleza es relativa y la estética se contagia de esto último. O como lo decía George Santayana: “La verdad es que el grupo de actividades que llamamos Estética es variopinto, creado por ciertos accidentes históricos y literarios” (Santayana, 2006, p. 72).

Cartas al pie de un árbol es un *accidente literario* provocado por un accidente de poca importancia en lo individual, pero de mucha en lo colectivo. Puesto que la historia de la mamá sorda no es un hecho histórico, históricas serán las vicisitudes horribles que rodean la migración y que están, como ya se dijo antes, poetizadas en la pieza dramática. Y esa migración va escoltada por diversas manifestaciones escénico-poéticas que llamaremos “accidentes escénicos” hasta darle sentido a la historia.

Ahora bien, el caso a continuación no se puede categorizar como accidente literario

porque en el libreto no hay indicación de lo que sí sucedió en la puesta en escena: Hay un momento, después de un parlamento del pollero con la madre, en el que entra a escena un mariachi, interpretando la canción “Paloma querida”, compuesta por José Alfredo Jiménez. El mariachi, mientras canta, camina por todo el escenario, completando la procesión de los personajes migrantes. Uno de ellos carga en su hombro una imagen de yeso de la Virgen de Guadalupe. Otro, una figura de Jesús Malverde, uno más se muestra confundido. Al centro, el pollero, vestido más como un pachuco elegante, permanece de espaldas, inmóvil, con los brazos abiertos, a manera de desprecio, como un cristo renegado, mientras que la madre se va a sentar al lado izquierdo del escenario, en proscenio, justo el punto donde es común que el espectador vea primero (Zenteno, 2022, 53m51s).

Por un lado, esta manifestación estética no es un rasgo de literaturidad en la obra en tanto que literatura dramática, puesto que no está en el libreto, sino que es generada a través de la dramaturgia del director. Por otro lado, la estética se encuentra presente en personajes como el Saurino, un narrador-advinador que enlaza la fábula también de manera poética. El mote de Saurino, según lo contaba Norzagaray, se refería a las personas que veían a los muertos en los pueblos. Personajes que tienen un sexto sentido y que son de utilidad para la ficción. Después de la intervención del mariachi, dice el *Saurino*:

He visto cosas simples, y cosas que la gente ni se imagina. Chistosas y horribles. Vi casarse a la indocumentada con el gringo, ella de blanco acá y él de frac allá, dándose el beso entre la malla de alambre. Partidos de voleibol he visto, con un equipo gringo y uno mexicano, pelota binacional y la cerca como red. Muertos, muchos muertos que sigo viendo, pero la gente no me cree, gente que se murió en medio del desierto porque no quiso abandonar el ajedrez de mármol que llevaba de Puebla a Nueva York. O congelada, pero sin soltar los coricos, las semitas que traían de Sinaloa y que llevaban a Sacramento. Vi encallar en la arena una virgen de Guadalupe de talavera, y ahí quedó como capilla vigilante para once cadáveres. Vi una vez un santo, pero no de mármol, no de madera, no de cartón, un santo real, un mártir de verdad, un muerto de atrás que se les apareció vivo como en un ahora, a unos paisanos, los ayudó, los llevó de la mano a donde había agua y trabajo. (Norzagaray, 2003, pp. 115-116)

La estética se refuerza con el sincretismo que plantea el autor. La estética suaviza el horror. Lo que debería ser considerado como una sola región, está dividido por una valla, que más allá de lo pertinente o no de la misma, no deja de ser un elemento surrealista al que el residente fronterizo se encuentra acostumbrado, tanto, que ya no lo es. La cerca es una red, dice el Saurino, pero no una red que protege al que cae en ella, sino una red de confusión y de división histórica.

El quinto rasgo de literaturidad se refiere a la intertextualidad y la autorreflexión. Las historias de migrantes se intertextualizan una y otra vez. Y no necesariamente las que se presentan en la literatura, sino aquellas que se presentan de manera cotidiana, que transforman el surrealismo en un realismo aplastante. Cleofas Hernández es nada más una etiqueta, un rostro, que le da forma a una anécdota cuyo resultado tiene dos vertientes: Alcanzar la utopía del sueño americano o quedarse en la pesadilla del sueño mexicano rumiando la poca fortuna de no poder cruzar. En el caso de Cleofas Hernández, él sí logra cruzar, pero el precio es tan alto –ceguera, desmemoria– que el verdadero éxito del personaje está en el regreso. Así que pone manos a la obra:

Hijo ciego: ... Ya pepené todos mis recuerdos. Necesito abrazar a mi madre, pa' ver si todavía está como la tengo aquí. Se fletaba duro pa' darnos de tragar. Se rentaba de rezandera el día de los muertos pa' rezar los rosarios a cambio de unas monedas; y también inyectaba y ponía sueros. Necesito abrazar al viejo, a ver si ya se ablandó ese fierro. Ahora sí, Tarzán, a calcetín pelón y sin parar. ¡Todo pa'l sur, todo pa'l sur...!
(Norzagaray, 2033, p. 119)

El final feliz es Cleofas Hernández caminando entre cruces de migrantes que ya no ve, mientras su madre, que es sorda, en una metáfora de lo que pasa con los que están en México y quieren ir al sueño americano, camina hacia el norte. Se van a cruzar en algún momento –así lo determinó el director-autor en la puesta en escena, en la que dos caminos se entrecruzan–, pero no se van a ver ni se van a escuchar.

En cuanto a la autorreflexión, el Saurino juega el papel de aquel que, desde lejos – el que ve a los muertos–, cuenta lo que sucede, con un toque de resignación, como si ya supiera que un final feliz entre cruces no es posible, pero al mismo tiempo reflexiona e invita al espectador a hacerlo:

Tengo que decir que he visto a los zopilotes rondar sobre los moribundos, prediciendo la putrefacción. He visto oaxaqueños pasar del idioma zapoteco al inglés apenas se mueren, nomás de ganas. He visto pollos rostizados, ahumados, congelados. Muchos. Pero ya lo voy a decir todo aunque nadie me crea, porque si no, estas cosas se van a perder conmigo, como se pierde el mundo cuando estoy dormido. (Norzagaray 2003, p. 118)

En análisis anteriores, para determinar el grado de literaturidad de un escrito (Serrano, 2024, p. 26), se propuso que se otorgara un punto por cada rasgo de literaturidad de Culler. Si la puntuación final estaba entre cuatro y cinco puntos, se consideraría como literatura de primer grado. En este caso entrarían los ensayos escritos, que poco tienen de ficción, pero que sí tienen los otros cuatro rasgos. Si el escrito tiene dos o tres puntos, se consideraría literatura de segundo grado. En el caso de los escritos con uno o cero puntos, no se deberían considerar “literatura”.

Como se puede inferir, en *Cartas al pie de un árbol*, se cumplen los cinco grados de literaturidad de Culler, por lo tanto, según lo propuesto, podría ser considerada literatura de primer grado. Pero no hay que olvidar que *Cartas al pie de un árbol* es literatura dramática, por lo tanto, fue escrita para verse y escucharse, lo que implica una transformación tan necesaria como natural, de tal manera que podríamos juzgarla en dos niveles, desde su palabra escrita y desde su palabra dicha. En otros términos, el discurso dramático tiene, naturalmente, una doble intencionalidad: en un primer plano, canónico, existe un planteamiento literario específico (su literaturidad), pero en un segundo nivel, de semiosis discursiva, hay un entramado pragmático que potencia el cómo significar en la escena.

Por lo tanto, aquí se proponen seis rasgos de *dramaturgialidad*. Lo que se pretende es determinar si el texto dramático es literatura de calidad o no. El concepto de dramaturgialidad que aquí se propone tendrá que ser aplicado a diversos textos dramáticos con el fin de afinar su precisión, pensando siempre que los resultados *aritméticos* del arte nunca son exactos y es allí donde radica su complejidad. Es decir, en el arte, prácticamente nunca dos más dos son cuatro.

Hay que decir que algunos de los rasgos de *dramaturgialidad* fueron obtenidos de la literaturidad de Culler y dos de ellos fueron eliminados para esta primera etapa de la experimentación.

Los rasgos de dramaturgialidad propuestos son:

1. Lenguaje integrado.
2. Poesía de lo cotidiano.
3. Facultad de dialogación.
4. Ficción.
5. Estética.
6. Capacidad de progresión dramática.

En primer lugar, se abordará el lenguaje integrado, existente como tal en la literaturidad. En este punto se ha de pensar en la forma en que el lenguaje corresponde al personaje. Y no es nada más un asunto de acentos en el habla por el idioma o por la región en la que el personaje creció y se desarrolló, sino por las maneras de construir las frases con las que el personaje se comunica, o expresa lo que siente, o las pausas que utiliza para justamente comunicar algo con ellas. Un ejemplo de lo anterior está en la obra *La visita del ángel*, de Vicente Leñero (1981). En la primera escena, el autor, con un lenguaje en primer plano, narra las acciones de los dos perso-

najes ancianos, el abuelo y la abuela, con una precisión casi milimétrica. Primero entra la abuela y se prepara para cocinar una sopa de verduras: se pone su delantal, guarda *el mandado*, guarda el queso y los bisteces, lava y pica las papas, las zanahorias y las calabazas. Lo que aquí se ha descrito en pocas palabras, el autor lo precisa en varias cuartillas. Enseguida llega el abuelo y se sienta a leer el periódico, mientras la abuela sigue preparando la comida y la mesa. Después sabremos que esperan a Malú, su nieta. Durante estas tres primeras escenas, los diálogos son mínimos. Solo para establecer qué relación tienen entre ellos y que esperan a la joven a comer. El cuidado con el que Leñero narra la acción, lo lleva a utilizar un lenguaje en primer plano. Para después, en la cuarta escena, con la llegada de Malú, el lenguaje se convierte en integrado.

Por lo general, el lenguaje en primer plano en el teatro está en las didascalias. Como ya se mencionó, las didascalias en *Cartas al pie de un árbol* son mínimas, y sabemos que hay muchísimas obras en las que ni siquiera existen. Por lo tanto, no se considera un rasgo importante para la *dramaturgialidad*. También el lenguaje en primer plano puede estar en los parlamentos, pero si tenemos a un personaje que pondera el lenguaje en su hablar, se convertirá en lenguaje integrado. Ya ejemplificamos el momento de lenguaje integrado contundente de *Cartas al pie de un árbol*: el momento en que Crisóforo Pineda dice una letanía para vender sus productos. Pero hay un momento en que lo dice en inglés, puesto que ya llegó a la tierra del sueño americano. Lo dice en inglés, porque hace lo mismo que hacía en México, pero ahora en Estados Unidos. Dice Crisóforo:

Oaxaqueño: I brought herbs to the güeros, o live here of what the earth gives over there. It's an old idea that I had. But until now I decided, because my children are dying of hunger, and hunger is not cured by chicalote, tabachín, cuachalalate, achicoria, zempasúchil, saltatechici, chile chiltepín... No, that's only cured eating and over there you pay almost nothing for the herbs. Over here yes. Los güeros take a lot of expensive pills. When they see what el chicalote, tabachín, cuachalalate, achicoria, zempasúchil, saltatechici, chile chiltepín... Do, they will pay something and in dollars, is a lot. Well, I say, something to feed my people. I can tell you I have so much work I even hired people to help. (Norzagaray, 2003, pp. 117-118)

Puesto que el lenguaje integrado es un rasgo que se toma de Culler, ya se ha explicado antes. Este ejemplo es para reforzar el rasgo en el texto de Norzagaray.

El segundo rasgo de *dramaturgialidad* es la poesía de lo cotidiano, o poetización de la realidad. En este mismo artículo hablamos de cómo la ficción se liga a la poetización de la realidad, pero es necesario hacer énfasis en la poesía de lo cotidiano, que también ayuda a integrar el lenguaje. Habría que discutir el carácter indispensable de la poesía en el teatro, que no es necesariamente el drama en verso, o las figuras poéticas en el teatro. Hay una franja delgada entre

las figuras poéticas en el teatro y la poesía de lo cotidiano. La más notable de las diferencias en la poesía de lo cotidiano es que el personaje no está consciente de que está haciendo poesía. Es como la comedia: el personaje nunca está consciente de que es gracioso. La poesía de lo cotidiano es un rasgo en las características del personaje. Si bien, no es “el poeta de la región”, el personaje, en el uso de la vida diaria de figuras poéticas, logra una particularidad notable. Helena Beristáin parte de las figuras retóricas:

La retórica tradicional llamó figura a la expresión ya sea desviada de la norma, es decir, apartada del uso gramatical común, ya sea desviada de otras figuras o de otros discursos cuyo propósito es lograr un efecto estilístico, lo mismo cuando consiste en la modificación o redistribución de palabras, que cuando se trata de un nuevo giro de pensamiento que no altera las palabras ni la estructura de las frases. (Beristáin, 1995, pp. 211-212)

La poética se apoya en la retórica. En un efecto estilístico que dota de personalidad al personaje. Esto que parece una redundancia, no solo no lo es, sino que ayuda a aclarar que, personaje sin personalidad no es un personaje protagonista. Dice Cárdenas que la retórica “garantiza, en alguna medida, su aspiración a la verdad y, finalmente, al establecer relaciones con la poética y con las pasiones, ocupa su lugar en el mundo de la vida” (Cárdenas, 2003, p. 14).

La retórica reafirma la palabra, le da sustento, y la palabra reafirma el parlamento, el diálogo. La retórica le da aliento a la frase que va a construir al personaje. En el teatro, nada se dice porque sí, o para ser más contundente, todo se dice por alguna razón. En *Cartas al pie de un árbol* el personaje que complementa al protagonista es la madre: una mujer sorda, humilde, sin preparación, que ha sabido vivir la vida por instinto y está consciente de que su forma de sobrevivir sin su hijo es ir a buscarlo. Dice la mamá sorda:

Mamá sorda: ... ¿Qué ando haciendo yo en medio de este gentío? Gestos nomás veo y algún ruido que me llega, pero nada más. A loca me han de estar tirando cuando les pregunto por un muchacho muy guapo, muy bonito, muy curiosito que es mi hijo. A todos los mueve el reloj y yo no sé leerlo tampoco. Yo me guío por las nubes, por el sol, por la luna. Por la luna, sobre todo. Para castrar un puerco hay que hacerlo con luna llena, porque conforme ésta se hace nueva se va cerrando la cicatriz del marrano. No que al revés, te mata los puercos: conforme la luna engorda lo hacen también los huevos del animal hasta que se les pudren y revientan. ¿Y para cortarse el pelo? Pues con luna nueva. ¿Y para plantar un árbol? También, porque de ahí prenden con la luna, crecen con ella hasta ponerse frondosos. (Norzagaray, 2003, p. 107)

La mamá sorda habla de lo cotidiano, pero si alguien la escuchara, diría, como aquel cantinero de la obra *El camino rojo a Sabaiba* de Óscar Liera: “¡Tú has de ser de esos que les dicen poetas y estás inventando!” (Liera, 2015, p. 368).

El tercer rasgo de dramaturgialidad es la facultad de dialogación. Ya se ha dicho que no es lo mismo dialogar para la lectura que para la escucha. Porque además, en la lectura, el lector confiere su propia interpretación que, aunque mental, permite la construcción del personaje en la imaginación. Pero en el caso del teatro, el diálogo se construye sobre un ente, (personaje), que el público está viendo. Así que la facultad de dialogación tendrá que ser más precisa y además marcar un acento que se relaciona con el sexto grado de dramaturgialidad, que veremos más adelante. En el caso del diálogo teatral, es importante construir al personaje sobre la base del que lo interpreta. Es decir, la correspondencia con el cuerpo que la emite. Dice Anne Ubersfeld cuando habla del diálogo de la verdad:

Es regla “primordial”, dice Grice, reuniendo el sentido común y esta verdad universal pero inadvertida, que todo enunciado compromete al enunciador y que, en todo caso, la palabra no puede ser sino palabra de verdad, y que si como dice Sócrates, “nadie es malo voluntariamente”, tampoco nadie es mentiroso voluntariamente. (2004, p. 85)

Es decir, la mentira tiene la posibilidad de convertirse en una verdad contundente. Y esa verdad es la que le da carácter al personaje. La “mentira verdadera” lo refuerza. Continúa Ubersfeld:

La verdad es un derecho: la respuesta verdadera se debe dar a quien nos pregunta qué camino debe tomar para llegar a su destino... Si la regla de verdad no fuera universal, no habría ni sociedad, ni actividad en común posible.

Por eso, en la vida corriente, la mentira es, en el momento de decirla, imposible de revelar. Pero no es igual en el teatro, donde toda palabra es pasada por la criba y donde toda mentira es una herramienta dramática, una palabra-acto. (2004, p. 85)

La mentira surge también de la omisión. Por eso es muy importante lo que el personaje no dice. Y así como hay maneras de decir las cosas, también hay maneras de no decirlas. Los silencios en la narrativa se leen, en el teatro se escuchan. Pero hay que saber manejarlos. El oído del escritor de drama es diferente al del narrador y al del poeta. Por eso no necesariamente el buen narrador o el buen poeta son buenos dramaturgos y viceversa.

El diálogo teatral es un gran constructor de literatura. En el Siglo de Oro abunda la alta literatura, que construye también situaciones. Termina siendo la herramienta madre del drama. Lo dice Aurelio González, citando a Canavaggio:

La construcción o diálogo teatral puede tomar varias formas. Canavaggio considera que, a finales del siglo XVI y durante el siglo siguiente, en España existen tres fórmulas básicas, de las cuales nos interesan dos: la primera presenta simplemente elementos heterogéneos agrupados en un espacio común; la segunda, que es la que se sigue en *Los empeños de una casa*, elaborada progresivamente por la “comedia nueva”, en la cual se rechaza la yuxtaposición de conjuntos heterogéneos que había caracterizado la estructura dramática del teatro anterior a Lope. (González, 1993, p. 276)

Si bien el diálogo en la dramaturgia contemporánea no contempla las reglas del Siglo de Oro español, sí tiene sus reglas tácitas que son de alguna manera impuestas por la progresión dramática a través de dichos diálogos. En contraste, el *aliento de la frase* contribuye a ese diálogo. ¿Cuántas palabras necesita el personaje para dar alguna información? ¿Esas palabras son marcadas por la nacionalidad del personaje o por la geografía de la situación? ¿Cómo dice un ruso “te amo” a diferencia de un mexicano? Ese es el aliento de la frase, y es allí donde se hace indispensable la escucha. Dentro de los actos del habla, el acto perlocutivo es el que estará presente en el diálogo teatral. Dice Helena Beristáin:

El acto perlocutivo es aquel en que la fuerza ilocutiva del enunciado produce un efecto sobre el oyente y quizá un cambio de dirección en sus acciones como cuando se sugiere, se solicita, se aconseja, se suplica, se ordena algo, aunque sea indirectamente... (Beristáin, 1995, p. 27)

Por lo tanto, tratándose el teatro de una representación de la realidad, se vale de la fuerza ilocutiva para ocultar y administrar la información que se revelará. Y como el teatro es situación, la siguiente afirmación de Beristáin tiene sentido: “Los actos perlocutivos muchas veces requieren, para ser interpretados como tales, de un amplio contexto situacional. Por ejemplo, la expresión: *Hace frío* puede significar, o no, una orden o una petición: *Cierra la ventana.*” (Beristáin, 1995, p. 27)

Es muy común en el teatro que, si está claro el contexto, la enunciación también lo es y en especial estarán claros los silencios. Pero lo principal en la facultad de la dialogación es la presencia de la progresión dramática o el ritmo, aunado a la función utilitaria de la escena. P. Pavis dice que el ritmo “constituye la fabricación misma del espectáculo” (1998, p. 401).

Siempre que se lea o se escriba una escena, habría que preguntarse qué aporta a esa manifestación dramática. Y claro, hay muchas escenas en las que el diálogo es mínimo –Ya se mencionó el caso de *La visita del ángel*, de Vicente Leñero– pero en la mayoría de los casos el diálogo es una piedra angular de la construcción del drama. En *Cartas al pie de un árbol* los personajes que más dialogan son el hijo ciego y el lazarillo, y son los que construyen la situación

que da pie a todo el entorno. Es decir, el hijo ciego y el lazarillo hacen que existan los demás personajes. Sin embargo, en la escena titulada “Vámonos”, el autor, solo con diálogo y una didascalía final, construye el accidente que sufren los personajes y que deja al protagonista ciego y con problemas de memoria.

VÁMONOS

Todos: ¡Vámonos!

Pollo 3: ¡Espérenme!

Pollo 1: Oye, no vamos a caber. Está muy apretado eso.

Pollo 2: Pues que no se cruce el gordo y que nos espere.

Pollo 3: ¡Chinga tu madre!

Pollo 1: No. Ya en serio. No vamos a caber.

Pollo 4: No sean coyones, nomás es un tramo cortito.

Pollo 3: Si nos acomodamos, a huevo que cabemos.

Pollo 1: Pues, sí, ¿verdad? Cuando nos íbamos a pizcar algodón bien que nos acomodábamos.

Pollo 2: Pero íbamos en un camión de redilas, no en la cajuela de un carro. todos: ¡Vámonos!

Pollo 1: Acomódense bien.

Pollo 2: Vengo muy apretado.

Pollo 1: Me están aplastando.

Pollo 3: No sean llorones.

Pollo 1: ¿Cuáles llorones? No puedo respirar.

Pollo 2: Yo tampoco. Está entrando humo.

Pollo 3: Ya, no chillen, díganle que se pare.

Pollo 2: N'hombre, no nos van a oír.

Pollo 1: Me están asfixiando.

Pollo 3: No puedo respirar.

Pollo 4: ¡Auxilio!

Pollo 1: No puedo respirar, no puedo respirar, no puedo respirar...

Pollo 4, que es Crisóforo Pineda, oaxaqueño, se levanta como único sobreviviente. Durante el siguiente monólogo deambula por el espacio. (Norzagaray, 2003, p.p. 102-103).

Esta escena tiene una repetición no literal más adelante, refrendando el accidente que da paso al drama.

El cuarto rasgo de dramaturgialidad está presente también en la literaturidad y ya fue comentado anteriormente, cuando veíamos por qué *Cartas al pie de un árbol* cumplía con el rasgo de ser ficción a pesar de estar basado en hechos reales. No abundaremos en esto, puesto que ya ha sido tratado.

El siguiente rasgo de dramaturgialidad es la estética, que se retoma de la literaturidad, y por lo tanto también ya ha sido planteado. Queda decir que en la dramaturgia hay dos opciones para experimentar la estética: La dramaturgia literaria y la dramaturgia escénica. Por lo menos las dos opciones que se plantean en este artículo, pero también podríamos hablar de la dramaturgia del actor, o del espectador, que será el que ponga el último acento en lo que es estético. Es decir, la estética que da el contexto del espectador. La puesta en escena de *Cartas al pie de un árbol* se presentó en otros países, y la catarsis provocada por el mariachi, por ejemplo, era diferente en Managua que en París. En este último, algunos espectadores al final de la obra se subieron a bailar con otras piezas que les prodigó el mariachi, mientras que en Managua el mariachi provocó llanto, catarsis por la nostalgia.

El sexto rasgo de dramaturgialidad es la capacidad de progresión dramática. Como ya se dijo, la progresión dramática está ligada a la facultad de dialogación. La progresión dramática está presente cuando la situación y los personajes se desarrollan en favor de la fábula, es decir, cuando aportan elementos que ayudan a contar una historia. No es necesariamente una evolución, sino una transformación. Los personajes no deberían de ser los mismos al principio y al final. Incluso, aquellos personajes que no son capaces de cambiar su situación por más que se desee (*Las tres hermanas* de Chejov), tienen un reconocimiento que los transforma. Y la situación siempre se verá impregnada por esa transformación de los personajes. Luis de Tavira define ritmo como la capacidad de progresión dramática. (L. De Tavira, comunicación personal, marzo de 1998). Y Pavis se basa en el contraste de ciertos términos para su definición:

En la representación, el ritmo es visible en la percepción de efectos binarios: silencio/palabra, rapidez/lentitud, llenado/ vaciado del sentido, acentuación/no-acentuación, contrastación/banalización, determinación/indeterminación. El ritmo no afecta únicamente a la enunciación del texto; vale también para los efectos plásticos: Appia, por ejemplo, refiriéndose a sus escenografías, habla de «espacio rítmico». (1998, p. 403)

En el caso de *Cartas al pie de un árbol*, la progresión es vertiginosa, a pesar de que las escenas tituladas *Vámonos* y *Vámonos II*, en las que se representa cómo los personajes se acomodan en la cajuela de un carro y luego sufren el accidente que deja ciego y con problemas de memoria a Cleofas Hernández, son casi iguales. *Cartas al pie de un árbol* también cuenta con varios monólogos, sobre todo del Saurino y de la madre sorda. En esa manifestación escénica, no todos los efectos binarios a los que se refiere Pavis están de manifiesto, sin embargo, la narración dramática de esas escenas es indispensable para que la fábula avance, para que la historia progrese, para que los personajes se transformen. Así, el sexto rasgo de dramaturgialidad se cumple en *Cartas al pie de un árbol*.

Conclusión

Este artículo es una primera aproximación con miras a establecer formalmente el concepto de la dramaturgialidad y su utilidad. El concepto tendrá que ser puesto a prueba en otros textos dramáticos. Idealmente, se debe comenzar sobre todo por los textos clásicos. *Cartas al pie de un árbol* es una obra en proceso de convertirse en un clásico mexicano, puesto que no envejece ni su temática ni su poética. Pero interesante sería probar la dramaturgialidad en obras como *Edipo Rey*, de Sófocles; o *Casa de muñecas* de Henrik Ibsen. O en cualquiera de las obras de Shakespeare. Elegimos tomar como modelo *Cartas al pie de un árbol* porque, además del texto, conocimos la puesta en escena de Ángel Norzagaray, amén de que hay registro de video.

También habrá que preguntarse para qué puede ser útil la dramaturgialidad. El primer reto de un director de escena es elegir el texto dramático. Una buena elección de texto resuelve una parte importante del montaje, sin dejar de lado que esa buena elección no garantiza el éxito de la puesta en escena. Incluso, una primera referencia de un director es revisar la lista de las obras que ha montado.

Por otro lado, habrá que dilucidar y seguir investigando sobre la dramaturgialidad en la dramaturgia literaria y la dramaturgialidad en la dramaturgia escénica. De aquí surgen más preguntas de investigación que podrían llevarnos a afinar la literaturidad como instrumento de medición y su correlato, la dramaturgialidad, para la dramaturgia literaria o escénica.

REFERENCIAS

- Beristáin, H. (1995). *Diccionario de Retórica y Poética* (7a ed.). Porrúa.
- Cárdenas Mejía, L. G. (2003). La poética, la retórica y el mundo de la vida. *Folios*, (17), 57-70. <https://doi.org/10.17227/01234870.17folios57.70>
- Cervera Salinas, V. (2010). El teatro conjetural de Rodolfo Usigli. *Arrabal*, (7) 139-150. <https://raco.cat/index.php/Arrabal/article/view/229333>
- Culler, J. (1993). La literaturidad. En M. Angenot, J. Bessière, D. Fokkema y Kushner, E. (Eds), *Teoría literaria*, pp. 36-50.
- García Ávila, C. (2004). Carmen Luna Sellés, La exploración de lo irracional en los escritores modernistas hispanoamericanos: literatura onírica y poetización de la realidad. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 52(1), 217-219. <https://nrfh.colmex.mx/index.php/nrfh/article/view/2236>
- González, A. (1993). El espacio teatral en Los empeños de una casa. En S. P. Herrera y E. Urrutia (Eds.), *Y diversa de mí misma entre vuestras plumas ando: Homenaje internacional a Sor Juana Inés de la Cruz* (pp. 269-278). El Colegio de Mexico. <https://doi.org/10.2307/j.ctvhn08rt.25>
- Leñero, V. (1981). *La visita del ángel*. UNAM.
- Liera, Ó. (2015). *Pez en el agua. Antología Personal*. (2a. ed.). Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Norzagaray, Á. (2003) *Teatro de Frontera 9. Siglo XXI*, Conaculta-Fonca.
- Obregón, R. (2010). Fin de siglo en el teatro mexicano. *Arrabal*, (7) 63-68. <https://raco.cat/index.php/Arrabal/article/view/229323/327862>
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del Teatro*. Paidós.
- Parra, F. [XXXVIII Feria del Libro de Tijuana] (2023, 07, 16). *Ángel Norzagaray. Los trabajos y los días*. [Video]
- Santayana, G. (2006). *¿Qué es la estética?*. Fedro. Revista de Estética y Teoría de las Artes, 4, 70-76. <https://idus.us.es/handle/11441/99289>
- Serrano, D. (2006). *A razón de la nostalgia*. UABC.
- Serrano, D. (2024). El camino rojo a Sabaiba, de Óscar Liera: *Literaturidad, Palimpsesto y resonancia poética*. [tesis de doctorado no publicada]. Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.
- Ubersfeld, A. (2004). *El diálogo teatral*. Galerna.
- Zenteno, V. (7 de octubre de 2022). *Cartas al pie de un árbol dirección y dramaturgia Ángel Norzagaray*. Youtube. [Video] https://youtube.com/watch?v=C4wI_p2NENM

DIALÉCTICA ESCÉNICA

REVISTA DE LA FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS UANL

RECIBIDO: 09 de junio de 2024

ACEPTADO: 05 de julio de 2024

DOI: 10.29105/de.v1i1.5

■ **Más vale trote que dure y no teatro que canse:
El papel de Formación Actoral al Trote A.C. dentro del teatro en Aguascalientes**
**Steady Trot Over Long Distance is Better than Tiring Theater:
The Role of Formación Actoral al Trote A.C. in Aguascalientes Theater**

Carlos Adrián Padilla Paredes
Universidad de Guanajuato / Aguascalientes, México
Contacto: novonefeshc@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2877-4206



¹ Doctorado en Estudios Socioculturales. Candidato a Investigador Nacional por el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores SNII del CONAHCYT (2022-2025). Estancias Posdoctorales por México EPM (1) Conahcyt / Universidad de Guanajuato.

Más vale trote que dure y no teatro que canse: El papel de Formación Actoral al Trote A.C. dentro del teatro en Aguascalientes

Steady Trot Over Long Distance is Better than Tiring Theater: The Role of Formación Actoral al Trote A.C. in Aguascalientes Theater

Resumen

Formación Actoral al Trote A.C. (FAaT) llegó a su XXX aniversario el 1 de febrero de 2024. Por este motivo organizó Teatrotando, festival de compañías independientes de teatro, celebrado los meses de febrero y marzo de 2024 en el Foro Cultural al Trote, en Aguascalientes, México. Este acontecimiento me incitó a escribir el presente artículo, el cual tiene por objetivo conocer y reflexionar la trayectoria de Formación Actoral al Trote y su papel dentro del teatro en Aguascalientes en cuanto a la enseñanza, la práctica escénica y su trascendencia como semillero del teatro aguascalentense del siglo XXI. El lector encontrará, en primera instancia, un breve marco histórico sobre los periodos teatrales aguascalentenses durante el siglo XX y hasta los primeros años del siglo XXI. En segundo término, conocerá panorámicamente la trayectoria del fundador de al Trote, el doctor José Claro Padilla Beltrán, así como los orígenes, la constitución, las características y algunas de las puestas en escena emblemáticas de la agrupación. Hacia el final, reflexionará sobre el papel de FAaT como semillero formador del teatro aguascalentense del siglo XXI, para luego cerrar con las conclusiones.

Palabras clave: teatro independiente, Aguascalientes, gestión, enseñanza, semilleros.

Abstract

In commemoration of its 30th anniversary on February 1, 2024, Formación Actoral al Trote A.C. (FAaT) hosted “Teatrotando”, a festival showcasing independent theater companies, held in February and March 2024 at the Al Trote Cultural Forum in Aguascalientes, Mexico. This event inspired the present article, which aims to explore and reflect on FAaT’s trajectory and its role within Aguascalientes theater in terms of education, stage practice, and its significance as a seedbed for 21st-century Aguascalentense theater. The reader will first encounter a brief historical framework of Aguascalentense theater periods throughout the 20th century and into the early years of the 21st century. Secondly, they will gain a panoramic overview of the trajectory of al Trote’s founder, Dr. José Claro Padilla Beltrán, as well as the group’s origins, constitution, characteristics, and some of its emblematic productions. Towards the end, the reader will reflect on FAaT’s role as a training ground for 21st-century Aguascalentense theatre. Finally, we conclude with our findings.

Keywords: independent theater, Aguascalientes, management, teaching, seedbeds

“Al fin y al cabo somos lo que hacemos para cambiar lo que somos.”
 (Galeano, 2003, p. 92).

Introducción

Este artículo tiene por objetivo conocer y reflexionar la trayectoria de Formación Actoral al Trote y su papel dentro del teatro en Aguascalientes y en México en cuanto a la enseñanza, la práctica escénica y su trascendencia como semillero del teatro aguascalentense del siglo XXI. Comprender el comportamiento del teatro aguascalentense dentro de las primeras dos décadas del siglo XXI exige observar diversos fenómenos. En esta ocasión, nos centraremos en el papel que la compañía independiente Formación Actoral al Trote A.C. (FAaT) ha tenido, puesto que desde 1994 fue la primera agrupación independiente de teatro, ha sido semillero de actrices y actores y, con el tiempo, de directoras y directores, de otras agrupaciones, gestores, académicos e investigadores del teatro.

Para conseguir los objetivos aquí planteados, en primer lugar, se muestran brevemente las etapas del teatro aguascalentense (Padilla, 2019) previas al nacimiento de FAaT a fin de contar con un panorama del teatro de dicho estado; a continuación, gracias a búsqueda documental (González, 1988), el enfoque de *Historia del tiempo presente*, (Mudrovic, 2013) y entrevistas etnográficas (Valles, 2009), el lector podrá conocer los orígenes y la trayectoria de José Claro Padilla Beltrán y de la agrupación FAaT; finalmente, se destaca el alcance que Formación Actoral al Trote tuvo en las generaciones futuras de profesionales del teatro en Aguascalientes.

Panorama del teatro aguascalentense del siglo XX²

La meta de este panorama no es emprender un tratado, pues ya navegó ese objetivo la obra en la que nos basamos para el presente apartado, sino contar con una perspectiva contextual que nos permita valorar histórica, social y teatralmente el significado de Formación Actoral al Trote dentro del teatro aguascalentense. Pronto nos percataremos de que la historia del teatro aguascalentense durante la segunda mitad del siglo XX es una (de)marcada por epónimos. Julián Marías refiere el término de *epónimo* como el representante de una generación decisiva. Para caracterizarlo hay que tener en cuenta su escala provisional, hipotética, como retícula para contemplar una realidad histórica (Marías, 1961, p. 171).

El teatro en Aguascalientes a lo largo del siglo XX está compuesto por periodos bien definidos: teatro amateur, con el teatro anarquista-socialista; el infantil, con Ferrer y Guardia (1923); el Grupo *Hamlet*, de Elías Rivera (1933-actualidad); y el teatro del Instituto Aguascalentense de las Bellas Artes IABA, con Leal y Romero (1950-1969). El teatro institucional, de la Casa de la Cultura, con los Teatristas de Aguascalientes, de Jorge Galván (1969-1985); y del Instituto Cultural de Aguascalientes ICA, con La Columna de Aguascalientes, de Jesús Velasco (1985-actualidad). El teatro independiente, en la década de 1990, con múltiples personajes.

² Para realizar este brevísimos revuelo histórico de las etapas de la enseñanza y la praxis del teatro aguascalentense, nos basamos en el libro *Rupturas y continuidades del teatro en Aguascalientes*, de Padilla (2019), específicamente en el apartado titulado Síntesis de las etapas del teatro en Aguascalientes durante la segunda mitad del siglo XX (pp. 27-38).

La profesionalización del teatro, con el programa de Técnico en Actuación, del Centro Cultural “Los Arquitos”, del ICA (1994); y la irrupción de las universidades a partir de la Licenciatura en Artes Escénicas y Audiovisuales, de la Universidad La Concordia, primera licenciatura relacionada con la actuación (2004).

Teatro amateur

¿Qué es lo amateur? Según la Real Academia Española el concepto, adjetivo, tiene origen francés, que en sus primera y segunda acepciones se define como: “1. Adjetivo: aficionado (que practica sin ser profesional un arte, deporte, etc.). Actor, deportista amateur. 2. Adjetivo: Propio de un amateur. Ciclismo amateur. Categoría amateur”. (Real Academia Española, 2024). Podemos leer que un ámbito empleado para definirlo en su primera acepción es “actor”, así, desde la segunda, podemos componer un actor amateur. El actor amateur es aquel que practica la actuación sin ser un profesional en el arte escénico. Lo amateur es lo que se realiza por aficionados, entusiastas, personas no especializadas, profesionales, con conocimientos sobre un ámbito en particular, pero de procedencia informal.

Hacia 1923 nació en Aguascalientes una manifestación de teatro anarquista-socialista con características del teatro amateur por parte del Grupo Cultura Racional. Se desarrolló de manera bicéfala: por un lado, el Cuadro Artístico Emancipación Obrera, formado por Elías Rivera, por el otro, el grupo de teatro infantil Ferrer y Guardia, fundado por Alfonso Guerrero. En 1933 el Grupo Hamlet fue creado por Elías Rivera; el teatro que hacían era de tipo familiar (conformado por familiares y amigos), usaban apuntador, su técnica era “lirica”, se valían de la observación, el empirismo, la imitación del cine hollywoodense de la época y ponían en escena una obra cada semana o cada dos semanas, aunque a veces se daban más tiempo para prepararlas. Contaban con su propio espacio teatral y con un elenco estable, el cual inició con Juan Manuel Rodríguez, Rafael Muro, David Reynoso, el Trío Nocturnal, las Hermanitas Martínez, Saturnino Barrón, Arnulfo de Luna, Víctor Sandoval, Bebé Candelas, Rubén “el Chirrión”, el locutor Jaime Durán “Tanquito”, entre otros. Algunas de las principales obras que pusieron en escena del teatro del romanticismo y clásico fueron *La mujer equis*, *La enemiga*, *La dama de las camelias*, *Qué hacemos por nuestros hijos*, *Caín y Abel*, *Soldado de San Marcial*, *Mercaderes*, *Juan Simón el enterrador*, *En la hacienda*, *En un burro tres baturros*, *Marcelino, pan y vino*, *La pasión*, *El cardenal*, *Genoveva de Bravante*, *La Llorona*, *Gutierritoz*, entre otras. Elías Rivera falleció en marzo de 1979 y su hermana Socorro heredó la batuta hasta 1995, fecha de su deceso, y desde entonces es dirigido por los hermanos Ambrosio y Zenaido Muñoz Alcalá y José Luis Araiza Romo.

Teatro Institucional

Figura 1

Fotografía de Antonio Leal y Romero.



Nota. Integrantes del grupo de Leal y Romero, de izquierda a derecha, primera fila de pie: esús Reyes, Javier Gutiérrez, Víctor Sandoval, Alfonso Márquez, Antonio Leal y Romero (círculo), Ezequiel Estrada Pérez, Antonio Flores, Alfonso Pérez y Leandro Luna. Las mujeres pertenecen al quinto año de la Escuela Normal del Estado, con las que se presentaba una obra dramática para obtener su certificado de Arte Teatral año por año. Fuente: Estrada, E. (1997).

Posteriormente, hacia las décadas de 1950 y 1960, se gesta la Academia de Bellas Artes (ABA), más adelante Instituto Aguascalentense de las Bellas Artes (IABA). Su teatro toma como base *Las 10 lecciones* de Salvador Novo (1963) y, de la mano del dramaturgo y director teatral Antonio Leal y Romero (Figura 1), tanto en montajes como en los talleres, ofrece un teatro principalmente costumbrista, uno que se comporta no completamente de acuerdo a políticas culturales de la naciente IABA, sino a su particular ideología conservadora y católica, coincidente con la época y contexto sociocultural del bajío mexicano. De acuerdo con M. Pilar Espín, el teatro costumbrista:

se circunscribía fundamentalmente a espacios, modos de vida y personajes-tipo representativos de oficios, clases sociales y actitudes psicológicas propias de las misma ... entendiendo el término “costumbrismo” en su sentido más amplio como descripción de costumbres que muestran la vida del hombre y de la sociedad coetáneas del autor ... la lavandera y la castañera, el aguador, el mendigo, el ratero, la cigarrera, el torero, el baratero ... los pobres, el trapero, el tabernero, el torero de afición, la planchadora, el mendigo, los pedigüños, el sereno o el trapero.

(Espín, 1995, p. 130)

Leal y Romero puso en escena *La importancia de llamarse Ernesto*, *Otra vez el diablo*, *Contigo pan y cebolla*, *Prohibido suicidarse en primavera*, *La dama del alba*, *La sogá*, *Me casé con un ángel*, *Dobles parejas*, *El zoológico de cristal*, *Doña Rosita la soltera*, entre otras. En 1969, con la obra *Marianela*, en el Teatro Morelos, termina su quehacer como director teatral.

Con Charles de Gaulle, hacia 1950, inician las políticas culturales de Francia. André Malraux fue su Ministro de cultura, de 1958 a 1969, y fue el pionero de las *Maisons de la Culture* que marcaron profundamente la vida de los municipios y de los barrios en Francia durante varias décadas (Rodríguez, J., 2021). Aquí en México fueron replicadas con éxito por el INBA como las famosas casas de la cultura y fue este un modelo a seguir para Aguascalientes, gracias a las perspectivas de la “capilla” de intelectuales locales que escribían en la revista *Paralelo*, de Olivares Santana, gobernador de Aguascalientes (1962-1968), y de Víctor Sandoval, quien “tomó un poco el modelo francés de André Malraux, pero le dio un sentido más a la mexicana, más a fondo, que me sigue pareciendo maravilloso” (Rionda, 2004, p. 7).

Para finales de la década de 1960 y hasta 1985, el IABA se transforma en la Casa de la Cultura. Ya se trata de un teatro institucional más apegado a las políticas culturales referidas, donde notamos cambios estéticos e ideológicos, pues del teatro costumbrista y conservador de Leal y Romero se migra a uno universal, clásico, mexicano, moderno. Al respecto, dice Jesús Velasco: “ya no hubo ninguna restricción de si las obras eran fuertes o tradicionales, y nos abrimos al teatro del Siglo de Oro, del Absurdo, al Teatro Francés. Para mí esto fue un cambio” (Camacho, 2009, pp. 218-219). Es en esta época que se montan, por mencionar algunas obras, *Asesinato en la catedral*, de T.S. Eliot, *El gran inquisidor*, de Hugo Argüelles y obras de temáticas polémicas en relación al clero. No olvidemos que este teatro lo estaba proponiendo el grupo de teatro oficial de Aguascalientes, pues era el grupo que subvencionaba el gobierno. En cuanto a la enseñanza, se extiende más allá de las *10 Lecciones*, pues Jorge Galván ya contaba con una carga de conocimiento de diversos autores, sobre todo de Stanislavski y Meyerhold. Se esperaba entonces que la enseñanza del teatro en ese momento marcaría un cambio radical, puesto que su panorama teórico-metodológico contempló un abanico de posibilidades más amplio (Padilla, 2019).

Las jornadas de teatro campesino de la Compañía Nacional de Subsistencias Populares CONASUPO, y Los Teatristas de Aguascalientes, fueron permeados por las políticas culturales del Instituto Nacional de Bellas artes INBA y la figura de Víctor Sandoval, quien fue nombrado director de Promoción Nacional del INBA porque la Casa de la Cultura llegó a ser un modelo a seguir en el ámbito nacional (Camacho, 2009, p. 153).

El Teatro CONASUPO de Orientación Campesina, programa fundado por Eraclio Zepeda, tuvo como objetivo promover la creación de grupos y actividades teatrales en las comunidades, aldeas y, por extensión, en las zonas campesinas de las demarcaciones rurales mexicanas. En Aguascalientes, la brigada estuvo conformada por seis actores y Jorge Galván como director, y trabajaban los fines de semana. Su misión era recorrer los ejidos de Aguascalientes y Zacatecas, aunque ocasionalmente también algunos de Jalisco y San Luis Potosí (Camacho, 2010, p. 150).

La Casa de la Cultura se transforma en el Instituto Cultural de Aguascalientes ICA en 1985 y se presenta un tercer momento del teatro institucional, ahora un teatro centrado en la comedia española y la dramaturgia mexicana de los años 60, 70 y 80 del siglo XX, así como comedia y farsa, bajo la batuta de Jesús Velasco y el emblemático grupo del ICA La Columna de Aguascalientes.

Jesús Velasco fue actor de Leal y Romero de 1954 a 1972. También fue actor de Jorge Galván con Los Teatristas de Aguascalientes, de 1969 a 1984, con quien participó en 26 puestas en escena. Después, al fundarse en Aguascalientes el grupo teatral La Columna, en 1985, formó parte de este convirtiéndose al año siguiente en su director, al mismo tiempo que se hizo cargo de la dirección del Centro de Estudios Teatrales del Instituto Cultural de Aguascalientes (Padilla, 2019, p. 158).

En un principio siguió la línea de Jorge Galván en cuanto al tipo de teatro y las temáticas, ya que se representaron obras clásicas y universales tales como *El celoso prudente*, de Tirso de Molina, *El zoológico de cristal*, de Tennessee Williams, *Antígona*, de Sófocles, en 1986. Esta tendencia se sostuvo hasta principios de la década de 1990; sin embargo, entrando el nuevo milenio, la elección se dirigió más hacia las comedias ligeras, de enredos y las farsas de temáticas superfluas, tales como *La cama ovalada*, de Ray Cooney, en 1997; *Despedida de soltera*, en 2000, *Las mujeres decentes*, de Víctor Ruiz Iriarte, en 2006, *La cama*, de José María Muscari (2008), entre otras.

De 1985 a 2015 los integrantes de La Columna han llevado a escena más de cincuenta obras, entre las que destacan algunas que se han llevado a muestras nacionales de teatro y al Festival de El Siglo de Oro en El Chamizal, en El Paso, Texas, en Estados Unidos de América. En ellas han obtenido premios y reconocimientos con puestas como *El gran inquisidor*, *Bodas de sangre*, *El celoso prudente* y *Falsa crónica de Juana la Loca*. A sugerencia de José Claro Padilla, el grupo tomó el espacio del segundo patio de la Casa de la Cultura como sitio predilecto, en herencia clara de Los Teatristas de Aguascalientes. Desde 1993 se presentan en el marco de la Feria Nacional de San Marcos y, de acuerdo con Jesús Velasco, tienen récords de alrededor de cinco mil espectadores por temporada, pues cada una de sus funciones tiene las 250 localidades agotadas. (Comunicación personal, 9 de abril de 2018).

Teatro independiente

Figura 2

Logotipo de Formación Actoral al Trote y fotografía de José Claro Padilla Beltrán.



Nota. A la izquierda, el logotipo de Formación Actoral al Trote; a la derecha, la fotografía del profesor José Claro Padilla Beltrán. Fuente: Archivo particular de José Claro Padilla Beltrán.

El empuje de varios personajes durante la década de 1980 materializa, para los años 90 del siglo XX, una constelación de agrupaciones que conformarán en Aguascalientes el surgimiento del teatro independiente. Jorge Dubatti (2012) sostiene que el teatro independiente diseñó “tres grandes enemigos: el actor cabeza de compañía, el empresario comercial, el Estado” (p. 82), y describe esta práctica como “una nueva modalidad de hacer y conceptualizar el teatro, que implicó cambios en materia de poéticas, formas de organización grupal, vínculos de gestión con el público, militancia artística y política y teorías estéticas propias” (p. 81).

José Claro Padilla Beltrán funda Formación Actoral al Trote; Rogelio Guerra funda el Conjunto Ricardo Flores Magón, con un teatro callejero de denuncia, anarquía y lucha social; José Guadalupe Domínguez funda, por su parte, Albatros como productora, Kiosko como laboratorio callejero, familiar e infantil, y Tranvía como principal agrupación; Silvia Martínez crea *Ce-Ollin*, y es, al parecer, la primera mujer directora de teatro en Aguascalientes; Mariana y Alexa Torres, junto con Marcela Morán, funda Las hijas de doña Chayo, con alusión a Rosario Castellanos, y ponen en escena las primeras puestas sobre mujeres, acercándose a temáticas del teatro feminista.

Un antecedente de la profesionalización del teatro: El Programa Nacional de Teatro Escolar

Figura 3

2°. PNTE. Antígona, Aguascalientes.

2º Programa Nacional de Teatro Escolar	
Ciclo escolar 1996 -1997	
AGUASCALIENTES	Antígona De Jean Anouilh Dirección: Sandra Félix
BAJA CALIFORNIA	Los milagros del desprecio De Lope de Vega Dirección: Ángel Norzagaray
NUEVO LEÓN	El atentado De Jorge Ibargüengoitia Dirección: Coral Aguirre
TAMAULIPAS	Los enredos de Scapino De Moliere Dirección: Refugio Hernández
YUCATÁN	La dama boba De Elena Garro Dirección: Tomás Ceballos

Nota. Imagen del programa de la segunda edición del Programa Nacional de Teatro Escolar PNTE, 1996-1997. Fuente: Programa Nacional de Teatro Escolar 2019-2020

De 1996 a 2005 Aguascalientes participa del Programa Nacional de Teatro Escolar PNTE. Dice Víctor Meza, reconocido locutor y actor, que este programa, por un lado, ofreció una veta segura de empleo bien remunerado por diez años a varias actrices y actores, pero por otro lado:

Quando surge el PNTE, allí sí se deshicieron grupos, yo lo sentí así, porque al ser una forma de dignificar el trabajo de los actores de Aguascalientes porque ya recibían un sueldo, ya recibían una capacitación en la Casa del Teatro, con Luis de Tavira y con todo su equipo: Sandra Félix como directora, Phillippe Amand como escenógrafo e iluminador, pues era como que pues ahora sí que el clímax del momento teatral en Aguascalientes: recibir dinero, recibir capacitación, ser reconocido como gran actor, y estar con los mejores maestros, pues también como que favoreció que los buenos de los grupos, los directores, se dedicaran de lleno al PNTE. Entonces todos dijeron “bueno, yo me voy a ir y me contrato, ya soy profesional” y los grupos se abandonan. (Meza, comunicación personal, 19 de febrero de 2017)

Meza se refiere a que hubo un fenómeno relacionado con las agrupaciones que habían surgido a mediados de 1990. Tras la llegada del PNTE, se dio la “desbandada” de varias actrices, actores, directores, quienes abandonaron varios de los grupos para contratarse en el Programa. Esto dio como resultado que el teatro independiente, que recién sentaba sus bases, se desdibujara fuertemente en este contexto alrededor de 1996 al 2005.

Hacia la profesionalización del teatro

Figura 4

Detalle de la tira de materias del programa de Técnico en Actuación.

Clave	PROPEDEÚTICO				
94030101	Actuación				
94030102	Concientización Corporal				
94030103	Apreciación del Arte				

Clave	PRIMER SEMESTRE	HT	HP	H	CR
94030104	El Actor y sus herramientas I	1	5	6	7
94030105	danza Contemporánea I	1	3	4	5
94030106	Expresión Corporal I	1	3	4	5
94030107	Educación de la Voz I	1	3	4	5
94030108	Historia del Teatro I	2		2	4
	TOTAL			20	26

Clave	SEGUNDO SEMESTRE	HT	HP	H	CR
94030109	El Actor y sus herramientas II	1	5	6	7
94030110	Danza Contemporánea II	1	3	4	5
94030111	Expresión Corporal II	1	3	4	5
94030112	Análisis Dramático I	1		1	2
94030113	Educación de la Voz II	1	3	4	5
94030114	Historia del Teatro II	2		2	4
94030115	Acrobacia I		4	4	4
	TOTAL			25	32

Nota. Detalle del propedéutico y del primer y segundo semestres del programa de Técnico en Actuación, del Centro Cultural Los Arquitos, del Instituto Cultural de Aguascalientes. Fuente: Instituto Cultural de Aguascalientes, 1994.

También en los noventa inicia el papel de la educación superior en la enseñanza del teatro. En 1994 el Centro Cultural Los Arquitos abre la carrera de Técnico en Actuación, con un programa académico de 6 semestres (Figura 4), bajo el aval del ICA, este perduraría hasta 2004, con un énfasis en la práctica; de 2005 a 2008 cambió a Técnico Superior Universitario en Actuación. Finalmente, en 2009, se abre la Licenciatura en Teatro de la naciente Universidad de las Artes, aunque antes, en 2004, desde el ámbito privado, la Universidad La Concordia promueve la Licenciatura en Artes Escénicas y Audiovisuales. Para el año 2010, la Universidad Autónoma de Aguascalientes ofrece la Licenciatura en Artes Escénicas: Actuación.

En la actualidad, el teatro en Aguascalientes es diverso. Conviven la producción del Teatro Institucional del ICA, que se reparte entre las propuestas de La Columna de Aguascalientes y de los talleres de teatro, con las puestas de la Compañía Municipal de Teatro del Instituto Municipal Aguascalentense para la Cultura, quien también auspiciaba el recientemente desapareci-

do Encuentro de Teatro Popular Latinoamericano ENTEPOLA. Desde el ámbito universitario se suman, principalmente, la actividad teatral de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universidad de las Artes y la Universidad Panamericana, además, hay una amplia oferta de varias agrupaciones, colectivos, compañías independientes como Sueño Azul, Proscenio, Última Fila, de las cuales algunas cuentan con espacios propios como Formación Actoral al Trote, Lotería Teatro, Om Dam, Épica, Sinalefa Estudio Escénico, por mencionar algunas. Este es el marco, contexto, en el que se inscribe la trayectoria de Formación Actoral al Trote de José Claro Padilla.

Orígenes y características de Formación Actoral al Trote³

La profesora María Inés Mudrovic sostiene que el presente se transforma en objeto de la Historia y es necesario evaluar lo que sucede en nuestra época desde una mirada histórica sin necesidad de que transcurran 100 o 50 años, apunta que hay que hacerlo desde el presente hacia el pasado inmediato (2013, p. 23).

Para comprender el origen de FAaT, se torna necesario conocer las generalidades de la trayectoria previa de su fundador. José Claro Padilla Beltrán es un profesional de la educación, y paralelamente desarrolló una trayectoria en la escena de Aguascalientes como director, actor y desde 1994 fundador de FAaT.

Es oriundo de Rincón de Romos, Aguascalientes, nacido el 12 de agosto de 1963. Profesor de educación primaria por el Centro Regional de Estudios Normales de Aguascalientes (CRENA); Licenciado en Español por la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Prof. José Santos Valdés” (ENSFA); Licenciado en Artes Escénicas para la Expresión Teatral, por la Universidad de Guadalajara; Maestro en Educación: Campo Formación Docente, por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 011 Aguascalientes; y Doctor en Ciencias de la Educación, por la Universidad de Santander. Es profesor de tiempo completo de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, Cañada Honda, Aguascalientes. (Padilla, 2019, p. 195)

Al doctor le llamó la atención el teatro desde su infancia, puesto que a veces llevaban funciones de títeres a la Primaria Ruiz Cortínez, donde él estudiaba, en el municipio de Rincón de Romos, Aguascalientes. Pero no fue sino hasta su educación en el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA), generación 1979-1983, que centró su interés en el teatro. Para la asignatura de español, realizó un ejercicio escénico a partir de la obra *Taller de ciencias sociales*, de Casto Eugenio Cruz (1977, pp. 63-69). Posteriormente, tomó un taller que llevó la Secretaría de Educación Pública (SEP) para futuros profesores y actores, impartido por personalidades reconocidas en el ámbito teatral a nivel nacional, como Carlos Ancira, Héctor Bonilla, Jorge Galván, Antonio González Caballero, Joanna Brito, Manuel Rojas y Francis-

³ Para este apartado nos hemos centrado en la información del libro *Rupturas y continuidades del teatro en Aguascalientes* de Padilla (2019), específicamente en el apartado titulado José Claro Padilla Beltrán y Formación Actoral al Trote: La apuesta por la profesionalización independiente (pp. 192-220).

co Beverido. Gracias a los comentarios positivos que recibió sobre su trabajo y aptitudes por parte de los profesores, decidió emprender un camino en el teatro. Cuando egresó del CRENA en 1983, fue a ejercer la docencia en la comunidad de La Labor, en el municipio de Calvillo, Aguascalientes. Allí echaba mano de diversos recursos teatrales como la pantomima, el teatro de títeres y teatro negro, tanto para sus clases como para posteriormente crear los festivales vespertinos de la comunidad, donde se presentaban diversos números realizados por él y por el profesor Rogelio Guerra; con el tiempo, los niños y la población del municipio empezaron a participar con números (escenificaciones) acompañados con vendimia de antojitos, dulces y aguas.

Figura 5
Programa de mano de Encantos del relajo

DEL GRUPO

Fundado en Agosto de 1984 como consecuencia de un Curso de Actualización Teatral, efectuando en el Teatro Espacio 197. Es un grupo que se ha especializado en la comedia, pero tiene versatilidad. Cuenta con 6 obras puestas en escena. Este grupo ensaya actualmente en el SNTE, presenta una obra cada 3 o 4 meses y fue formado en un principio por: Profr. Juan Carlos Morales García, Profr. Jorge Gerardo Pacheco Castro, Profr. José Claro Padilla Beltrán, Miriam Gisela Serrano M., Nelly Ariadna Serrano M., Jaime Villalobos Camacho y Alejandro Arteaga Duarte

ACTUACIONES DEL GRUPO:
Teatro del IMSS
Teatro del CREA
Auditoria Pedro de Alba de la UAA
Exhibición en Centro de Readaptación Social para Mujeres
Exhibición en Centro de Readaptación Social para Varones
Feria de Palo Alto
San José de Gracia

Del Director
Profr. Juan Carlos Morales García

Se inició en el Teatro en el año de 1980 con el grupo de Teatro del Crena y más tarde ingresó al grupo de Arte Dramático del IMSS. En el año de 1984 ingreso a los cursos de verano del Instituto Cultural de Aguascalientes, junto con varios compañeros fundó el grupo de Teatro "Escala" del SENTE, en donde hasta la fecha funde como director. Ha participado en varias obras donde se destacan:

EL TORTURADOR
CUENTO DE JOROBADOS
UN CUENTO DE NAVIDAD
RAJEMOS MARQUEZ RAJEMOS
QUE ME ENTIERREN CON POMPA
LOS ENCANTOS DEL RELAJO

LOS ENCANTOS DEL RELAJO"
(Comedia en 2 actos)

ORIGINAL DE ROMAS CALVO

REPARTO

San Judas	José Claro Padilla
Una Alma	Jorge Gerardo Pacheco
Un Ángel	José Herrera García
Licifer	Juan Carlos Morales
Sria. Diabólica	Beatriz López
Prudencia	Cecilia Álvarez
Fé	Esther Muñoz Rodríguez
Asmodeo	Alejandro Arteaga Duarte
Vicio	Jaime Villalobos Camacho
Ninguneo	Armando Ramírez Padilla
Jacaras	José Huerta

Nota. En la parte superior de la imagen vemos el programa de mano de la obra *Los encantos del relajo* con el grupo SCALA, del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación SNTE Sección 1. En la parte inferior, aparece la transcripción del mismo. Fuente: Archivo particular de José Claro Padilla Beltrán.

Entre 1983 y 1984 el profesor Padilla creó el Grupo de teatro SCALA, del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación Sección 1, conformado por profesores aguascalentenses. Realizaron seis montajes, que fueron bien recibidos, sobre todo por la faz más importante del teatro local de la época, que provenía de la agrupación La Columna de Aguascalientes, dirigida por Jesús Velasco, quien invitó al profesor Claro Padilla a integrarse a las filas de su agrupación tras ver su trabajo en la obra *Pedro y el Capitán* de Mario Benedetti

Figura 6

José Claro Padilla con *La Columna de Aguascalientes*.



Nota. José Claro Padilla Beltrán, al centro, en la puesta en escena de *Falsa crónica de Juana la Loca*, presentada en el Teatro Aguascalientes, en la XII Muestra Nacional de Teatro como parte de La Columna de Aguascalientes. Fuente: Archivo particular de José Claro Padilla Beltrán

De 1985 a 1994, el profesor Padilla se integró a la compañía como actor y, posteriormente, como director de algunos montajes. De igual forma, fue invitado a laborar como maestro del taller de iniciación teatral del ICA. En la XII Muestra Nacional de Teatro, celebrada en Aguascalientes el año 1991, Claro Padilla participa interpretando al rey Fernando de Aragón, con *La Columna*.

Dicha agrupación comenzó las temporadas en el mes de abril en el segundo patio del ICA, con el objetivo de que los espectáculos que ahí se presentaran fueran de grandes autores (Lorca, Argüelles, Ibarguengoitia, González Caballero, Leñero, Moliere, Ibsen, Chejov, Brecht, T.S. Eliot, Shakespeare, Lope de Vega, Tirso de Molina, José Zorrilla, Arthur Miller, Ionesco, entre otros) para formar públicos que abarrotaran el teatro en esas temporadas. “Nos costó seis largos años convertirlo en una tradición y lo logramos, aunque en la actualidad el objetivo sea montar comedias de enredos o situaciones, preocupando sólo el aspecto económico”. (Padilla Beltrán, comunicación personal, 18 de marzo de 2018).

1 de febrero de 1994. El pequeño gran momento del teatro independiente en Aguascalientes

Padilla Beltrán ya tenía una trayectoria, pero era consciente de que la agrupación en la que estaba tenía que seguir ciertos lineamientos, políticas e ideologías de acuerdo a la institución cultural y al aparato ejecutivo estatal. Por esta razón comenzó a pensar en crear una agrupación teatral independiente. La agrupación tuvo sus inicios el primero de febrero de 1994, a iniciativa del maestro José Claro Padilla Beltrán, en la que lo acompañaron algunos de sus alumnos que tomaban los cursos de iniciación teatral en el Instituto Cultural de Aguascalientes. Sobre la idea de independizarse, Padilla Beltrán narró:

Llegó un momento en el que identifiqué que ya contaba con los conocimientos y las herramientas necesarias para desarrollar mis propias propuestas. Ya tenía la idea de hacer un semillero en el grupo de La Columna, pero allí se tenía la idea de hacer teatro con los mismos, y está bien, pero yo tenía la idea de tener un espacio para la formación de mis propios actores, de una compañía pero también escuela, una donde pudiera montar obras de las temáticas que a la compañía le interesara, por compromiso social o por estética, ideología o esparcimiento, y no por estar filtradas por la institución; una [agrupación] donde pudiéramos enseñar otras cosas que en la institución no se pudiera por las implicaciones políticas. Quería libertad independiente [sic] creativa y pedagógica, posibilidad de evolución; quería mística e identidad propia. (Comunicación personal, 18 de marzo de 2018)

Eugenio Barba refiere el teatro independiente como una especie de tercer teatro. El primero, sostiene, es el institucional, el subvencionado y protegido, el de la industria del divertimento; el segundo, el experimental, el teatro de arte, el que busca la renovación, el de la originalidad, que busca la superación de la tradición. El tercer teatro es el que:

vive en los márgenes, a menudo fuera o en la periferia de los centros y de las capitales de la cultura. Es un teatro de personas que se definen como actores, directores, gente de teatro, casi siempre sin haber pasado por las escuelas tradicionales de formación o por el tradicional aprendizaje teatral, y que, por tanto, ni siquiera son reconocidos como profesionales. Pero no son aficionados. Toda su jornada está marcada por la experiencia teatral, a veces a través de lo que llamamos el training o a través de espectáculos que deben luchar para encontrar su público. Según los cánones tradicionales del teatro, el fenómeno puede parecer irrelevante.

... Sólo pueden sobrevivir bajo dos condiciones: o bien consiguen integrarse en las regiones de los teatros reconocidos, aceptando las leyes de la oferta y la deman-

da teatrales, con los gustos de moda, con las preferencias de las ideologías políticas o culturales, con la adecuación a los últimos resultados aclamados; o bien consiguen individuar, mediante la fuerza de un trabajo continuo, un espacio propio. (Barba, 1976, p. 67)

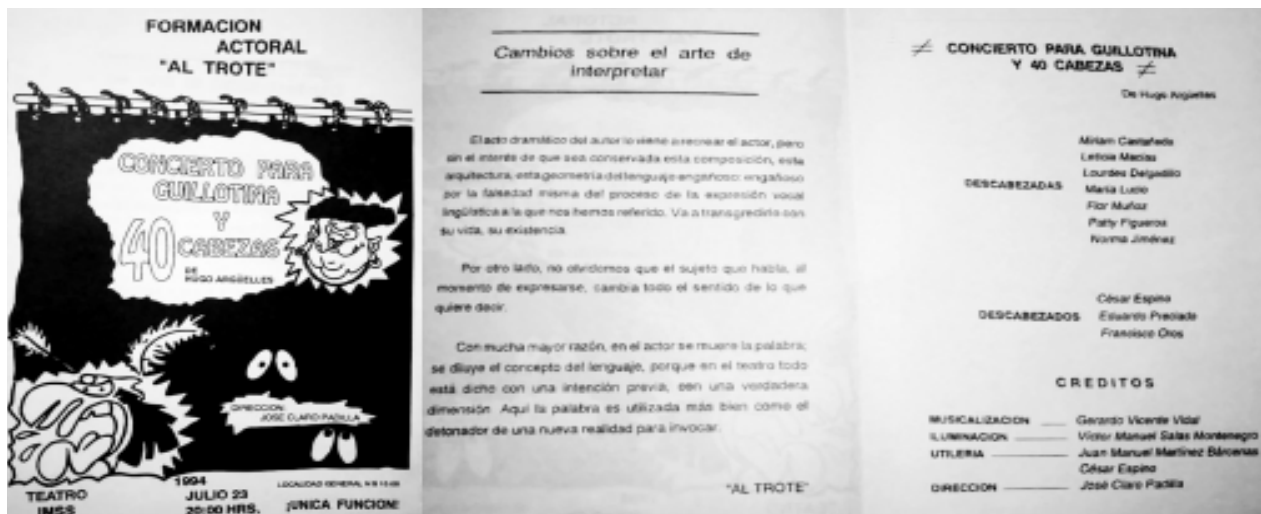
Llus Masgrau aborda el tópico del teatro independiente desde la perspectiva de Eugenio Barba, y dice “esto es el Tercer Teatro, un territorio fuera del teatro tradicional y de vanguardia” (Masgrau, 1994, p. 11)

Este es el *pequeño gran momento* del teatro en Aguascalientes que hemos querido discurrir: Formación Actoral al Trote fue la primera iniciativa de teatro independiente que logró fraguar enseñanza y praxis, y fue precisamente una que estableció una ruptura con la institución de cultura; se independizó y formó su propia compañía, construyó una visión propia, sus propios medios, espacios, su propio elenco, eligió sus temáticas, estéticas y, con el tiempo, también constituyó, formó su propio público, aunque el espacio propio llegaría años más tarde.

Los primeros cuatro o cinco meses de la agrupación estuvieron dedicados a establecer y consolidar las bases fundacionales; para la enseñanza, se parte de las técnicas aprendidas mediante “tallereo” teórico-práctico. En este periodo se buscaron espacios y se gestionaron posibilidades para producir, actividades dirigidas a la preparación de su primera puesta en escena: *Concierto para guillotina y 40 cabezas*, de Hugo Argüelles (Figura 7), bajo la dirección del mismo José Claro Padilla.

Figura 7

Programa de mano de la primera puesta en escena de Formación Actoral al Trote.



Cambios sobre el arte de interpretar

El actor dramático del autor lo viene a recrear el actor, pero sin el interés de que sea conservada esta composición, esta arquitectura, esta geometría del lenguaje engañoso: engañoso por la falsedad misma del proceso de la expresión vocal lingüística a la que nos hemos referido. Va a transgredirlo con su vida, su existencia.

Por otro lado, no olvidemos que el sujeto que habla, al momento de expresarse, cambia todo el sentido de lo que quiere decir.

Con mucha mayor razón, en el actor se muera la palabra; se diluye el concepto del lenguaje, porque en el teatro todo está dicho con una intención previa, con una verdadera dimensión. Aquí la palabra es utilizada más bien como el detonador de una nueva realidad para invocar.

"AL TROTE"

CONCIERTO PARA GUILLOTINA Y 40 CABEZAS

De Hugo Argüelles

DESCABEZADAS

Miriam Castañeda
Leticia Macías
Lourdes Delgadillo
María Lucio
Flor Muñoz
Patty Figueroa
Norma Jiménez

DESCABEZADOS

César Espino
Eduardo Preciado
Francisco Oros

CRÉDITOS

MUSICALIZACIÓN Gerardo Vicente Vidal
ELIMINACIÓN Victor Manuel
Salas Montenegro
UTILERÍA Juan Manuel
Martínez Bárcenas,
César Espino
DIRECCIÓN José Claro Padilla

Nota. Arriba vemos el programa de la primera puesta en escena de Formación Actoral al Trote, *Concierto para guillotina y 40 cabezas*, de Hugo Argüelles, realizada en julio de 1994. A la izquierda, su transcripción. Fuente: Archivo particular de José Claro Padilla Beltrán.

Como podemos ver en el programa, además del reparto y los créditos, leemos un manifiesto o posicionamiento sobre el lenguaje, la palabra y el arte del actor, con una intención provocadora llamada “Cambios sobre el arte de interpretar”, una especie de manifiesto o de presentación. Esta postura fue disruptiva respecto del estilo de enseñar y de llevar a la escena en el Aguascalientes de la época, significó una renovación radical, puesto que un grupo de jóvenes de la localidad había decidido –a la manera vanguardista de los manifiestos– crear una identidad, agruparse y decir algo como: *estos somos nosotros, así nos llamamos, así entendemos el teatro, así lo enseñamos, así lo entendemos, así lo representamos*. Esta puesta fue merecedora de un estímulo del Fondo Estatal para la Cultura y las Artes FECA, el doctor concursó para la categoría de Desarrollo de Grupos, en la disciplina de Teatro, en la emisión de 1994 (Sistema de Información Cultural México, s./f.). Profundizó el profesor Claro Padilla:

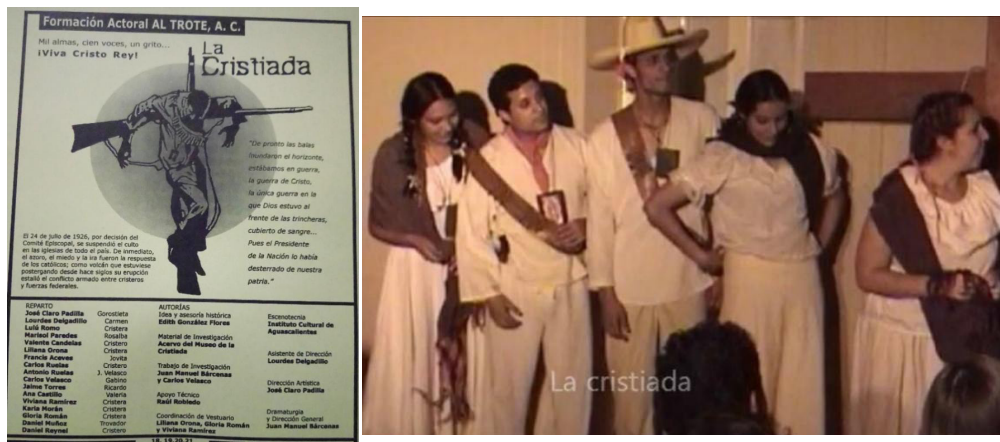
Durante aproximadamente 4 años, mientras estuve en La Columna ... fui gestando la idea de tener una propia compañía porque me preguntaba qué evolución iba a tener allí, qué iba a hacer de mí en el teatro dentro de veinte años ... Cuando iba a arrancar al Trote, ya tenía el proyecto, iba a empezar el primero de enero de 1994. Les platicué a los que íbamos a conformar el grupo que quería que fuéramos revolucionarios, ya tenía el nombre, los objetivos, las reglas y estatutos, el taller de formación actoral, los horarios de ensayo, el estilo, el tipo de teatro que íbamos a hacer, ya había metido el proyecto *Concierto para guillotina y 40 cabezas* al FECA. (Comunicación personal, 18 de marzo de 2018)

Esto marcó un antes y un después. Sobre los periodos coyunturales y de inflexión, dice F. Vicario que “estamos en un cambio de época, no en una época de cambios” (García, 2010, p. 15). De 1950 a 1985 se pudo hablar de una época de cambios porque el teatro principalmente provenía de la institución cultural. Fue cambiando de un teatro conservador del IABA, con Leal y Romero en las décadas de 1950 y 1960, a uno de la Casa de la Cultura, más universal, de la mano de Jorge Galván y Los Teatristas de Aguascalientes, de 1969 a 1985; posteriormente, a uno de comedia y farsa con La Columna de Aguascalientes del ICA, bajo la batuta de Jesús Velasco, a partir de 1985. Por otra parte, ya en la década de 1990, se trató de un cambio de época porque se transitó hacia un teatro más diverso, permanecía el institucional con La Columna, pero también estaban las diversas aristas del independiente, el académico, que iniciaba con el técnico en actuación de Los Arquitos, y el PNTE. El teatro ya no era solo institucional.

El grupo FAaT ha llevado a la escena más de 64 montajes. Preguntando al maestro cuáles considera que son las puestas en escena más importantes, refirió que:

han sido *Juan Chávez, emperador de los caminos*, de José Guadalupe Domínguez; *Fauna Rock*, de Leonor Azcarate; *El jinete de la divina providencia*, de Oscar Liera; *La cristiada*, de Juan Manuel Bárcenas; *El monje*, de Juan Tovar; *El Pirata de la pata de palo*, de Triunfo Arciniegas; *La casa de Bernarda Alba*, de García Lorca; *Los albañiles*, de Vicente Leñero; *Una pura y dos con sal*, de Antonio González Caballero; *Cada quien su vida*, de Luis G. Basurto; *Princesas desesperadas*, de [Tomás] Urtusástegui, entre otras. El termómetro ha sido que algunas llegaron a las cien representaciones, o que han permanecido hasta cinco años en cartelera; que hemos participado en encuentros nacionales como el de los Amantes del Teatro de la ITI UNESCO, o internacionales como el de pastorelas en La Habana o en la Ciudad de México. (Comunicación personal, 18 de marzo de 2018)

Figura 8
La Cristiada, 2004.



Nota. A la izquierda, vemos el programa de mano de *La Cristiada*, texto original de Juan Manuel Bárcenas, integrante de la agrupación; a la derecha, una fotografía de la puesta en escena. Aparecen en ella de izquierda a derecha: Viviana Ramírez, Carlos Ruelas, Valente Candelas, Ana Castillo y Liliana Orona. Fuente: Archivo particular de José Claro Padilla Beltrán.

Figura 9

La Cristiada, 2012.



Nota. A la izquierda vemos el cartel de *La Cristiada*, con los actores José Claro Padilla Beltrán, Lourdes Delgadillo, Julio Cervantes y Óscar González (participación especial, exintegrantes al Trote); a la derecha, dos fotografías de la puesta en escena en el Teatro Morelos, a un lado de la Plaza de la Patria, Aguascalientes. Fuente: Archivo particular de José Claro Padilla Beltrán.

La Cristiada, de Juan Manuel Bárcenas, bajo la dirección de José Claro Padilla, se presentó originalmente en 2004 en el Museo de la Cristiada. Sin embargo, tras dos representaciones fue censurada por el gobierno municipal por tocar el tema de la Guerra Cristera y poner en tela de juicio tanto decisiones gubernamentales como eclesiásticas. Muy breve tiempo después, el museo fue desmantelado y cerrado. No sería sino hasta 2019 (Figura 9) que se volvió a llevar a la escena, con una excelente recepción del público, presentándose en temporada en el Teatro Morelos (septiembre 2019), en el Teatro Orientación, dentro del XXXII Encuentro de los Amantes de Teatro, de la ITI UNESCO (enero 2020) y en el Foro Cultural al Trote (enero y marzo 2020).

Figura 10

La casa de Bernarda Alba, de García Lorca.



Nota. A la izquierda vemos una plica por las 100 representaciones, así como el elenco y los créditos del montaje. A la derecha, dos fotografías: la de arriba, durante la puesta en escena (Lulú Romo y Marisol Paredes); y la de abajo, el elenco en compañía de Lucía Guilmáin, madrina de develación de placa, en febrero de 2008. Fuente: Archivo particular de José Claro Padilla Beltrán.

La Casa de Bernarda Alba (Figura 10) se llevó a la escena en 2008, en el Foro Cultural al Trote. Llegó a las 100 representaciones y contó con Lucía Guilmáin como madrina de develación de placa.

Figura 11

Princesas desesperadas. Primer lleno del Teatro Aguascalientes por una compañía local.



Nota. *Princesas desesperadas*, de Tomás Urtusástegui. Dir. José Claro Padilla. 24 de octubre de 2019. A la izquierda, vemos al elenco después de la presentación; al centro, Tomás Urtusástegui. Las fotografías de la derecha fueron tomadas durante la puesta en escena. Fuente: Archivo particular de José Claro Padilla Beltrán.

Princesas Desesperadas, de Tomás Urtusástegui (Figura 11), se presentó en temporada en el Foro Cultural al Trote y en el Teatro Morelos. Después se preparó, con un gran despliegue de estrategias de gestión por parte del profesor Claro Padilla y con varios meses de antelación, una fecha para llevarla al teatro más grande del estado, el Teatro Aguascalientes, con capacidad para 1650 espectadores. El 24 de octubre de 2019, esta puesta en escena abarrotó el teatro con un lleno total. Es la primera ocasión que una compañía local independiente se atreve a realizar un proyecto de tal envergadura. Se suele decir que el público no va al teatro, pero hay un sinnúmero de cuestiones relacionadas con este fenómeno. Quizá uno de ellos tiene que ver con el tipo de público, el formato y con la experiencia de ir al teatro, justamente, al edificio teatral. Uno de los principales retos para que una compañía local independiente lleve una puesta en escena a este recinto estriba en el costo de la renta del mismo, que oscila entre \$ 65,000.00 m.n. por una función por día; \$89,140.00 m.n. en dos funciones por día; y \$105, 444.00 m.n.en tres funciones por día (Gobierno del estado de Aguascalientes, 2024).

Como vemos, esta agrupación logró establecerse y fraguar una compañía con temporadas regulares, a la vez que una escuela de teatro con instalaciones y con dos espacios para la representación: uno intimista para 35 personas y otro más amplio para 80 espectadores.

Esta agrupación, que en 2001 se constituyó como Asociación Civil, tiene una trayectoria de 30 años y se mantiene vigente con la producción y presentación de alrededor de cuatro puestas en escena por año.

Figura 12

Inauguración del Foro Cultural al Trote.



Nota. A la izquierda, vemos el corte inaugural del Foro Cultural al Trote, en 2007, Álvaro Obregón 236, Centro, Aguascalientes, por José Claro Padilla y Jesús Martínez, exdirector del grupo de teatro infantil del ICA, Colorín Colorado. El foro permaneció allí hasta 2011, pues era un espacio rentado. A la derecha, vemos la conferencia de prensa por la inauguración. En la mesa, de izquierda a derecha, Daniel Abundis, José Claro Padilla, Martín Layune, Lourdes Delgadillo (exintegrantes al Trote) y sus hijas. Fuente: Archivo particular de José Claro Padilla Beltrán.

Figura 13

Fachada exterior del Foro Cultural al Trote; José Claro Padilla y Maricela Paredes González.



Nota. A la izquierda, vemos la fachada del Foro Cultural al Trote, ubicado desde 2011 en Héroes de Chapultepec 217, El Encino, 20000, Aguascalientes, Ags.; a la derecha, a José Claro Padilla y su esposa Maricela Paredes González. Fuente: Archivo particular de José Claro Padilla Beltrán.

Cuenta además con un foro propio (Figura 12) desde 2011, gracias a la iniciativa del profesor José Claro y de su esposa Maricela Paredes (Figura 13), el cual incluso aparece en el apartado de Teatros del Sistema de Información Cultural (s./f.). Después de que la pareja estuvo haciendo trabajo de campo para elegir el mejor espacio (casa antigua) bajo variables como cercanía céntrica (se encuentra a cuatro cuadas de la Plaza de la Patria), espacios internos, y costo accesible, decidieron invertir en la compra del bien inmueble para usos culturales. El foro aludido cuenta con espacios para impartir clase, ensayar, guardar escenografía y vestuario, dos cabinas de sonido e iluminación, dos camerinos, tres baños, un escenario para teatro intimista con 35 butacas, otro escenario para puestas de mayor formato con capacidad de 80 espectadores. En este se presentan los montajes, se imparten cursos y los talleres orientados a un diplomado en actuación, y se presentan otras agrupaciones e incluso otros maestros y directores imparten ocasionalmente cursos de actuación y dirección teatral.

Figura 14

Cartografía para salir del ártico. *Compañía Última Fila.*



Nota. A la izquierda vemos el cartel promocional. A la derecha, una fotografía de Robin Belmont durante la puesta en escena. Fuente: Archivo particular de José Claro Padilla Beltrán.

Recientemente ha sido además una de las sedes del Circuito Nacional de Artes Escénicas Chapultepec: Teatro y Espacios Independientes, acogiendo en al menos dos ediciones varias compañías y puestas en escena; la última de ellas, *Cartografía para salir del ártico*, de la compañía Última Fila, dirigida por Eduardo Vaslav.

Es claro que una de las razones de que la agrupación haya alcanzado su treinta aniversario reside en que ha formado su propio público durante este tiempo. Antes de esta ruptura independiente de la que venimos hablando, el teatro principalmente provenía del Instituto Cultural de Aguascalientes y del presupuesto asignado. El otrora Instituto Aguascalentense de las Bellas Artes, luego Casa de la Cultura, actualmente Instituto Cultural de Aguascalientes, ha tenido mucho tiempo para formar y fraguar sus públicos. Por supuesto que existían esfuerzos e iniciativas de diversos personajes por realizar teatro fuera del cobijo de la institución, pero estos desaparecían a los pocos intentos, tras dos o tres puestas, por diversos motivos, como por ejemplo, que los actores se dedicaban a otras labores económicas principalmente. Alrededor de FAaT, vienen otros esfuerzos independientes que de igual forma fraguaron, tales como el Conjunto Flores Magón, de la mano del profesor Rogelio Guerra; y Albatros Producciones con los grupos Kiosko y Tranvía, por aliento de José Guadalupe Domínguez, los cuales han colaborado en diversos montajes con al Trote.

Semillero formador del teatro aguascalentense del siglo XXI

Sobre el objetivo que ha tenido la agrupación desde su fundación, el doctor Padilla compartió lo siguiente:

El objetivo de al Trote es formar actores de manera integral y con un gran sentido humano. Las obras se eligen de acuerdo al momento histórico que se vive, a la problemática o bien a un reto profesional para poder continuar con lograr el perfil del actor, así que vamos desde la farsa, la tragedia, comedia hasta el melodrama. En al Trote hacemos largas temporadas, y esto difícilmente lo pueden hacer otras compañías, además mantenemos un equipo estable ... en el Foro presentamos nuestras obras y también formamos actores, tenemos escuela con una metodología bien fundamentada. (Comunicación personal, 18 de marzo de 2018)

Los objetivos centrales están en la formación actoral con perspectiva humanista y en desarrollar temporadas de puestas en escena con temáticas que abordan problemáticas de la realidad social del momento. No podemos dejar de observar que esta agrupación y su espacio cultural han fungido como un semillero de donde han emergido otras agrupaciones, artistas, actores, actrices, directores, directoras, docentes e investigadores.

Importantes comunicadoras de la escena aguascalentense sostienen que “al Trote ha sido un semillero de talentos”(Orduña y Almanza, 2019, párr. 7). Silva, Torres, González y

Sarmiento describen los semilleros formativos como “espacios de formación donde los estudiantes aprenden los elementos necesarios de una disciplina, con sentido de pertenencia, sin coartar su libertad y ofreciendo los medios adecuados para su crecimiento dentro o fuera del espacio de formación” (2008, p. 139). Saavedra-Cantor et al. señalan que un semillero de investigación y creación garantiza el relevo generacional e institucional, facilita el fortalecimiento de la excelencia académica, la interdisciplinariedad y promueve el aprendizaje en los distintos grados en el ámbito formal e informal (2015, p. 401).

Refiere el maestro Claro Padilla, que: “hay varios actores de nuestra escuela que son maestros de actuación en universidades y dirigen compañías, la mayoría de ellos con excelentes resultados” (Comunicación personal, 18 de marzo de 2018). Leamos dos testimonios de exintegrantes de la agrupación. Juan Manuel Bárcenas, fundador del grupo La Secta Minúscula de los Viajeros Frecuentes, recuerda que:

Adquirí experiencia como director, dramaturgo y actor en Al Trote, era de los que cargaba utilería hasta el día que un actor no llegó a una función y yo entré como suplente. Me atrajo del grupo ser el todólogo del teatro, hacer varias actividades, porque vas experimentando todo y dejas de ser el actor que cree que todo le van a resolver, al Trote me dio esa manera de pensar. (Orduña, y Almanza, 2019, párr. 4)

Martín Layune, fundador de Lotería Teatro, inició en al Trote con el espectáculo del día de muertos *Las pelonas arroyeras* que se realizaba en el Centro Recreativo El Cedazo: “La primera vez que actué en al Trote me tocó ser un árbol. Para mí al Trote fue una escuela que nos dio las herramientas para caminar con paso firme, Claro me enseñó a ver el teatro como algo serio y fue una experiencia de crecimiento personal” (Orduña, J. y Almanza, M., 2019, párr. 4).

Gracias a los testimonios podemos hablar tanto de relevo generacional e institucional, como de la enseñanza formal e informal. Algunos de sus integrantes y exintegrantes se han colocado posteriormente como maestros de universidades o han creado sus propias agrupaciones en las que enseñan, dirigen, actúan, gestionan, producen.

A partir del recorrido histórico realizado podemos destacar dos características del teatro local de Aguascalientes. La primera, antes de al Trote, las personas que querían ejercer, crear, hacer teatro podían hacerlo a través de la institución de cultura o alguno de los teatros amateur; con el nacimiento de al Trote y su ruptura con la institución cultural, las personas tuvieron una alternativa para formarse con un diplomado otorgado por una asociación civil. La segunda, una agrupación de teatro independiente se convirtió en un importante semillero de profesionales del quehacer escénico que han impactado de manera capital en el teatro aguascalentense durante las primeras dos décadas del siglo XXI. Con el objetivo de comprender el alcance de la agrupación como semillero de profesionales del teatro, se construyeron cinco categorías que explican y agrupan a algunos de los integrantes o exintegrantes: Academia, Agrupaciones, Plataforma de acceso posterior a la Educación Superior, Plataforma de incursión en el cine, y Espacios culturales.

Academia. Carlos Padilla, Martín Layune, Ana Castillo, Julio Cervantes y Juan Pablo Avilés tuvieron sus pininos teatrales en FAaT. Al cabo del tiempo se insertaron como profesores de historia del teatro, voz, teoría y actuación (respectivamente) de la Licenciatura en Actuación, del Departamento de Artes Escénicas y Audiovisuales, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Algunos de ellos han hecho su propio camino como investigadores teatrales.

Agrupaciones. Los siguientes personajes tuvieron también sus inicios teatrales en FAaT. Con el tiempo, Martín Layune y Lourdes Delgadillo fundaron Lotería Teatro; Juan Manuel Bárcenas crea La Secta Minúscula de los Viajeros Frecuentes; Gerardo Daniel, el grupo Om Dam; Oscar González y Juan Pablo Avilés abren el Grupo Extranjero; y Amorfo Estudio es creado por Julio Cervantes.

Plataforma de acceso posterior a la Educación Superior. Tras haber tomado talleres, cursos o completado el diplomado en actuación del FAaT, Julio Cervantes, Juan Pablo Avilés, Omar Adair, Oscar González, Marisol Paredes y Carlos Padilla estudiaron, a la postre, carreras universitarias relacionadas con el teatro y la actuación.

Plataforma de incursión en el cine y la TV. Omar Adair, Marisol Paredes, José Claro Padilla Beltrán y Carlos Padilla. Durante su tiempo en FAaT o posteriormente, estos personajes han incursionado en algunos filmes nacionales y/o contenidos de la televisión a nivel nacional, como películas, series, telenovelas, anuncios publicitarios, entre otros.

Espacios culturales. Adolfo Muñoz, quien perteneció a las filas de FAaT de 2006 a 2010, abre en compañía de José Claro Padilla el foro 355, en Álvaro Obregón, en el Centro de Aguascalientes. A partir de 2011 este espacio se transforma en el Centro Cultural Tercera Llamada, administrado por Adolfo Muñoz. Lotería Teatro fundó en 2014 su espacio Las Tablas Teatro Estudio, en República de Chile 202 esquina Valparaíso, fracc. La Fuente, 20239 Aguascalientes, Ags., dirigido por Martín Layune. En junio de 2024 estrenaron sede en Av. Francisco I. Madero 445-interior 5, zona Centro, 20239 Aguascalientes, Ags. (Murillo, M., 2024). Gerardo Daniel, por su parte, crea el Foro Casa Om Dam, en 2016 en el Fracc. Casa Blanca; en 2022 se reubicó en Chichen-itza 103, Pirámides, 20277 Aguascalientes, Ags.

Conclusiones

“lo importante no es lo que hacen de nosotros, sino lo que nosotros mismos hacemos de lo que han hecho de nosotros”
Jean Paul Sartre (1967, p. 61)

Formación Actoral al Trote es una agrupación que marcó un antes y un después en el teatro aguascalentense desde finales del siglo XX. Como organización teatral tiene un elenco estable de miembros que permanecen desde su fundación, pero que a su vez se renueva eventualmente. Está constituida como Asociación Civil. Tienen un repertorio de más de 64 puestas en escena y una cantidad considerable de exmiembros que se han integrado a la escena aguascalentense.

Gracias a lo anterior, han podido permanecer en el gusto del público, pues han sabido leer las realidades socioculturales de Aguascalientes, poniendo atención en los temas de interés de la población. Con esto no quiero decir que los clásicos dejen de ser de interés, que por ejemplo Esquilo, Shakespeare, Calderón, Sor Juana, Miller, Usigli, no digan sobre la realidad y el día a día del grueso de la población; me refiero a que su poética, su manera de decir, abordar las cosas, no es una que sea compartida por la lengua y el gusto y la época posmoderna y líquida que vivimos. FAaT ha preferido acudir a dramaturgias de los años 70 del siglo pasado hacia nuestros días, primordialmente de autoras y autores mexicanos, latinoamericanos, españoles, y uno que otro texto anglosajón, con adaptaciones cimbradas en temáticas locales, nacionales o internacionales relevantes del momento.

Han realizado esto durante treinta años en un contexto en el que varias agrupaciones han desaparecido por los retos que supone contar con un espacio propio, la falta de apoyo de la institución cultural, preparar durante meses una puesta en escena, conseguir fondos para la producción, gestionar los espacios, las funciones, la temporada, el boletaje y los porcentajes de las entradas, entre otras dificultades y realidades del teatro en las provincias. Han logrado ser un trote que dure, un teatro que no se ha cansado de intentar el nuevo montaje, la nueva temporada.

Se ha constituido como un espacio que cuadra con el concepto de semillero formativo, puesto que los miembros se forman en los talleres, con el tiempo acceden a la diplomatura y se insertan posteriormente como miembros de la compañía, y han encontrado el sentido de pertenencia, puesto que algunos de los integrantes se han mantenido en la agrupación por alrededor de 5, 10, 15 y algunos 20 años o más. Por otro lado, es un espacio proclive a la libertad y la posibilidad de desarrollarse dentro o fuera de la agrupación, por lo que se gestan relevos generacionales: quienes han decidido mantenerse o no en las filas, pero fieles a la iniciativa independiente, han formado nuevas agrupaciones o buscan otros nuevos caminos dentro del teatro.

Dice Jean Paul Sartre “Yo no soy responsable sino de las consecuencias que puedo conocer; pero de estas consecuencias soy plenamente responsable; y esta responsabilidad que

no sobrepasa mi finitud es lo mismo que la conciencia que tengo de ello” (1967, p. 252). No puedo sostener que el camino que posteriormente tomaron los distintos personajes que formaron parte de la agrupación o iniciaron su camino allí (en este trabajo solo hemos mencionado algunos pocos) sea uno marcado única y exclusivamente por su paso por la agrupación, pues cada uno de ellos ha profundizado en la docencia, creación, dirección, actuación, investigación, dramaturgia y han estudiado, formal e informalmente, licenciaturas, posgrados, etcétera. Sin embargo, sí puedo afirmar que existe un fenómeno reconocible: la agrupación ha sido el semillero, el inicio de la formación y la *praxis de* varios personajes que, a la postre, se han colocado como fundadores de agrupaciones, artistas, docentes, investigadores reconocibles en el campo del teatro aguascalentense durante las décadas del siglo presente. Este devenir que ha sucedido, sucede y continúa sucediendo se debe, en gran medida, a la capacidad de gestión, de enseñanza y de dirección de José Claro Padilla, logrando colaborar con otras agrupaciones, ofreciendo un espacio para que presenten sus puestas y, en algunos casos, gestionando recursos privados y públicos de las instituciones culturales. El autor del presente artículo tuvo, también, sus *pininos* en la agrupación. Es profesor e investigador universitario, sus estudios de posgrado, la estancia posdoctoral y el presente artículo son sobre teatro.

Las semillas sembradas en la agrupación referida, con el tiempo, han aprendido a trotar, a florecer sin cansarse en sus propios caminos del teatro.

Referencias

- Barba, E. (1976). Tercer Teatro. *Tramoya*, (5) 66-67. <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/4826>
- Camacho, S. (2010). *Bugambilias. 100 años de arte y cultura en Aguascalientes 1900-2000*. Universidad Autónoma de Aguascalientes; Instituto Cultural de Aguascalientes; Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Aguascalientes.
- Camacho, S. (2009). *Antenas Vivas. Conversaciones con artistas de Aguascalientes*. Universidad Autónoma de Aguascalientes; Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Aguascalientes; Instituto Cultural de Aguascalientes.
- Coordinación Nacional de Teatro. (1996). *Programa de la segunda edición del Programa Nacional de Teatro Escolar PNTE, 1996-1997*. <https://programanacionaldeteatroescolar.blogspot.com/p/historico.html>
- Cruz, C.E. (1977). Taller de Ciencias Sociales. *Tramoya*, (8) 63-69. <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/4771>
- Dubatti, J. (2012). *Cien años de teatro argentino: del Centenario a nuestros días*. Biblos.
- Espín, M. (1995). El costumbrismo del teatro breve durante el último tercio del siglo XIX y sus raíces románticas. En Flitter, D.W. (Ed.), *Actas del XII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. (130-139).The University of Birmingham. https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/12/aih_12_4_019.pdf
- Estrada, E. (1997). Profr. Antonio Leal y Romero. Los pioneros del Terruño. *Aries Revista Cultural*, (235), p. 17.
- Galeano, E. (2003). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI Editores.
- García Canclini, N., Jiménez, L., Martín-Barbero, J., Mejía, J.L., Monsiváis, C., Porto, M., Germán, R., y Rivas. (2010). *Las huellas de las hormigas*. El Colegio de la Frontera Norte; Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo AECID; ; el Convenio Andrés Bello.
- Gobierno del estado de Aguascalientes. (2024). *Trámite: Arrendamiento del Teatro Aguascalientes*. <https://aguascalientes.gob.mx/tramites/tramite/EDO-ICA-1>
- González, L. (1988). *El oficio de historiar*. El Colegio de Michoacán.
- Instituto Cultural de Aguascalientes. (1994). *Planes y programas de estudio del Centro Cultural Los Arquitos*. Carrera: Técnico Superior en Actuación. ICA.
- Instituto Cultural de Aguascalientes. (2023). *Costo de arrendamiento del Teatro Aguascalientes*. <https://aguascalientes.gob.mx/tramites/tramite/EDO-ICA-1>, 2023
- Marías, J. (1961). El método histórico de las generaciones. *Revista de Occidente* (22) 7-187 <https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-metodo-historico-de-las-generaciones/>

- Masgrau, Ll. (1994). El otro Ulises en busca de la otra Ítaca. *Revista Máscara*, (19-20), 10-30.
- Mudrovic, M. (2013). Regímenes de historicidad y regímenes historiográficos: del pasado histórico al pasado presente. *Revista Historiografías*, (5) 11-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531434>
- Murillo, M. (01 de julio de 2024). Teatro Estudio “Las Tablas” estrena sede y presenta nuevos proyectos. *El Sol del Centro*. <https://www.elsoldelcentro.com.mx/cultura/teatro/teatro-estudio-las-tablas-estrena-sede-y-presenta-nuevos-proyectos-12105253.html>
- Novo, S. (1963). *Diez lecciones de técnica de actuación teatral*. SEP; INBA; Departamento de Teatro.
- Orduña, J. y Almanza, M. (02 de marzo de 2019). 25 años de al Trote. *La Jornada, Aguascalientes*. <https://www.lja.mx/2019/03/25-anos-de-al-trote-la-escena/>
- Padilla, C. (2019). *Rupturas y continuidades del teatro en Aguascalientes*. Secretaría de Cultura; Instituto Cultural de Aguascalientes.
- Real Academia Española (2024). *Diccionario de la lengua española*. (23 a. ed.). RAE. <https://dle.rae.es/amateur>
- Rionda, J. (2004). *La formación de la Casa de la Cultura de Aguascalientes 1945-1985*. [Tesis de Licenciatura inédita]. Universidad de Guanajuato.
- Rodríguez, J. (27 de julio de 2021). André Malraux, la cultura como acción política. *Noroeste*. <https://www.noroeste.com.mx/colaboraciones/andre-malraux-la-cultura-como-accion-politica-EA1130215>
- Saavedra-Cantor, C. J., Muñoz-Sánchez, A.I., Antolínez Figueroa, C., Rubiano Mesa, Y.L., y Puerto Guerrero, A.H. (2015). “Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. *Revista Educación y Educadores*, 18(3) 391-407 <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.2>
- Sartre, J. P. (1967). *San Genet: Comediante y mártir*. Losada.
- Silva, A., Torres, M., González, P., Sarmiento, J. (2008). Dinámicas de los Semilleros de Investigación en la UMNG. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 16(1):131-49. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/rfce/article/view/4488>
- Sistema de Información Cultural México. (s./f.). *Fondo Estatal para la Cultura y las Artes*. https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=estimulo_feca&table_id=5282
- Sistema de Información Cultural México. (s./f.). *Teatros. Foro cultural al Trote*. https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=teatro&table_id=830#
- Valles, M. (2009). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Referencias de comunicación personal

Padilla, C. (19 de febrero de 2017). *Entrevista a Víctor Meza*.

Padilla, C. (18 de marzo de 2018). *Entrevista a José Claro Padilla Beltrán*.

Padilla, C. (09 de abril de 2018). *Entrevista a Jesús Velasco Velasco*.

Otras referencias

Archivo particular de Carlos Adrián Padilla Paredes.

Archivo particular de Jorge Galván.

Archivo particular de José Claro Padilla Beltrán.

Fuentes de consulta

Molina, J. L., Martínez, L. M., Marín, A. E. y Vallejo, E. O. (2012). El semillero de investigación como una estrategia para la creación de aprendizaje autónomo en la Facultad de Medicina. *Medicina UPB*, 31 (2), 212-219.

Muñoz Alcalá, Z. (2000). *Elías Rivera teatrista. Trayectoria del conjunto artístico de drama y comedia Hamlet*. ICA; PACMYC, p. 20.

Rodríguez, C. (27 de abril de 2019). Vivo del teatro y para el teatro, y me voy a jubilar de lo mismo. Conversación con el director de La Columna de Aguascalientes. *La Jornada de Aguascalientes*. <https://www.lja.mx/2019/04/vivo-del-teatro-y-para-el-teatro-y-me-voy-a-jubilar-de-lo-mismo-jesus-velasco-conversacion-con-el-director-de-la-columna-de-aguascalientes-2/>

DIALÉCTICA ESCÉNICA

REVISTA DE LA FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS UANL

RECIBIDO: 20 de mayo de 2024

ACEPTADO: 01 de julio de 2024

DOI: 10.29105/de.v1i1.7

■ La construcción social del amor en el teatro: una revisión conceptual, histórica y cultural

The Social Construction of Love in Theater: A Conceptual, Historical, and Cultural Review

Jesús Gerardo Cervantes Flores¹

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Universidad Autónoma de Coahuila / Coahuila, México

Contacto: j.cervantes@uadec.edu.mx

ORCID: 0000-0001-5174-7639

Gerardo Valdez Alejandro²

Facultad de Artes Escénicas

Universidad Autónoma de Nuevo León / Nuevo León, México

Contacto: gerardovaldez5508@gmail.com

ORCID: 0009-0006-3233-2300



¹ Doctor en Ciencias Sociales por la UAdeC, Profesor Investigador en la Facultad de Ciencias de la Comunicación UAdeC, Investigador Estatal Senior del Sistema Estatal de Investigadores de Coahuila.

² Director de escena, diseñador de iluminación y docente universitario en la Escuela de Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL

La construcción social del amor en el teatro: una revisión conceptual, histórica y cultural

The Social Construction of Love in Theater: A Conceptual, Historical, and Cultural Review

Resumen

Este artículo explora la compleja intersección entre el amor y el teatro. Se hará una revisión sobre el abordaje del concepto del amor en textos teatrales de diferentes épocas y contextos culturales, revelando que el amor es una construcción social aprendida en la interacción con otros. Se parte de la idea de que el amor no es simplemente un sentimiento profundo, sino una construcción social influenciada por la sociedad y sus instituciones. Se destaca el mito de los seres dobles en *El banquete* de Platón como un relato fundacional del amor romántico, donde la búsqueda de la otra mitad se presenta como un elemento clave y, aunque este diálogo no es un texto dramático, resulta pertinente su mención, puesto que suele replicarse de diversas formas a través de la dramaturgia. A lo largo de la historia occidental, el teatro ha sido un espacio crucial para la representación y legitimación de diversas concepciones y expresiones de amor, desde las obras de Shakespeare hasta las tragedias de Lorca. En conclusión, los textos teatrales que se revisan en este trabajo destacan la riqueza y diversidad del tratamiento del amor en el teatro a lo largo del tiempo, mostrando cómo esta expresión artística refleja y contribuye a dar forma a las concepciones sociales y culturales del amor.

Palabras clave: amor, teatro, representación

Abstract

This article explores the complex intersection between love and theater. It reviews the approach to the concept of love in theatrical texts from different periods and cultural contexts, revealing that love is a social construction learned in interaction with others. The article departs from the notion that love is not merely a profound feeling, but a social construct shaped by society and its institutions.

The myth of the dual beings in Plato's Symposium is highlighted as a foundational tale of romantic love, where the search for the other half is presented as a key element. Although this dialogue is not a dramatic text, its mention is pertinent, as it is often replicated in many ways through dramaturgy. Throughout Western history, theater has been a crucial space for the representation and legitimization of diverse conceptions and expressions of love, from Shakespeare's works to Lorca's tragedies. In conclusion, the theatrical texts reviewed in this work highlight the richness and diversity of the treatment of love in the theater over time, showing how this artistic expression reflects and contributes to shaping social and cultural conceptions of love.

Key words: love, theatre, representation

Introducción

El teatro ha sido para la humanidad un punto de encuentro, en la Grecia clásica asistían entre 10 y 15 mil espectadores a presenciar obras de Esquilo, Eurípides, Sófocles o Aristófanes (Clearié, 2003). Podemos inferir que la atracción de asistir a este tipo de acontecimientos sería convocada por un poderoso ritual de ver y vivir, de observar la vida. El espacio escénico ha sido el lugar donde se corporiza el mundo de las ideas, los deseos y sentimientos. Las grandes temáticas que vemos en los escenarios se pueden resumir en: historia, poder, guerra, deseos, racismo, luchas sociales, enfermedades, muerte, política, religión, moral y, por supuesto, el amor. En el teatro, el amor nos permite hacer un sesgo histórico o una breve historiografía sobre este concepto polisémico. Las obras teatrales y los personajes dramáticos que mencionaremos más adelante son movidos o atravesados por el amor: Lisístrata, Antígona, Medea, Yocasta, Nora, señorita Julia, Julieta, Ofelia, Romeo, Macbeth, Oteló, entre otros. La secuencia de las obras se presenta en este artículo de manera cronológica, con saltos abruptos, pero que permiten dar un orden y secuencia temporal a la representación del amor en el teatro.

En el presente artículo se hace una revisión de textos teatrales de diversas épocas y contextos geográficos y culturales; de Aristófanes y Sófocles hasta Henrik Ibsen, Shakespeare, Maquiavelo, Federico García Lorca, entre otros. La selección de estos textos dramáticos se hizo por conveniencia, luego de una revisión entre los autores de las obras más representadas en occidente que abordan el tema amoroso.

Se parte de un marco teórico sentado en autoras y autores como Erich Fromm (1959), Peter L. Berger y Thomas Luckmann (2006), Adriana García (2015), entre otros, en donde se entiende al amor como una experiencia común y trascendental para los seres humanos, razón por la cual suele estar presente en diversos textos teatrales. Difícil es encontrar a una persona cuya vida no haya sido profundamente marcada por el encuentro o la separación de algún amor (Sztajnszrajber, 2020). Y aunque hay una diversidad de formas dentro del amor que, incluso, invitan a replantear el sentido de llamarle amor a sentimientos, significados y acciones tan diversas como el amor romántico, el fraternal o el materno, nos centraremos en el amor de pareja y sus múltiples formas, manifestaciones y problemáticas representadas en el teatro.

Materiales y métodos: Una aproximación al amor y al teatro como un legitimador social

El amor, al ser un concepto polisémico, cambiante y contradictorio (Manrique, 2009) que está supeditado a la sociedad en la que se instala, se ha representado igualmente en el teatro con enfoques y matices diversos según la época y el contexto cultural en el que ha sido situado. Sirvan de ejemplo obras teatrales que se revisan en este artículo como *Lisístrata* o *Antígona* en la Grecia clásica, *La Mandrágora* en Italia del siglo XVI, *Oteló* o *Romeo y Julieta* en la Época Isabelina, *Casa de muñecas* en la Noruega del siglo XIX, *Yerma* o *La casa de Bernarda Alba* en España del siglo XX.

Se parte de un concepto de amor que no se limita solo a un sentimiento profundo, sino que se presenta como una construcción o dispositivo social aprendido en la interacción con los otros. En este sentido, García (2015) plantea que el individuo es adiestrado –a través de sus grupos sociales de pertenencia– a amar, de tal manera que el amor no es, sino que se aprende y se aprehende, tanto en sus significados como en sus prácticas.

El amor, entre otras cosas, es un fenómeno social a través del cual se manifiestan una serie de sentimientos, rituales y actos comunicativos determinados, a priori, por una sociedad (García, 2015), ya que lejos de entenderse como algo privado o íntimo, el fenómeno del amor está instalado, sobre todo, en lo colectivo y lo público (Ferry, 2013). Es precisamente en lo público donde se manifiestan y aprenden –a través de los relatos– los significados, prácticas y rituales que dan orden y sentido al amor, los cuales suceden tanto en espacios físicos como virtuales. Al respecto, en un estudio previo realizado (Cervantes, 2024) se destaca, entre otras, la propuesta verbal para formalizar una relación de noviazgo o para, acompañada del símbolo del anillo, proponer matrimonio, dando paso, posteriormente, al ritual de la boda que institucionaliza legal y espiritualmente el amor.

Para M. Campuzano (2019) el amor es una vivencia humana sostenida en el relato universal abordado, especialmente, desde las artes. Sylvain Mimoun y Lucien Chaby (2001) agregan que cada persona se apropia de ese discurso universal del amor según su acceso a expresiones artísticas y culturales como canciones, pinturas, películas, series audiovisuales o como en el caso del presente estudio, obras de teatro. En este sentido, Nietzsche (cit. en Sztajnszrajber, 2020) planteaba que se dota de todos esos relatos mágicos al amor para envolver, de alguna manera, la simpleza animal de reducir todo a conservación de la especie humana a través de la reproducción.

Los relatos del amor, finalmente, están ligados a la concepción del amor del momento en el que se sitúan los relatos, en este sentido, Sarah Corona y Zeyda Rodríguez (2000) señalan que el amor está relacionado con las instituciones, la sociabilidad y el poder del momento, de tal manera que los relatos amorosos pueden, entre otras cosas, dar pistas de las formas de organización social, política, cultural y económica de un espacio geográfico y temporal particular. Por ello, el amor, lejos de ser un concepto único, estático y universal, es un concepto múltiple, contradictorio y cambiante (Manrique, 2009). La pluralidad y contrariedad de definiciones y formas de entender este fenómeno se ven expuestas, entre otros tantos espacios y disciplinas, en las artes.

Uno de los primeros relatos en torno al amor de los cuales se tiene registro es *El banquete* (385-370 a.C.) de Platón (2010). Si bien este diálogo no se centra únicamente en el amor de pareja, ya que abarca diversas formas de amor, es relevante dentro de este ensayo puesto que tiene dentro de sí uno de los mitos fundacionales del amor romántico: el mito de los seres dobles, donde se explica no solo la necesidad del ser humano por estar en pareja, sino también las múltiples formas de amor de pareja: el amor entre hombres, el amor entre mujeres y el amor heterosexual. El mito explica que, en tiempos primitivos, existían tres tipos de seres humanos

dobles –quienes tenían dos cabezas, cuatro extremidades superiores y otras cuatro inferiores–, los completamente hombres, las completamente mujeres y andróginos. Su creciente orgullo y audacia por creerse cercanos o incluso estar al nivel de los dioses, llevaron a Zeus a castigarlos dividiéndolos en dos mitades. Luego, Zeus ordenó a Apolo reparar las heridas y que sus caras fueran giradas hacia el lado donde se encontraba la cicatriz de la separación –el ombligo– como una forma de humillación. Según este mito, desde entonces, los seres humanos –hombres y mujeres– están destinados a buscar su otra mitad para sentirse completos.

Este mito podría ser el relato en el cual se sostiene la idea de entender al amor como una búsqueda, en la que se cree que, una vez encontrada a la persona indicada, la relación amorosa será satisfactoria (Sztajnszrajber, 2020), alejándose del planteamiento de Fromm (1959), quien señala que el amor, lejos de ser una búsqueda, es una facultad sobre la cual el individuo debe trabajar para incrementar su capacidad de ejercer; su capacidad de amar.

Los relatos en torno al amor han sido parte de la historia de la humanidad, mismos que, aunque se han transformado a lo largo del tiempo y a través de las culturas, parecieran tener una base que los acompaña hasta nuestros días. En este artículo se propone que uno de los dispositivos de interacción –comunicación– a través del cual la humanidad ha aprendido y repetido los significados del amor es el teatro.

El teatro, según Bertolt Brecht (2004), es una representación escénica y dramatizada de la realidad social que expone, desde un escenario, acontecimientos imaginarios o reales a un público, quien tiene la capacidad de aceptar, negociar o rechazar dicha representación. Por lo tanto, entender al teatro desde la definición de Brecht resulta adecuada para el presente trabajo, ya que permite asomarse a la construcción social del amor en las diversas épocas y contextos culturales, toda vez que el teatro, además de entenderse como un arte, pudiera presentarse, en algunos casos, como un dispositivo de comunicación a través del cual se representa la realidad social.

Henry Pratt (2018) plantea que todo dispositivo comunicativo se refiere al proceso humano de poner en común ideas a través del intercambio con el objetivo de generar sentidos y creencias entre las personas involucradas en la interacción. Desde este planteamiento, el autor propone a la comunicación como el vehículo de la cultura y, con ello, una herramienta de unidad entre las personas. No hay manera en que se dé la construcción social si no es a través de la interacción entre las personas.

Berger y Luckmann (2006) plantean que la construcción social de la realidad opera a través de universos simbólicos, es decir, todos aquellos significados compartidos de una misma cosa entre un grupo de personas determinadas. Esos universos simbólicos son legitimados a través de las instituciones y las representaciones de estos significados en los espacios públicos, incluyendo las artes.

Resultados: El amor en el teatro, de la antigua Grecia a Lorca

A través del teatro –entendido tanto como un arte literario como escénico– se ha representado al amor. Por lo tanto, se han legitimado todos esos sentidos, significaciones –universos simbólicos– prácticas sociales y rituales en torno al amor. A continuación, se presentan algunas de las obras de teatro donde se ha representado la diversidad de concepciones e ideas en torno al amor.

Lisístrata

Lisístrata es una comedia de Aristófanes estrenada en el año 411 antes de Cristo. Este autor con frecuencia hace en sus textos una crítica y protesta contra la guerra. Lisístrata es una mujer griega y su nombre significa “la que disuelve los ejércitos”. En esta pieza dramática, las mujeres de Grecia, cansadas de que los hombres estén en guerra, se proponen acabar con esta situación; lideradas por Lisístrata, toman la Acrópolis y cierran sus puertas, impidiendo que los hombres ingresen por dinero para financiar la guerra, al mismo tiempo, se niegan a tener relaciones sexuales con ellos hasta que firmen la paz. La singular estrategia de “huelga de piernas cruzadas”: Si los hombres insisten en hacer la guerra ellas no harán el amor. Es un texto crudo de gran hilaridad ante el desastre de la guerra, un claro alegato antibélico “quien hace la guerra no hace el amor”, y lo logran, reproduciendo en el texto ciertos estereotipos de género que plantea Aurelia Martín Casares (2008), como que los hombres siempre están en busca de placer sexual y el rol de las mujeres es controlarlo.

Antígona

Antígona es una tragedia de Sófocles estrenada en el año 442 antes de Cristo. La joven Antígona es hija de Edipo y Yocasta, su actitud piadosa la encamina a cuidar a su padre desde que queda ciego y hasta el día de su muerte. Sus hermanos Eteocles y Polinices tendrán que turnarse el trono de Tebas, cuando uno de ellos incumple el pacto se batan a duelo y ambos mueren.

Creonte, cuñado de Edipo, toma el poder y ordena que el cuerpo de Polinices no sea enterrado por atacar la ciudad. Antígona comunica a su hermana Ismene el propósito de enterrar a su hermano. Por una cuestión de amor y dignidad, Antígona sepulta a su hermano. Hemón, hijo de Creonte y enamorado de Antígona, no consigue convencer a su padre de su extrema decisión, por lo que la visita después y tienen una conversación donde sacrifican el amor por el honor y dignidad. Finalmente, la protagonista se suicida y Hemón se quita la vida ante el cadáver de ella. En esta tragedia nos muestran un conflicto ético entre lo personal y lo público donde ciertos valores se imponen al amor, como los dilemas de la conciencia.

La obra representa una Antígona como símbolo de lucha y determinación, de la fuerza moral y espiritual de la mujer, pero también una mujer que debe atenerse a los roles de género

establecidos, como el de cuidar a su padre una vez que es dependiente (Martín Casares, 2008). No les toca a sus hermanos, sino a ella, permanecer cercana a él y, aunque después se revele ante estos mandatos, la obra representa, entre otras tantas cosas, el destino de las mujeres como cuidadoras.

La mandrágora

Esta comedia de Maquiavelo, estrenada en 1518, en Florencia, nos muestra una sociedad corrupta que atropella todos los valores de la época respondiendo solo al dinero y al placer. En esta obra renacentista Calímaco se enamora de Lucrecia, esposa de Nicolás, un doctor viejo y necio que vive obsesionado por tener descendencia sin pensar que la causa de no tenerla puede estar en él. Lucrecia es honesta y fiel a su marido. Ante las dificultades de aproximarse a ella, Calímaco le comenta sus deseos a Ligurio, un alcahuete que hace todo un plan para que alcance sus deseos. El plan se sostiene en el engaño y el manejo sórdido de los intereses del marido, la madre de Lucrecia y el confesor, todo un alarde de contradicción y cinismo.

Calímaco se hace pasar por un médico que conoce la mandrágora, una pócima mágica que hace fértil a cualquier mujer, su único inconveniente es que el primer hombre que esté con ella morirá. El sacrificio de este objetivo será algún joven que encuentran en la calle, pues el confesor y la madre convencen a Lucrecia de aceptar tomar dicha pócima. *La mandrágora* es una de las obras más corrosivas de la historia del teatro.

Época isabelina y las obras de Shakespeare

Las obras de Shakespeare que así se analizan³ destacan a los personajes, así como sus argumentos y tramas que los entrelazan, por lo que no hay que reducirlos a empobrecedoras interrupciones de una sola idea: *Hamlet* es la tragedia de la duda, *Otelo*, de los celos, *Romeo y Julieta*, la tragedia del amor y así a cada una, porque encontraremos en la mayoría de sus historias el amor y su gran variedad y versatilidad de plantearlo en palabras y en acciones a través de sus emblemáticos personajes. Solo mencionaremos unos cuantos rasgos de algunas de sus obras donde la presencia del amor es fundamental.

En *Los dos hidalgos de Verona*, Valentino y Proteo, jóvenes veroneses, deciden emprender caminos separados, el primero viaja a Milán, el segundo, enamorado de Julia, permanece en Verona. Proteo sigue a Valentino obligado por su padre. En Milán, Valentino se enamora de Silvia, los dos amantes planean escapar, pues su padre la prometió a Turio. Proteo también se ha enamorado de Silvia y, para obtenerla, denuncia la huida al Duque, padre de Silvia; este destierra a Valentino, quien es raptado por un grupo de forajidos, de los cuales luego se convierte en su jefe. Julia llega a Milán, al ver el cambio de sentimientos de Proteo, su enamorado en Verona, se disfraza de paje y, como “Sebastián”, entra a su servicio. Silvia escapa al bosque, donde la siguen Turio, Proteo y “Sebastián”, los bandidos atrapan a Silvia, Proteo la rescata

³Otelo, Hamlet, Romeo y Julieta, Los dos hidalgos de Verona

y pide su mano al Duque. Aparece Valentino quien reprocha la deslealtad a su amigo. Proteo descubre que Sebastián es Julia y vuelve a enamorarse de ella y el Duque concede la mano de Silvia a Valentino. Una clásica comedia de enredos y soluciones amorosos, parecido a lo que sucede en las comedias *Trabajos de amor perdidos*, *Sueño de una noche de verano* o *Como gustéis*, entre otras.

El amor está presente en las tragedias de formas diversas y con planteamientos a veces sórdidos, grotescos y trágicos. Lo vemos en *Marco Antonio y Cleopatra* y en la tragedia de *El Rey Lear* donde el viejo rey de Bretaña reparte el reino entre sus tres hijas, a quienes exige muestras de amor.

La tragedia de *Otelo* trata sobre el moro de Venecia que ha logrado el amor de Desdémona, hija del senador Brabancio. Tras decepcionarse de Otelo por elegir a Casio como su lugarteniente, Yago jura venganza, por lo que difama a la pareja ante el senador, este confronta a Otelo, quien le demuestra que su amor por Desdémona es honesto. Ya en batalla, Yago logra que Otelo destituya a Casio, a quien posteriormente convence de pedir a Desdémona que interceda por él; al mismo tiempo, empieza a infundir en Otelo la sospecha de que su mujer y Casio son amantes. Con oscuras mentiras logra convencerlo, Otelo, cegado por los celos, le pide que mate a Casio y después acaba con Desdémona ahogándola en su cama. Emilia, la mujer de Yago, le hace saber que todo es una invención de Yago, quien la mata. Casio es nombrado gobernador de Chipre y Yago es conducido a Venecia, donde recibirá su castigo. Esta historia narra, por un lado, la obsesión por el poder y el amor; por el otro, el engaño y la ambición, determinando así la tragedia.

Otra de las obras más representativas de Shakespeare es *Hamlet*, la tragedia de las preguntas, iniciando por “¿quién anda ahí?”, “¿qué es más noble?”, “¿ser o no ser?”, “¿morir, dormir o tal vez soñar?”, y la locura de Ofelia, enamorada del príncipe de Dinamarca que sobrepone el amor por su egoísta sed de venganza. El trato cruel y tormentoso la orilla a suicidarse por amor, amor incomprendido y marchito tamizado por una locura que en nuestros días podemos darle connotaciones de género. Lo femenino existe en el territorio del silencio y la obediencia de Ofelia lo demuestra: aquí el fracaso del amor es evidente, Ofelia muere por desilusión amorosa al quitarse la vida ahogándose en un río y la muerte de Hamlet en una batalla épica.

Casa de muñecas

En *Casa de muñecas*, de Henrik Ibsen –estrenada en 1880, en Noruega–, Nora, esposa del abogado Torvaldo Helmer, es una joven que vive feliz, es tratada por su esposo como si fuera una niña, ingenua y ajena a los avances de la vida, todo es paz y armonía en esa casa de muñecas de la familia Helmer, el amor no padece ningún sobresalto.

Nora prepara la fiesta de Navidad, Torvaldo es ascendido a director del banco y prepara el cese de un tal Krogstad, quién ha cometido una falta en el pasado, falsificó una firma y a Helmer no le parece digno del puesto que ocupa.

Años atrás, Nora tuvo que pedir dinero a espaldas de su marido para salvarlo de una enfermedad y falsificó la firma de su padre. Lo justificó diciendo que era una herencia de su padre, cuando el que se lo prestó fue el propio Krogstad, quien ahora le pide interceda por él para mantener su puesto en el banco, si no, hará pública su deuda y la firma falsa que hizo en un pagaré. Por eso Nora siempre ahorra el dinero que le da Torvaldo, quien le pregunta ¿qué quieres de regalo para Navidad? y ella responde dinero, puesto que ella solo quiere cubrir su deuda y evitar un escándalo más para su marido.

Sin embargo, no logra convencerlo de ayudar a su chantajista. Desempleada pero dispuesta a llegar hasta el final por amor a su marido, lo confiesa todo. El parlamento “siéntate, tenemos que hablar” marca el comienzo de un nuevo teatro y sus temáticas modernas. Es un texto que rompe con los estereotipos de género (Martín Casares, 2008) que venían reproduciéndose en diversos textos de la dramaturgia occidental, especialmente con la idea romántica (Rodríguez, 2017) de que la madre debe estar siempre con sus hijos.

En un acto de rebeldía, Nora, quien es privada de educar a sus hijos, toma la decisión de abandonar su casa, “La casa de muñecas”, y su matrimonio. Encuentra la necesidad de buscar el amor en sí misma, dejando en segundo plano el amor por sus hijos y va al encuentro de su realización como persona, su amor propio. La obra termina con el portazo de Nora al salir en un golpe seco y que le da al personaje coherencia y consistencia, y al texto, un carácter revolucionario.

Los avances en la escena del siglo XX modificaron radicalmente la concepción del teatro y, por lo tanto, sus temas. Haremos mención de las obras más representativas donde el tema de amor es fundamental en la progresión dramática. Entre los grandes autores y sus textos podemos mencionar a Anton Chéjov y sus obras: *La gaviota*, *Tío Vania*, *El jardín de los cerezos* y *Las tres hermanas*. Lo podemos situar en el realismo psicológico y el naturalismo moderno donde el tema del amor permea la vida de todos los personajes, manteniendo una conexión con la decadencia de la vida en Rusia y la vida moderna. Sus personajes son contenidos en sus acciones, pero con volcanes de emociones en su interior.

En la España de los años 30, el teatro tiene un gran representante quien plasma la vida cotidiana de hombres y mujeres envueltos en el drama del amor y la pasión: Federico García Lorca, referente de un teatro poético. Sus obras, *Bodas de sangre*, *Yerma* y *La casa de Bernarda Alba* están impregnadas de amor, para fortuna o desgracia de sus personajes. A continuación, un análisis de las tres obras de Lorca aquí mencionadas:

Yerma

Yerma es el símbolo de la maternidad al hijo deseado, un hijo que no existe y no existirá; una maternidad frustrada, un amor incondicional a Juan, el marido que le restringe su infertilidad, sin cuestionarse si él puede ser la causa de no tener hijos. En *Yerma*, se representa el deseo del amor materno, expuesto por Fromm (1959) como el más puro, si se evalúa al amor como una entrega solidaria que no espera recibir a cambio. Además, la obra trae consigo la representación

de un machismo que culpa a la mujer por cualquier desgracia que pueda ocurrir. En este caso, la imposibilidad de tener un hijo.

La casa de Bernarda Alba

Este drama trágico donde el objeto del deseo está fuera de escena, pero que detona toda una conmoción en esa casa donde Bernarda ordena a sus hijas que durante ocho años no saldrán de la misma a raíz del luto por la muerte de su segundo marido. No se permite llevar ningún color que no sea negro.

Encerradas tras los muros con una existencia mortecina, Angustias, la hija mayor, se casará con Pepe el Romano, pero Poncia, la vieja criada, descubre que Adela, la menor, se está viendo por las noches con Pepe, le pide que tenga paciencia y sepa esperar, pero Adela no parece estar dispuesta a tal sacrificio. En el transcurso de los días monótonos, el deseo las hace presas de sí mismas. Martirio, otra hermana que también estaba secretamente enamorada de Pepe, sigue a Adela una noche y, al darse cuenta de que está con Pepe, discuten. Martirio llama a su madre a gritos, aparecen las otras y Bernarda coge una escopeta y dispara a Pepe. Martirio asegura que lo ha matado, Adela corre y desaparece. Poncia pregunta a Martirio por qué ha dicho que Pepe ha muerto si su madre dice que ha fallado el tiro. Lllaman y buscan Adela, pero Poncia descubre que acaba de quitarse la vida. Ante el horror de todas, Bernarda solo insiste que su hija ha muerto virgen e impone el silencio.

Esta obra no es solo un drama de mujeres, víctimas de previstos de una sociedad en la que no es posible vivir sin honra. Contiene una carga simbólica sobre la virginidad, ya que le da valor a que las mujeres no tengan actividad sexual antes del matrimonio, no así en el caso de los hombres, poniendo en evidencia lo que plantean Norma Elena Reyes y Rolando Díaz-Loving (2012) en cuanto que la virginidad, lejos de ser una decisión personal, es un mandato cultural que limita el placer sexual de las mujeres e incentiva el de los hombres.

Bodas de sangre

Tanto *La casa de Bernarda Alba* como *Bodas de sangre* presentan una radical separación entre el mundo de los hombres y el de las mujeres, donde el único vínculo parece ser el amor con el fin de tener hijos, uno de los principales mitos del amor romántico señalados por Tania Rodríguez (2017). En el argumento, la novia está atrapada por el amor de su antiguo novio, Leonardo Félix, ya casado y con hijo. Esta novia lucha por cumplir fielmente el papel que se le ha asignado: se casará con un joven, tendrá hijos y será siempre fiel, pero hay una fuerza muy poderosa que la arrastra y la hace escapar con Leonardo en plena boda, al ser descubiertos, la madre, debatiéndose entre perder lo único que le queda –su hijo– o salvar el honor, incita al novio y a la familia a tomar venganza. El final es el esperado: aparece la Luna, quien habla, tres leñadores como las tres parcas y el desenlace fatal después de una escena llena de poesía amorosa entre los dos amantes.

Discusiones

El teatro, además de ser un dispositivo artístico, puede entenderse como una forma de interacción a través de la cual se legitima la realidad social: los universos simbólicos, las instituciones y las prácticas sociales de una sociedad determinada (Berger y Luckmann, 2006).

Erving Goffman (1989) señala que la interacción social “se da exclusivamente en las situaciones sociales, es decir, en aquellas que dos o más individuos se hallan en presencia de sus respuestas físicas respectivas” (p.173) y es en esa interacción, intervenida por lo que Goffman plantea como el juego de máscaras –donde los individuos interpretan el rol social que les corresponde–, a través de la cual surge la dinámica donde se construye la realidad social (Berger y Luckmann, 2006). En este sentido, el teatro forma parte de la construcción de la realidad social, del reforzamiento de las ideas, conceptos o universos simbólicos que pueden verse manifestadas a través de sus prácticas sociales y sus instituciones. De ahí que resulte pertinente la revisión del concepto de amor a través de la dramaturgia, puesto que este recorrido histórico puede dar luces de cómo se entendía y se practicaba el amor –y todo lo que este envolvía– en diversos contextos culturales para que, a su vez, pueda dar luces sobre el amor en nuestros días, ya que todas las obras aquí señaladas siguen siendo parte de las carteleras de los teatros en el mundo.

Lisístrata, de Aristófanes es un texto con una trama heteronormada que presupone ciertos estereotipos de género en cuanto al erotismo, como que los hombres siempre están dispuestos a la relación sexual y que la única forma en que las mujeres pueden controlarles es a través del placer sexual (Martín Casares, 2008). Estos estereotipos y roles de género se repiten en *Antígona*, de Sófocles, donde, por ser mujer, Antígona debe cuidar de su padre, a diferencia de sus hermanos, quienes heredan el trono de Tebas, solo por ser hombres.

Otelo representa las consecuencias de los celos patológicos, sin embargo, los representa como una característica del amor, uno de los principales errores que señala Giulia Sissa (2018), quien agrega que culturalmente se ha asociado los celos al amor y la demostración de este, cuando realmente tienen que ver con inseguridades o deseos reprimidos.

Tanto *Romeo y Julieta* como *Hamlet*, representan al amor romántico, particularmente ideas como la imposibilidad de vivir sin el ser amado o la eternidad del amor verdadero, que Rodríguez (2017) destaca como unos de los principales mitos de este tipo de amor.

En *Casa de Muñecas*, de Ibsen, se coincide con las luchas de los primeros movimientos feministas, haciendo honor a un símbolo más allá de la emancipación y quitarse la máscara del rol que la sociedad le ha impuesto.

Tanto en *Yerma* como en *Bodas de sangre* de García Lorca, se representa el estereotipo de la maternidad como fin último de una mujer en una relación amorosa; el valor de una mujer asociado a su capacidad de materner y la calidad y cercanía de la crianza. En este sentido, uno de los mitos del amor romántico señalado por Rodríguez (2017) tiene que ver con la maternidad y sentencia que el matrimonio y la maternidad deben ser la aspiración de toda buena chica. Por otra parte, García Lorca reflexiona sobre el valor de la virginidad en *La casa de Bernarda Alba*

y pone en manifiesto una crítica del autor a la diferencia de cómo se vive el amor romántico dependiendo del sexo o género que se tenga, tal como Hagene (2008) destaca, en cuanto que el amor romántico es una forma de relacionarse de manera erótica y afectiva a través de la cual se perpetran una serie de asimetrías entre hombres y mujeres.

Estas obras teatrales, aunque se escribieron en otros contextos culturales, se siguen representando, y si lo siguen haciendo, es porque siguen teniendo sentido para las sociedades actuales. Entonces, ¿es necesario cancelar las obras de teatro antes expuestas, debido a la repetición de mensajes estereotipadores y poco convenientes para fomentar formas de amor sanas? No, todo lo contrario. Se plantea que es necesario seguir representando estas formas de amor, puesto que el problema no es la representación, sino la recepción. De tal manera que, no son las representaciones, sino la manera en que las interpretamos. Se requiere, pues, de una lectura crítica de las mismas, desde las formas en que se interpretan sobre el escenario.

Conclusiones

En conclusión, los textos teatrales destacan la riqueza y diversidad del tratamiento del amor en el teatro a lo largo del tiempo, así como los estereotipos de género y amor dentro del arte escénico, mostrando cómo esta expresión artística refleja y contribuye a dar forma a las concepciones sociales y culturales del amor.

Este artículo analiza la relación entre el amor y el teatro en diversos textos teatrales del mundo occidental, destacando cómo el teatro ha sido un medio para representar y reflexionar sobre diferentes manifestaciones del amor. Se hace un recorrido de algunos textos desde la antigua Grecia hasta el teatro de Federico García Lorca, donde se evidencia que el amor, como concepto polisémico y cambiante, ha sido representado de diversas formas, reflejando los valores, normas y conflictos de cada época y cultura.

En primer lugar, el amor se revela como un tema omnipresente en algunas de las obras analizadas. Esta constante presencia del amor en algunas obras de teatro subraya su importancia como un aspecto fundamental de la experiencia humana que ha trascendido las barreras temporales y culturales.

Además, el teatro emerge como un dispositivo de comunicación y legitimación social. A través de las representaciones teatrales, se construyen y refuerzan los significados y prácticas sociales relacionados con el amor, a través de la teoría de la construcción social de la realidad, planteada por Berger y Luckmann (2006). Las obras teatrales no solo reflejan las normas y valores de una sociedad en particular, sino que también pudieran contribuir a moldear y cuestionar esas normas, toda vez que es un espacio de legitimación social (Berger y Luckmann, 2006), ofreciendo así una plataforma para la reflexión y el debate sobre diversos temas, entre ellos los relacionados con el amor y las relaciones humanas.

En este sentido es importante reconocer que las representaciones del amor en el teatro no son estáticas ni unívocas, sino que están sujetas a la evolución y diversidad de las concep-

ciones culturales y sociales. A lo largo de la historia hemos visto cómo el teatro ha abordado el amor desde diversas perspectivas, reflejando los cambios en las actitudes y valores de la sociedad en general.

Por otro lado, el análisis de las obras teatrales revela la presencia de estereotipos de género y roles predefinidos en las relaciones amorosas representadas en el escenario. Es importante reconocer y cuestionar estos estereotipos, ya que pueden perpetuar visiones limitadas y sesgadas del amor y las relaciones humanas. Al mismo tiempo, el teatro ofrece una oportunidad para desafiar y subvertir estos estereotipos, permitiendo la exploración de nuevas narrativas y experiencias amorosas que reflejen la diversidad y complejidad de la vida real.

Este artículo ha explorado la compleja intersección entre el amor y el teatro, revelando cómo el amor, lejos de ser un concepto estático y universal, es un fenómeno múltiple, contradictorio y cambiante. Desde una perspectiva social, el amor se presenta como una construcción aprendida en la interacción con otros, influida por la sociedad y sus instituciones.

Finalmente, el amor en el teatro es un tema vasto y complejo que ha sido explorado y reinterpretado a lo largo de la historia. A través de las representaciones teatrales se construyen y cuestionan las concepciones sociales del amor, ofreciendo una ventana a la comprensión de la condición humana en todas sus facetas. En resumen, se destaca la riqueza y diversidad del tratamiento del amor en el teatro a lo largo de la historia, mostrando cómo esta expresión artística no solo refleja, sino que también contribuye a dar forma a las concepciones sociales y culturales del amor.

Referencias

- Berger, P. y Luckmann, T. (2006). *Construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Brecht, B. (2004). *Escritos sobre teatro*. Alba Editorial.
- Campuzano, M. (2019). El amor, su comprensión científica. *Revista Crítica. Revista del Instituto de Estudios Filosóficos A.C.* 1 (29), 13-16.
- Cervantes, J. (2024) *Amor y cortejo en espacios virtuales: Un estudio con juventudes universitarias de Saltillo*. Universidad Autónoma de Coahuila
- Clearié, A. (2003) *Breve diccionario teatral: Enfoque sistémico sobre técnica y método*. CONACULTA.
- Corona, S. y Rodríguez, Z. (2000). El amor como vínculo social, discurso e historia: aproximaciones bibliográficas. *Espiral*, 6 (17), 49-70. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13861703>
- Ferry, L. (2013). *Sobre el amor. Una filosofía para el siglo XXI*. Paidós.
- Fromm, E. (2012). *El arte de amar. Una investigación sobre la naturaleza del amor*. Paidós.
- García, A. (2015). El amor como problema sociológico. *Revista Acta Sociológica*, (66), 35-60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.acso.2015.05.002>
- Goffman, E. (1989) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrutu Ediciones.
- Hagene, T. (2008). Amor, género, y poder: un caso de la Nicaragua posrevolucionaria. *Latinoamérica*, (46), 169-206. <http://www.scielo.org.mx/pdf/latinoam/n46/2448-6914-latinoam-46-169.pdf>
- Manrique, R. (2009). *¿Me amas? Todos los consejos que necesitas sobre el amor*. Editorial Pax México.
- Martín Casares, A. (2008). *Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Ediciones Cátedra.
- Mimoun, S. y Chaby, L. (2001). *La sexualidad masculina*. Siglo XXI Editores.
- Platón. (2010). *El banquete*. Editorial Planeta Mexicana.
- Pratt, H. (2018) *Diccionario de sociología*. Fondo de Cultura Económica.
- Reyes Ruiz, N. y Díaz-Loving, R. (2012) La virginidad: ¿una decisión individual o un mandato cultural? *Psicología Iberoamericana*, vol. 20, núm. 2, julio-diciembre, 2012, pp. 33-40 Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133928816005.pdf>
- Rodríguez, T. (2017). *El amor y la pareja. Nuevas rutas en las representaciones y prácticas juveniles*. Universidad de Guadalajara. https://www.academia.edu/34695183/El_amor_y_la_pareja_Nuevas_rutas_en_las_representaciones_y_pr%C3%A1cticas_juveniles
- Sissa, G. (2018) *Celos. Una historia cultural*. Paidós.
- Sztajnszrajber, D. (2020). *Filosofía a martillazos*. Tomo 1. Paidós.

DIALÉCTICA ESCÉNICA

REVISTA DE LA FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS UANL

RECIBIDO: 13 de junio de 2024

ACEPTADO: 05 de julio de 2024

DOI: 10.29105/de.v1i1.6

■ **Análisis de factibilidad de la modalidad mixta para el programa de la Licenciatura en Danza Contemporánea de la UANL**

Feasibility Study of a Blended Learning Approach for the Contemporary Dance Degree Program at UANL

Emma Alicia Lozano García¹

Facultad de Artes Escénicas

Universidad Autónoma de Nuevo León/ Nuevo León, México

Contacto: emma.lozanogrc@uanl.edu.mx

ORCID: 0000-0002-0123-1332

Esta obra quedará registrada bajo la licencia de Creative Commons (CC BY 4.0) Internacional



¹Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Educación y Desarrollo Cultural de Monterrey. Docente de la Facultad de Artes Escénicas, UANL. Reconocida como bailarina de danza contemporánea.

Análisis de factibilidad de la modalidad mixta para el programa de la Licenciatura en Danza Contemporánea de la UANL

Feasibility Study of a Blended Learning Approach for the Contemporary Dance Degree Program at UANL

Resumen

El presente estudio corresponde a un análisis de estrategias aplicables a la enseñanza para implementar un programa educativo mixto en la Licenciatura de Danza Contemporánea de la Facultad de Artes Escénicas de la UANL, con el fin de crear un diseño curricular que amplíe las oportunidades docentes en la educación superior de la danza. Esta investigación utilizó un enfoque cualitativo para observar las necesidades del entorno laboral y las nuevas realidades educativas y sociales, empleando herramientas inéditas para la formación dancística. Los métodos de observación incluyeron diarios de campo y guías de entrevistas a estudiantes, docentes y directivos. Los resultados revelaron que los estudiantes necesitan fortalecer los perfiles de ingreso y egreso; de la parte de la docencia, los profesores presentan áreas de oportunidad en habilidades técnicas y tecnológicas, y en recursos pedagógicos y didácticos. En los docentes se observó resistencia a las modalidades educativas que desafían sus capacidades de actualización. A nivel directivo, se identificó que los proyectos de rediseño curricular postpandemia son insuficientes para las nuevas realidades y que un diseño curricular mixto puede responder mejor a las competencias laborales actuales. Se sugiere reforzar los perfiles docentes, actualizar asignaturas y adecuar la infraestructura y normativas institucionales. Finalmente, el estudio plantea otros temas de investigación a mediano plazo.

Palabras clave: danza, estrategias educativas, diseño, curricular.

Abstract

This study analyzed the feasibility of implementing a blended learning approach for the Contemporary Dance program at the UANL's Faculty of Performing Arts. The goal was to develop a curriculum that would expand teaching opportunities in higher dance education. This research used a qualitative approach to observe the needs of the work environment and the new educational and social realities, employing novel tools for dance training. Data was collected through field notes and interviews with students, faculty, and administrators. Findings revealed a need for stronger student profiles. Faculty members were identified with opportunities in technical and technological skills, as well as in pedagogical and didactic resources. Resistance to change was observed among some faculty members. At the administrative level, post-pandemic curriculum redesign projects were found to be inadequate for the new realities. A blended learning approach could better align with current industry demands. The study recommends strengthening faculty profiles, updating courses, and adapting institutional infrastructure and regulations. Finally, the study suggests additional research areas for the mid-term.

Keywords: dance, educational strategies, design, curricular.

1. Introducción

El presente artículo es fruto de la investigación para la tesis doctoral titulada *Estrategias de diseño curricular de modalidad mixta para la creación de un programa educativo para la Licenciatura en Danza Contemporánea* (Lozano, 2022) en la cual se aborda, como problemática de los esquemas educativos en la enseñanza y el aprendizaje de la danza contemporánea, la integración de herramientas y recursos digitales en todas sus academias de enseñanza. El objetivo es compartir los resultados de dicha investigación, dirigidos al análisis de estrategias de enseñanza e identificar la viabilidad y factibilidad para la creación de un diseño curricular en modalidad mixta funcional para la formación profesional de la danza contemporánea en la Facultad de Artes Escénicas de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

La investigación se planteó en 2020 por una afectación mundial de salud (COVID-19), dentro de los estándares de actualización de la digitalización y virtualidad de los programas educativos de la institución y la necesidad de optimización de infraestructura de la dependencia. Al inicio de dicha contingencia, la educación de todos los niveles educativos en México suspendió sus actividades presenciales. Al respecto, esto declaró la SEP:

La Secretaría de Educación Pública (SEP) ya elaboró el acuerdo con el que oficialmente suspende las clases de 23 de marzo al 17 de abril de 2020 como una medida preventiva para disminuir el impacto de propagación del coronavirus o COVID-19 en el territorio nacional, el cual se prevé publicar este lunes en el Diario Oficial de la Federación. El documento plantea que la Comisión de Salud instalada en cada escuela (que funcionará conforme a los lineamientos que para tal efecto se emitan de manera paralela), deberá determinar lo que en su caso corresponda para evitar riesgos en los demás miembros de la comunidad escolar y se reitera que las madres y padres de familia o tutores deberán evitar llevar a sus hijas, hijos o pupilos cuando estos presenten algún cuadro de gripa, fiebre, tos seca, dolor de cabeza y/o cuerpo cortado. (El Economista, 2020, párr. 1-2)

En ese momento, la UANL estableció como solución, de manera urgente e inédita, el traslado de todos sus programas educativos a una modalidad virtual. El recurso de la virtualidad permitió cubrir de forma benéfica, inicialmente de manera improvisada, varias de las necesidades sociales que la pandemia gestó a los diferentes sectores, como el educativo. Con la implementación de los recursos digitales para la práctica no presencial, los nuevos espacios virtuales de reemplazo para la enseñanza presencial de la danza se convirtieron en los principales medios académicos para los nuevos entornos, medios y tecnologías como solución para evitar frenar la formación universitaria de la danza contemporánea. Así, el ejercicio de la enseñanza de la danza en modalidad virtual, generó a mediano plazo más beneficios que inconformidades a su población, pese a no cubrir las necesidades espaciales requeridas, y fue el tiempo el que determinó que el cambio de dinámica en la enseñanza contribuiría a corto plazo a advertir las necesidades de: sistematizar los procesos de la educación; abrirse a la posibilidad de nuevos esquemas y modelos metodológicos de enseñanza; adquirir disciplina en la distribución de los

tiempos de trabajo, comida y descanso; y disposición para actualizar y reconfigurar los recursos didácticos. La incertidumbre del momento creó nuevos o desconocidos términos para la sociedad, que al paso de la contingencia fueron cobrando claridad en su definición y diferencias como: digital, virtual, tecnológico, modalidad, sincrónico, asincrónico, software, plataforma, link, enlace, entre otras. Es entonces que la educación a distancia devela sus posibilidades modales y la UANL las integra en su Modelo Educativo. Para comprender el tema, es importante revisar los siguientes conceptos.

Modelo Educativo se refiere a la representación de un sistema educativo definido por teorías sustentadas en la investigación pedagógica y difieren de un modelo curricular para definir a un sistema que estructura las necesidades de formación profesional de conocimientos específicos y/o disciplinares (UNESCO, 2020). Para la UANL (2020), el Modelo Educativo es el instrumento que posibilita y ordena la principal función de la universidad, determinando el carácter multidimensional y complejo de la educación y de su institucionalización. Alineado a este, el Modelo Curricular es el instrumento que guía y ordena la principal función de una dependencia. Para las instituciones educativas, el diseño curricular amplía, mejora o actualiza los procesos de su oferta educativa concluyendo en la explicitación de la organización, operación y evaluación integral en un currículo (Aranda y Salgado, 2005).

Por otro lado, entre las variantes que dependen de este modelo se encuentran la presencial, virtual o mixta. Para la UANL la modalidad mixta ofrece un programa académico que se guía por un calendario escolar establecido, horarios flexibles y combina la presencialidad en un 40% con la virtualidad o no presencialidad en un 60% (UANL, 2018). El Diario Oficial de la Federación (SEGOB, 2018) considera la modalidad virtual como una de las posibilidades educativas necesarias en la educación para atender a una población de estudiantes más amplia y con diferentes condiciones de tiempo y espacio debido al crecimiento de la población, las nuevas aspiraciones educativas, desarrollo tecnológico y limitaciones del modelo tradicional:

Esta opción de la modalidad mixta combina estrategias, métodos y recursos de las distintas opciones de acuerdo con las características de la población que atiende, la naturaleza del modelo académico, así como los recursos y condiciones de la institución educativa. (p. 4)

Por su parte, las estrategias académicas forman el conjunto de actividades, tácticas y recursos de aprendizaje utilizados para lograr objetivos concretos, donde técnicas y estrategias van de la mano, y para lograr la efectividad de una estrategia de aprendizaje es necesario previamente conocer y dominar las técnicas de aprendizaje (Educaweb*, 2020).

Con relación a los instrumentos de operación, las computadoras portátiles y de escritorio, así como otros recursos tecnológicos y dispositivos como pizarras digitales, tabletas y smartphones son considerados las principales herramientas para las modalidades no presenciales (Baranda, s./f.). De esta forma, la UANL integró las plataformas digitales como parte de sus sistemas de control académico-administrativo, con el apoyo de Microsoft Teams 365 como

herramienta principal para la formación académica y del software de comunicación de video Zoom y Moodle. Para la danza, este medio ofreció a la disciplina acciones complementarias a las plataformas principales en audio y video, visualización de todos los participantes activos y facilidad de compartir audios y videos en y durante toda la clase sincrónica.

Del razonamiento que dualiza la comodidad de enseñar o aprender en línea desde cualquier lugar con la necesidad de espacialidad de la danza para comprender el uso del peso en el espacio, surge la inquietud de analizar la factibilidad de un modelo de educación mixta para la enseñanza-aprendizaje de la danza que permita una planificación pertinente capaz de limitar los obstáculos de retraso académico, a la vez de poder ofrecer más de una sola modalidad de estudios. De tal manera, la investigación planteó la siguiente pregunta: ¿Qué estrategias de enseñanza hacen viable el diseño curricular de un programa educativo de modalidad mixta para la formación profesional de la danza contemporánea? A partir de esto, el presente artículo comparte los resultados de dicha investigación, exponiendo el proceso realizado para alcanzarlos, entre ellos los elementos principales de la investigación, el antecedente contextual, marco teórico y referencial, planteamiento del problema, metodología, resultados y conclusión.

2. Antecedentes del contexto y literatura

La danza, en cualquiera de sus disciplinas, tuvo en sus metodologías de enseñanza intrínsecamente la presencialidad. Esta tradición se vale del uso de los sentidos del maestro o instructor para medir en su enseñanza el tiempo, los movimientos, la calidad de los movimientos, el desplazamiento, el uso del espacio, la energía y la proyección de los cuerpos de los estudiantes en su exposición frente a aula. De esta forma, la investigación se desarrolla en el 2020, a raíz de la contingencia sanitaria del COVID-19 en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, México, donde la necesidad tradicional de enseñanza, sin precedentes de otro tipo, generó incertidumbre hacia la implementación de estrategias académicas para la generación de conocimiento de la danza contemporánea a nivel licenciatura. A partir de tal problemática, surge la inquietud de conocer la pertinencia de las modalidades de estudios universitarios en el Programa Educativo de Danza Contemporánea y la verificación de las estrategias emergentes utilizadas para su funcionamiento, a partir del análisis de la problemática a manera de estudio de caso y fenomenológica.

El marco teórico para fundamentar la investigación en la importancia de la presencialidad y virtualidad en los estudios de la danza contemporánea consideró la aportación de bibliografía sobre los recursos tecnológicos en las prácticas docentes, en los recursos didácticos digitales, así como en las enseñanzas de metodologías en la práctica virtual.

En su momento, las fuentes de información y medios de comunicación oficial del Estado fueron los principales informantes sobre los acontecimientos de la pandemia, mismos que oportunamente se encargaron de exponer las cambiantes condiciones sufridas en la población, donde tal situación dejó consecuencias trascendentales en todos los procesos, áreas y sectores sociales, planteando que la adaptación y adecuación siempre sería la mejor opción de permanencia y supervivencia.

El momento y sus condiciones determinaron que la utilización de las tecnologías sería la alternativa viable de comunicación e implementación a los procesos sociales y laborales, a partir de su ejercicio y práctica. En el caso de la educación, con la condición de integrar recursos tecnológicos y aplicar estrategias didácticas y académicas con una planeación sistemática que asegurase cumplir los objetivos iniciales de cada programa. Así, el estudio puede observar fenomenológicamente la situación para analizar la adaptación de un programa educativo creado para la modalidad presencial, pero ejecutado con recursos digitales para cumplir sus objetivos.

2.1 Marco referencial

El marco referencial explorado presentó información relevante a la formación profesional en las artes escénicas y específicamente en la danza, con forma y figura metodológica para la aplicación y adaptación a las necesidades de la educación superior como sustento teórico de la investigación. Fue la pedagogía mesoaxiológica acuñada por Touriñán –que propone hacer conocimiento teórico, tecnológico y práctico con fines pedagógicos de manera integral– el fundamento que aporta las teorías más completas para abordaje del estudio con una complejidad de la educación cognoscible, enseñable, investigable y realizable.

Para Touriñán (2015) la vinculación de la teoría de la educación, la metodología y los enfoques disciplinares se da en pro de la construcción de una mentalidad pedagógica específica y especializada para integrar herramientas y recursos tecnológicos a su práctica, que es propuesta por la pedagogía mesoaxiológica. Esta focaliza la realidad en que se estudia, sus problemas del trabajo disciplinar, lenguaje específico y disciplina como objeto de conocimiento y acción, para desarrollar la experiencia aplicando formas de expresión propias a partir de configurar tareas y rendimiento específicos. Su postura hacia las artes distingue que la educación artística diferencia su experiencia por los contenidos culturales específicos de la educación en general, de la educación vocacional y de desarrollo profesional que llevan a formar carreras profesionales como la música, la danza, el teatro, la pintura y el cine.

La educación artística se presenta como un área de intervención orientada al desarrollo y construcción de la persona-educando basada en competencias adquiridas desde la cultura artística que permiten aunar inteligencia, voluntad, afectividad, operatividad, proyectividad y creatividad en la formación de cada persona para asumir y decidir su proyecto de vida, sea o no el alumno vocacionalmente artista o quiera ser en el futuro, un profesional de un arte. (Touriñán, 2015, p. 329)

La docencia de una educación específica y especializada es el lazo directo de formalización académica y experiencia artística de una disciplina con la meta de una formación profesional en artes en cualquier nivel educativo, esto para consolidar la adquisición y desarrollo de competencias con los contenidos pertinentes y los métodos adecuados, donde los medios

corresponden a los avances científico-tecnológicos mediante plataformas informáticas multimedia, así como la creación de programas y mediaciones tecnológicas que faciliten la generación de conocimiento. Esta mediación tecnológica ofrece nuevas posibilidades y herramientas para la creación artística:

No solo puedo combinar mi arte con la forma de expresión digital y generar arte con contenido virtual, sino que, cuando yo enseño, usando aplicaciones derivadas de las nuevas tecnologías, puedo potenciar determinados aspectos del contenido a enseñar dándoles expresión artística con la mediación tecnológica; una cuestión en la que es siempre conveniente insistir, para enfatizar el significado de «puesta en escena» que corresponde a cada acto de relación educativa. (Tourrián, 2016, p. 55).

Desde el punto de vista de Longueira (2011) la pedagogía para las artes es mesoaxiológica, debido a que se convierte en un instrumento condicionante para el uso y construcción de experiencia y, por tanto, de conocimiento. Las artes permiten la transmisión de expresiones creadas a partir de un medio o instrumento específico que determina la disciplina para la que fue creado, sea la voz, el cuerpo, la imagen, el sonido, el mundo virtual y multimedia; y esta expresión está mediada en todas las artes por el instrumento.

La danza es una manifestación del arte, pero la danza comprende expresiones disciplinares, y para la problemática de la investigación, cuyo objeto de estudio es la danza contemporánea en el ámbito educativo superior, es necesario definir a esta —a la danza contemporánea— como el género dancístico más nuevo en las disciplinas formativas de licenciatura. Conserva las bases técnicas del ballet clásico, desarrolla una exploración de movimiento sin fronteras y permite el entrenamiento que define un estilo de movimiento sin excluir la posibilidad de mezclar la investigación. En términos institucionales, la danza contemporánea busca apearse a las necesidades de propuesta profesional universitaria que no sacrifique sus objetivos a la vez de enriquecerse de las oportunidades y versatilidad que ofrecen los esquemas institucionales, de ahí que las metodologías se adhieran a los diseños curriculares de sus modelos educativos.

De esta manera, los estudios artísticos en las universidades se integran a los proyectos de actualización y mejora de la oferta educativa de las instituciones de educación superior como requisito regulatorio para el aseguramiento de la calidad en su servicio, con el objetivo primordial de lograr la efectiva operación y minimización de riesgos en la fluidez y éxito del programa educativo con una metodología estructurada, plasmada en el currículo y planeación estratégica de educación superior (Aranda y Salgado, 2005). Es por esto que la planeación del diseño curricular es considerada la etapa más importante del proceso y requiere reflexionar primeramente en los dos términos que lo definen: si en educación el término *diseño* se refiere a “el proceso de organización y planificación de la formación de profesionales que tiene su propia dinámica y responde a leyes internas y a las condiciones socioculturales del medio” (Álvarez de Zayas, 2004, p. 34), y *currículo* se refiere al conjunto de conocimientos proyectados para alcanzar un grado académico, entonces un *diseño curricular* resume en un documento una propuesta que

diseña los principios fundamentales, organizacionales y ejecutorios de formación educativa en la educación superior (Aranda y Salgado, 2005). Hablar del diseño curricular es conocer los aspectos, posturas y tendencias más relevantes que atañen a este tema, así como de las diferentes variantes que determinan su correcta aplicación en la educación superior, vista desde quien destaca la importancia de la planeación, como quien define la elaboración del correcto diseño curricular o los adecuados modelos de diseño curricular.

En un recorrido por algunos de los diferentes modelos de diseño curricular más identificables al caso en estudio, Espinoza (2019), menciona que el Modelo de Tyler propone un planteamiento curricular tecnológico con énfasis en los contenidos, estrategias didácticas y evaluación de objetivos, para la elaboración de programas a partir del contexto social y sus participantes. Retoma la pedagogía por objetivos y considera primordialmente los objetivos de la escuela, experiencias educativas y comprobación del logro propuesto.

El Modelo de Arnaz, en cambio, se concentra en los aspectos socioculturales y político-educativos de una sociedad para su planeación. Anticipa acciones para lograr una organización con un enfoque tecnológico y sistemático planificado y medible, por lo que se estructura en cuatro etapas: formulación de objetivos y propósitos curriculares; objetivos particulares curriculares; estructuración de académica del plan de estudios; y evaluación del currículo. Posterior a estas etapas, el modelo integra una segunda fase de capacitación docente, elaboración de instrumentos docentes de evaluación, recursos didácticos, organización del sistema administrativo y adaptación o diseño de instalaciones físicas. La tercera fase emprende la aplicación del currículo y la cuarta fase evalúa el sistema general de estudios, plan de estudios y objetivos particulares (Espinoza, 2019; Vélez y Terán, 2010).

Por su parte, el Modelo de Glazman e Ibarrola estructura un diseño que media los modelos de Tyler y Taba a través de cuatro niveles metodológicos de enfoque tecnológico-sistémico en el contexto de América Latina: análisis de la información y sus delimitaciones; definición de objetivos de la enseñanza-aprendizaje; evaluación a partir de la aplicación real de un modelo; y por último, integración de todas las áreas y/o departamentos de la institución. Esto con la idea de proyectar un modelo sistémico, objetivo, perfectible y verificable (UNID, en Espinoza, 2019).

El Modelo de Pansza define al currículo como un conjunto de experiencias de aprendizajes estructurados y articulados para resultar en aprendizajes específicos, organizado de manera modular con un enfoque tecnológico-didáctico y crítico, donde el proceso busca la unificación docente de investigación, módulo de unidades autosuficientes, análisis histórico-crítico de sus prácticas profesionales, relación de la teoría-práctica, relación de la escuela-sociedad, fundamentación epistemológica, enseñanza interdisciplinaria, objetivos de enseñanza y roles de los participantes (Espinoza, 2019; Vélez y Terán, 2010).

Este acercamiento a los modelos anteriormente mencionados destaca que estos integran valores y criterios que la UANL comparte, y representan la mejor estrategia de factibilidad para el diseño curricular de modalidad mixta: el planteamiento curricular tecnológico de Tyler; el

planteamiento a partir de los aspectos socio-culturales y político-educativos sociales de Arnaz; el enfoque metodológico tecnológico-sistémico de Glazman e Ibarrola; y el enfoque tecnológico-co-didáctico y crítico para aprendizajes específicos de Pansza. Por tanto, el diseño de un plan curricular primeramente define los objetivos centrales con un enfoque de competencias específicas y objetivos de aprendizajes claros como estrategias centrales de diseño para desarrollar las competencias cognoscitivas de los seis niveles de habilidades del pensamiento (Cervantes y Rodríguez, 2019).

La modalidad a distancia (generada en el siglo XVIII, pero desarrollada en la década de los 80) permitió el aprendizaje continuo y el desarrollo de las tecnologías. Se trata de una modalidad cambiante de acuerdo con las necesidades de sus momentos históricos, la concepción teórico-filosófica de la educación, el apoyo político-social, las necesidades educativas de la población, el grupo destinatario, los recursos tecnológicos y el desarrollo de los medios de comunicación. Hoy se define como un sistema tecnológico de comunicación multidireccional, cuya metodología educativa se distingue por estrategias de enseñanza-aprendizaje que permiten superar los espacios y tiempo entre participantes que no pueden acceder a una formación presencial y donde no hay interacción entre docente y estudiante cerca de un aula (Chaves, 2017).

La educación virtual presenta variedad y dinamismo metodológico de oportunidades para grupos sociales desatendidos por necesidades espacio-temporales para mejorar los servicios educativos, sugiere la aplicación de procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores en la práctica educativa holística mediante la utilización de los avances tecnológicos de los medios de comunicación (Nieto Göller, 2012).

El presente artículo habla del proyecto de investigación que se gestó en medio del proceso de contingencia sanitaria por pandemia COVID-19, lo que permitió no sólo investigar, sino vivir las necesidades de la educación y usos de medios tecnológicos para superar las adversidades de comunicación y transmisión de conocimiento como experiencia que deja claro cuáles son las deficiencias de la profesión docente, así como del currículo en estudio.

Las problemáticas surgidas a partir del COVID-19, generan que la UANL instaure la Dirección de Educación Digital (DED), organismo a cargo de crear, coordinar y gestionar recursos digitales de apoyo a la comunidad estudiantil y docente. En el 2020, la DED crea el programa de Estrategia Digital UANL para el aprovechamiento de más de 80,000 aulas virtuales en plataformas como MS Teams, Nexus, Moodle y Meet, donde se ofrecieron las alternativas de capacitación digital docente para la modalidad No Escolarizada/ Digital mediante el Diplomado para el Desarrollo de Habilidades Docentes en uso de las herramientas digitales, con la finalidad de adaptar los contenidos de las Unidades de Aprendizajes a la modalidad requerida (El Norte, 2021).

La realidad contextual de UANL para la implementación de estas acciones cambió la manera de aplicar las metodologías de enseñanza con la aplicación de modalidades no presenciales. De esta manera, Meza (2012) sustenta que un diseño curricular no solo implica un plan

de estudios, sino también la metodología para su desarrollo, recursos de aprendizaje y bases psicopedagógicas que consideren el contexto de aplicación. Su fundamentación considera corrientes filosóficas, psicológicas y pedagógicas para la incorporación de herramientas tecnológicas por la evolución y transformación social constante de movilidad cultural, por lo que un nuevo diseño curricular o rediseño debe plantear un estudio que valide la factibilidad para su creación.

La idea de suponer un nuevo diseño curricular o un rediseño consiste en comprender la diferencia entre ambos, donde el diseño de un plan curricular tiene una definición concreta de objetivos centrales con un enfoque de competencias que aclaren los objetivos de aprendizaje como estrategias centrales de diseño apegados a las competencias cognoscitivas de los seis niveles de habilidades del pensamiento (Cervantes y Rodríguez, 2019), mientras que un rediseño suele limitarse a innovaciones importantes pero superficiales que se quedan en las metodologías de implementación de TIC o sistemas de evaluación de los estudiantes.

Ante las circunstancias del objeto de estudio, la investigación definió el análisis de factibilidad de las estrategias que posibilitarían un nuevo diseño curricular en una modalidad conveniente para la carrera. De modo que conocer sobre el tema los antecedentes que han posibilitado estas implementaciones en casos similares es muy importante.

Chaves (2017) expone que la historia de la educación a distancia se puede apreciar en generaciones o periodos según sus avances tecnológicos, posibilidades y desarrollos de aplicación hacia la educación, y aunque hay autores que dividen en tres, cuatro o cinco fases, hay etapas con elementos coincidentes: la primera se centra en el uso de material impreso y correspondencia de perspectiva social (motivada por la justicia social e igualdad laboral); la segunda incorpora la tecnología análoga de televisión, radio y video; en la tercera prevalece el uso de la informática y documentos electrónicos de manera asincrónica; y la cuarta, llamada digital, refiere a la integración de todos los medios tecnológicos disponibles con redes de comunicación.

3. Metodología e instrumentos

La naturaleza de la investigación presentó los aspectos metodológicos de orden cualitativo con un enfoque fenomenológico mediante entrevistas a profundidad y semiestructuradas en grupos de enfoque. La metodología soportada se enfocó en temas de innovación y sistematización para generar conocimiento y desarrollar teorías sustantivas a partir del estudio de caso específico que aportó informaciones de mejora en la calidad de la enseñanza.

Para efecto de esta aplicación, Puebla (2014) propone la adopción de una perspectiva interpretativa y crítica centrado en la comprensión de los fenómenos educativos, así como características de su metodología para la integración de acciones intencionales y sistemáticas que abarquen un marco teórico, teorías, ideas, conceptos, modelos, productos, medios, valores y comportamientos. Se precisó estudiar con este mismo enfoque cualitativo los fenómenos que permitieron entender el ejercicio en su ambiente y contexto, para generar información detallada

a partir de descripciones y mediciones de variables sociales y la comprensión de significados subjetivos y contextuales (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). La siguiente imagen muestra la planeación gráfica de la metodología planteada mediante una ruta de investigación, para comprender a grandes rasgos el proyecto.

Figura 1

Ruta de la investigación.



3.1 Enfoque y diseño metodológico

La fenomenología empírica se centra en la descripción de las experiencias de los participantes, no en la interpretación del investigador, para lograr resultados efectivos y objetivos (Hernández-Sampieri et al., 2014), por lo que el propósito del estudio consideró explorar, describir y comprender las experiencias comunes de los individuos como fenómeno de comportamiento en un ambiente específico. En definitiva, fueron las circunstancias sociales generadas por la pandemia de 2020 las que determinaron un diseño fenomenológico para la investigación que fuera adecuado para observar las condiciones y replantear un programa educativo de Licenciatura en Danza Contemporánea en la UANL en un formato híbrido o mixto. Por esta razón, las principales características consideradas del enfoque fenomenológico para este caso fueron:

- Perspectiva de los participantes: Describir y entender las experiencias y discursos de los participantes considerando el tiempo, espacio y corporalidad, como observación del investigador (Hernández-Sampieri et al., 2014).
- Fuentes principales: Estudiantes y docentes, enfocados en la práctica de la enseñan-

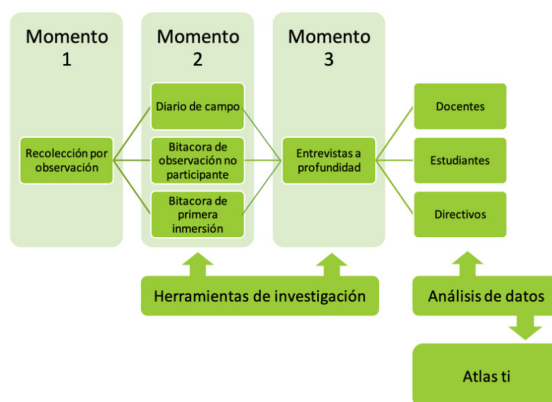
za-aprendizaje tanto presencial como virtual en danza.

De la misma forma, los instrumentos elaborados para la recolección de datos se enfocaron primordialmente en la aplicación de entrevistas a profundidad para obtener información específica y detallada mediante una comunicación íntima, flexible y abierta con los entrevistados tanto en lo individual como en pequeños grupos, lo que permitió detectar estrategias de enseñanza-aprendizaje necesarias para los objetivos del estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

La observación de campo también aportó resultados valiosos de la experiencia activa del docente en el aula virtual. Se destacó el uso de imágenes (screen shot y videos) como material didáctico y de apoyo durante las sesiones de clase virtual como estrategias académicas digitales, llegando a ser estas el recurso docente principal para la corrección de posturas físicas de danza.

Figura 2

Recolección y análisis de datos cualitativos.



Otro instrumento utilizado fue la matriz de congruencia para integrar las diferentes aportaciones de conocimiento de acuerdo con la línea de investigación establecida de diseño curricular. Por lo tanto, la congruencia de la investigación se determina por la relación establecida entre dichas partes y su planteamiento, es decir: “que todos los elementos de la discusión se refieren al planteamiento (objetivos, preguntas y justificación), que las hipótesis y variables se localicen en el marco teórico (se presenten estudios sobre ellas) y se discutan en las conclusiones” (Hernández-Sampieri, et al., 2014, p. 345).

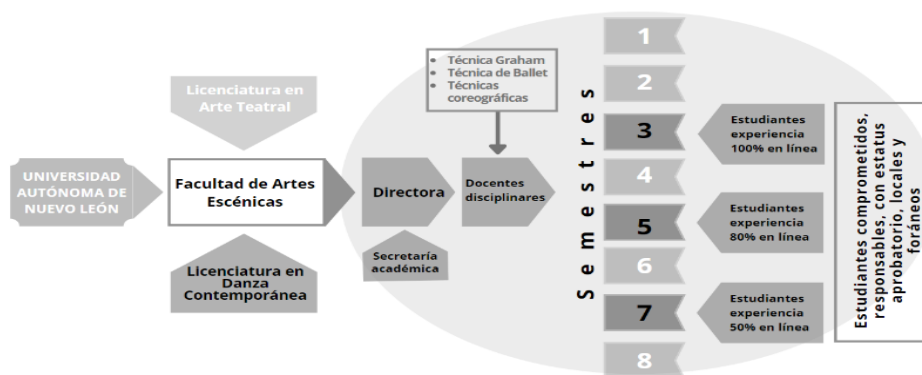
En cuanto a las unidades de análisis como objetos de estudio y fuentes de información a examinar, se integraron estudiantes y docentes activos en la práctica académica de la danza contemporánea y directivos de la dependencia de la UANL, según recomendaron Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018). Esas unidades de análisis determinaron la selección de los instrumentos de recolección de información, por lo que se deben clasificar los grupos de individuos

participantes: docentes, estudiantes y directivos de la licenciatura como fenómeno para obtener datos de interés en el análisis de la investigación (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Con el fin de profundizar en la situación de estudio, el objetivo fue no generalizar resultados con una gran población muestra para ser no probabilística. Considerando que la licenciatura de enseñanza es personalizada y cuenta con generaciones estudiantiles muy reducidas, se establecieron poblaciones muestra de tres a cuatro personas para las entrevistas a profundidad de los tres grados académicos vigentes: primer ingreso, intermedios y último grado.

Figura 3

Unidades de análisis.



Las cátedras en estudio fundamentan la carrera y son el principal motivo de búsqueda de estrategias para plantear un programa educativo mixto para la danza contemporánea, de modo que la población de docentes se determinó en un grupo de nueve profesores con especialidad práctica de las principales clases de la licenciatura: Ballet, Contemporáneo y Técnicas de Creación Coreográfica. El grupo de directivos como fuente integró al director, subdirector y Secretaría Académica de la dependencia y planteó ver las posibilidades institucionales para mejorar las gestiones económicas y de logística institucional del programa educativo.

3.2 Análisis e interpretación de resultados

Por otro lado, el proceso realizado para la información de campo integró como recurso de apoyo tecnológico para su análisis el software de ATLAS.ti9, como sistema especializado para analizar cualitativamente la experiencia humana mediante la inteligencia artificial (IA) y proporcionar percepciones rápidas y precisas del estudio. El software requiere de la carga de información a partir de las entrevistas a profundidad para codificar y proporcionar resultados personalizados con una visión completa y verificable de los resultados de su análisis, desempaquetando la caja negra de la IA en la investigación para hacerla única (ATLAS.ti, 2024).

Para lograr un análisis particular y específico para su carga, la información proporcionada por las unidades de análisis se categorizó en tres grupos: alumnos, docentes y directivos. El grupo de estudiantes se categorizó en tres subgrupos de las generaciones 2018, 2019 y 2020 (séptimo, quinto y tercer semestre respectivamente), con el objetivo de capturar todas las experiencias desde los diferentes niveles cognitivos de la Licenciatura de Danza Contemporánea como objetos de estudio.

Cabe mencionar que, para docentes, el principal factor a considerar fue la experiencia tanto presencial como virtual de maestros titulares de asignaturas prácticas especializadas como el Ballet, Contemporáneo y Coreografía o creativos durante la pandemia de 2020. Así mismo, esta selección de asignaturas prácticas fue relevante porque tienen implícita la complejidad de aplicar técnicas, estrategias, procedimientos, metodologías y condiciones dirigidas al cuerpo físico haciendo uso del espacio en todas sus dimensiones.

Figura 4

Fragmento de Tabla del administrador de códigos. Atlas T19.

Nombre	Grupo	Comentario	Creador	Fecha de creación	Modificador	Pa
Programa educativo	0		Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Ferretización docente	0	Estrategias curr...	Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Modalidad mixta	0		Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Implementación de modalidades	0		Arturo Charcas	3 nov 2021	Arturo Charcas	2
Recursos didácticos	0	Estrategias doc...	Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Plataformas digitales	0		Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Recursos digitales	0		Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Aprendizaje significativo	0		Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Infraestructura digital	0	Recursos econó...	Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Habilidades digitales docentes	0		Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Infraestructura física	0	Recursos econó...	Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Categorías de asignaturas	0		Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Recursos tecnológicos	0		Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Técnicas y metodologías didácticas	0	Recursos didáct...	Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Espacio tecnológico	0		Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Tecnología educativa	0	Estrategias doc...	Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Medios de comunicación	0		Arturo Charcas	3 nov 2021	Arturo Charcas	2
Actualización de conocimientos	0	Recursos didáct...	Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Apoyo institucional	0	Recursos tecnol...	Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Uso de redes	0		Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Perfiles docentes	0	Estrategias ena...	Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Normativas académicas de creación	0		Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Experiencia profesional	0		Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Habilidades digitales	0		Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Cursos de capacitación docente	0		Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Internet	0		Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Clasificación tecnológica	0		Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Recursos docentes	0	Recursos tecnol...	Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Técnicas educativas	0	Estrategias ena...	Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Estrategias de programas presencia	0		Arturo Charcas	18 nov 2021	Arturo Charcas	2
Formación integral	0		Arturo Charcas	4 nov 2021	Arturo Charcas	4
Perfil de egreso	0	Estrategias curr...	Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Zona	0		Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Aula virtual	0		Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Diseños de estrategias docentes	0		Arturo Charcas	18 nov 2021	Arturo Charcas	2
Experiencia artística	0		Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2
Diseño curricular	0		Arturo Charcas	2 nov 2021	Arturo Charcas	2

Por otra parte, del grupo de directivos (Dirección, Subdirección y Secretaría Académica) se obtuvieron opiniones y experiencias de las necesidades y cambios sufridos durante el confinamiento, donde desde la administración central de la institución se implementaron estrategias digitales para los programas educativos para sobrellevar a la situación.

El resultado del software obtuvo un análisis exploratorio inductivo de cada unidad de análisis mediante gráficas y nubes de palabras. La primera inmersión de los resultados detectó intereses tanto generales como específicos de cada categoría, además de distinguir co-ocurrencias con temas prioritarios de preocupación común para la implementación de una modalidad mixta para una formación dancística que aproveche las áreas de oportunidad surgidas de las experiencias de tiempo, espacio y posibilidades surgidas a partir de la contingencia:

- Implementación de modalidades.
- Estrategias para programa presencial.
- Programa educativo de aprendizaje significativo.
- Fortalecimiento de perfil docente.
- Aprovechamiento de recursos digitales para la virtualidad.
- Diseño de programa educativo mixto.
- Desarrollo de herramientas didácticas.
- Actualización de conocimientos digitales docentes.
- Implementación de diseño curricular mixto.
- Actualización de contenidos de asignaturas.
- Experiencia docente disciplinar.

Figura 5

Bosque códigos de las categorías o grupos participantes.

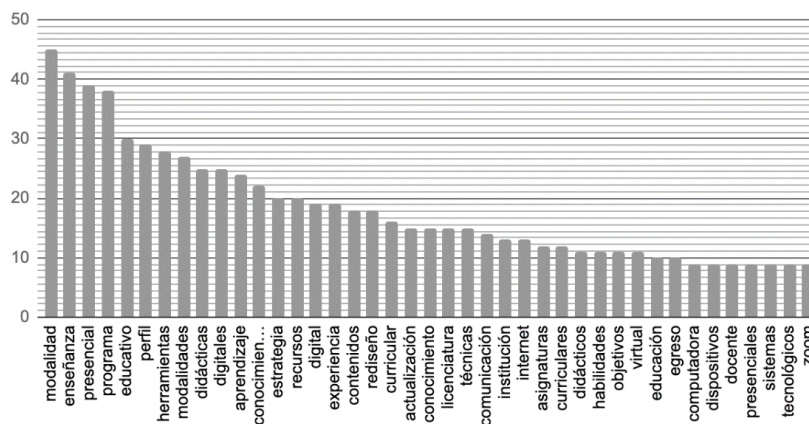


Desde la óptica estudiantil, los resultados específicos mostraron la necesidad de creación de un programa de modalidad mixta de formación profesional en la danza, así como la revisión de las condiciones y requisitos del perfil de ingreso estudiantil, el fortalecimiento del perfil docente y la actualización de conocimientos docentes para favorecer su experiencia disciplinar en técnicas y metodologías de enseñanza aprendizaje virtual.

Sin embargo, el análisis en los subgrupos de estudiantes reflejó otras particularidades sobre de los temas anteriores. En el caso de los estudiantes de la generación 2020-2024, que conforman el 24.81% de los estudiantes, destacan la necesidad de fortalecer las herramientas didácticas, experiencia profesional y dinámicas pedagógicas de los docentes.

Figura 6

Análisis exploratorio de estudiantes generación 2020-2024.



Análisis exploratorio alumnos 3o. AB

También la generación 2019-2023, conformada en el 33.24% de su población, destacó la importancia de revisar los contenidos de las asignaturas para la adopción de cualquier otra modalidad, considerando a la mixta con más opciones de estrategias de formación presencial y apoyo a los recursos didácticos docentes para un aprendizaje significativo acorde a las necesidades de la actualidad.

Figura 7

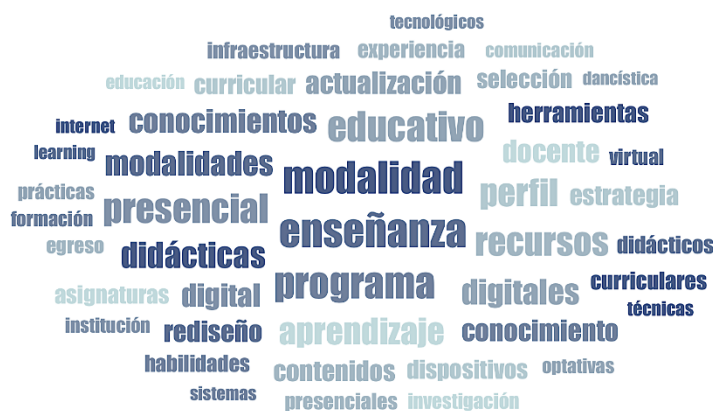
Nube de análisis exploratorio de estudiantes generación 2019-2023.



En cuanto al subgrupo de la generación 2018-2022 con el 41.93 % de sus respuestas, destacaron la necesidad de actualización disciplinar y de conocimientos docentes en un diseño de programa educativo factible a sus necesidades que permita al docente aplicar las herramientas tecnológicas y pedagógicas necesarias su formación integral, pensando en la estrategia presencial para las clases disciplinares y en línea para las teóricas.

Figura 8

Nube de análisis exploratorio de estudiantes generación 2018-2022.

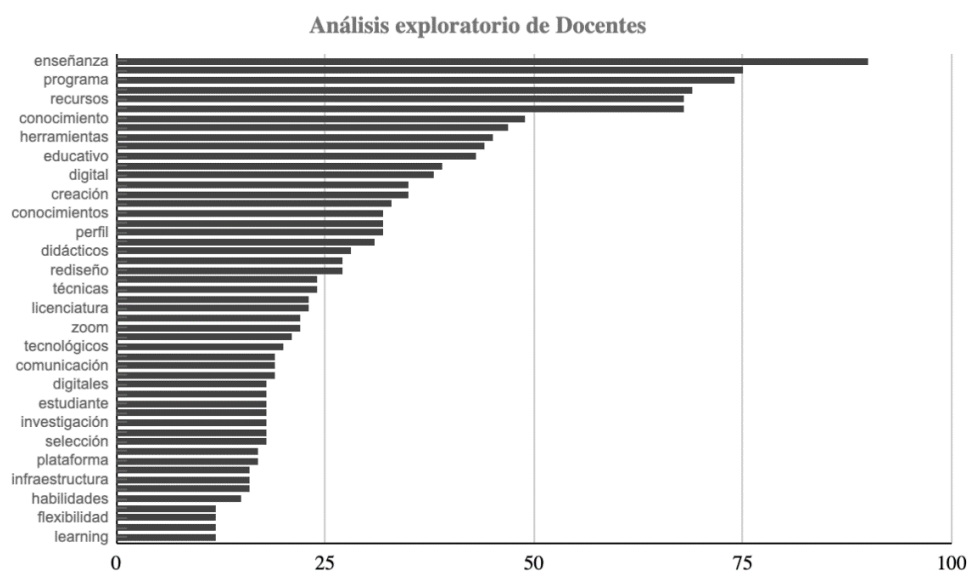


El grupo de docentes y directivos presentó la inquietud de crear un programa educativo de danza contemporánea con un diseño curricular y estrategias para la enseñanza presencial, donde los directivos concluyeron que un rediseño virtual no puede ofrecer homologación para un programa presencial, ya que los objetivos son diferentes en circunstancias y características. Apreciaron la necesidad de desarrollar competencias docentes para la educación a distancia disciplinar y tecnológica, así como apoyo institucional tecnológico en infraestructura y un estudio que proponga la modalidad pertinente para esta línea de conocimiento.

Por su parte, con el compromiso académico en la enseñanza disciplinar de la danza, los docentes resumieron que la falta de conocimiento en los recursos didácticos digitales y habilidades tecnológicas docentes para el uso de plataformas no les permitió garantizar un aprendizaje significativo del programa educativo. Con esta conclusión el docente aseveró que es necesario, además de un ajuste de contenidos de las asignaturas disciplinares y creativas, realizar una revisión de los perfiles de egreso del plan de estudios para la modalidad no presencial con apoyo institucional para el equipamiento y capacitación, además de implementar la infraestructura tecnológica específica para la enseñanza en línea.

Figura 9

Análisis exploratorio de docentes.



Los principales hallazgos en los resultados docentes fueron la falta de condiciones tecnológicas, de habilidades, recursos y estrategias didácticas para la virtualidad. El cuerpo docente reconoció la necesidad de fortalecer el perfil para la modalidad no presencial y que la experiencia tecnológica del confinamiento no debe considerarse suficiente para lograr una formación dancística de calidad. En el abordaje a este sector, destacó una situación muy importante anunciada por los docentes que sumó un factor más de desventaja a su labor durante la pandemia: la opción virtual de rescate académico por la tecnología, para su efecto, dejó al descubierto que el 80% de los docentes no contaba en su haber con equipos y dispositivos tecnológicos previos para el ejercicio emergente.

A nivel directivo de la Facultad de Artes Escénicas fue permanente la atención a la infraestructura física y digital de adecuación a las aulas virtuales y apoyo a los docentes en casa. Este grupo coincide en que la idea de un rediseño al programa no corresponde a las necesidades de origen presencial, por lo que contemplar un diseño para la modalidad mixta que combine modalidades podría ser la mejor opción para crear más espacios de enseñanza, abriendo a su vez espacio virtual a las asignaturas teóricas para liberar espacios físicos para la presencialidad, de esta forma se facilitaría a la dependencia una mejor organización áulica para la población académica, tomando en cuenta que los espacios son compartidos entre sus dos programas educativos: Danza Contemporánea y Arte Teatral.

Figura 10

Nube de análisis exploratorio de directivos.



Como revisión final de resultados, la investigación propuso como último ejercicio de co-ocurrencia un análisis exploratorio entre los códigos dominantes y grupos de códigos cargados para comprobar las relaciones entre los resultados finales de los grupos de participantes y teorías de investigación, lo que permitió verificar la coincidencia de resultados entre las unidades de análisis y las categorías de la investigación con una gráfica de red y nube de códigos.

Figura 11

Red de códigos y estrategias de análisis de resultados.

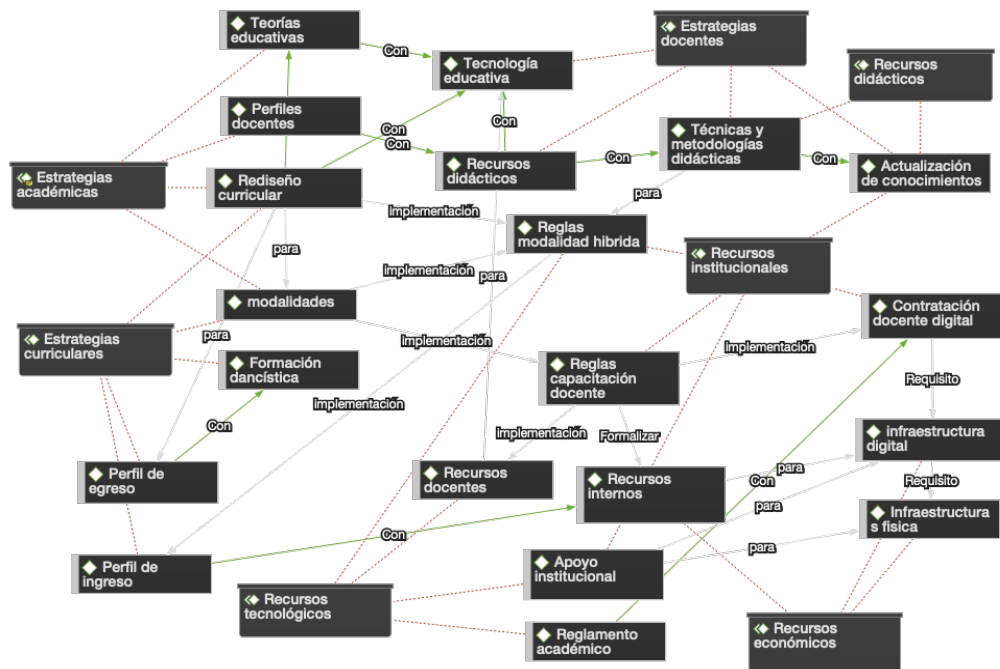
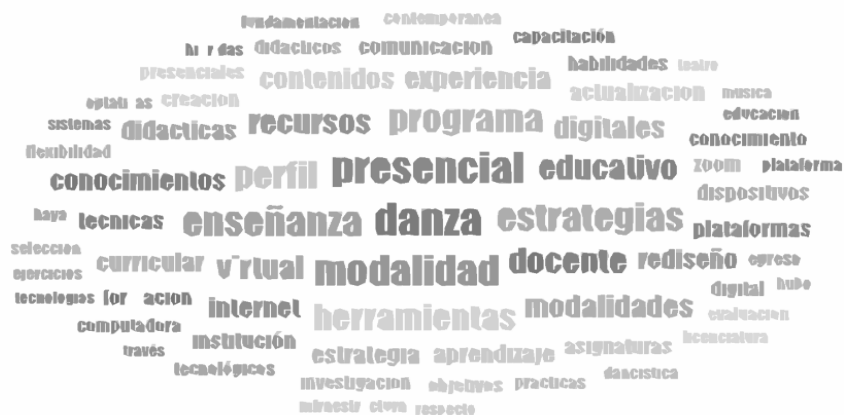


Figura 12

Nube de códigos con estrategias de análisis de resultados.



4. Resultados y discusión

La aplicación de los instrumentos utilizados permitió que el análisis e interpretación de datos mediante la inducción analítica, comparaciones entre unidades, enumeración y co-ocurrencias de resultados proporcionara conocimiento relevante para la investigación. De esta manera, en la siguiente tabla- matriz se presentan los resultados entre las unidades de análisis, las categorías y subcategorías de la investigación. Esta tabla concentró las estrategias propuestas y su relación con las fuentes de información y variables para detectar los principales hallazgos.

Tabla 1

Matriz de hallazgos por categorías y unidades de análisis.

Categorías	Subcategorías	Estudiantes	Docentes	Directivos
Estrategias curriculares	Formación dancística	Actualización de contenidos de asignaturas	Actualización de contenidos de asignaturas	
	Modalidades	Mixta, híbrida y presencial	Presencial y mixta	Mixta, híbrida y presencial
	Rediseño curricular	Nuevo diseño	Rediseño	Nuevo diseño
	Perfiles de ingreso y egreso	Redefinición de perfiles	Redefinición de perfiles	Redefinición de perfiles

Estrategias docentes	Recursos didácticos	Fortalecer perfiles	Actualización de conocimientos	
	Tecnología educativa	Actualización de conocimientos y experiencia docente	Actualización de conocimientos disciplinares y digitales docentes	Actualización de conocimientos disciplinares y digitales docentes
Estrategias académicas	Rediseño curricular	Programa educativo de aprendizaje significativo	Implementación de diseño curricular mixto	Implementación de diseño curricular mixto
	Implementación de modalidades	Implementación de diseño curricular mixto	Estrategias para la presencialidad	Implementación de diseño curricular mixto
	Teorías educativas: e-learning, cognitivismo y conectivismo	Actualización de conocimientos digitales docentes	Actualización de conocimientos digitales y desarrollo de habilidades y recursos docentes	Actualización de conocimientos digitales y desarrollo de habilidades y recursos docentes
	Programa educativo	Implementación de diseño curricular mixto	Estrategias para la presencialidad	Implementación de diseño curricular mixto
	Perfiles docentes	Fortalecer perfil docente		Fortalecer perfil docente
Estrategias económicas	Recursos económicos para infraestructura física	Estrategias para la presencialidad	Apoyo institucional para el equipamiento y servicio tecnológico	
	Recursos económicos para infraestructura digital		Apoyo institucional para el equipamiento y servicio tecnológico	
	Gestión interna de recursos			Apoyo institucional para el equipamiento y servicio tecnológico

Estrategias didácticas	Actualización de conocimientos	Desarrollo de herramientas didácticas	Actualización de conocimientos disciplinares y digitales docentes	Actualización de conocimientos disciplinares y digitales docentes
	Técnicas y metodologías didácticas	Experiencia docente disciplinar	Desarrollo de herramientas didácticas	Desarrollo de herramientas didácticas
Estrategia tecnológicas	Reglamentación académica			
	Recursos docentes		Cursos disciplinares y digitales docentes	
	Apoyo institucional		Actualización de conocimientos digitales y desarrollo de habilidades y recursos docentes	
Estrategias institucionales	Reglamentación de modalidad híbrida	Actualización de conocimientos digitales y desarrollo de habilidades y recursos docentes		Reglamentación para modalidad híbrida
	Reglamentación de capacitación docente	Cursos disciplinares y digitales docentes	Cursos disciplinares y digitales docentes	
	Gestión de recursos de actualización tecnológica docente	Fortalecer perfil docente		Fortalecer perfil docente
	Gestión de recursos para contratación de operatividad académica digital	Fortalecer perfil docente		Fortalecer perfil docente

La apreciación de este resultado fue establecida de acuerdo con las estrategias propuestas para el presente estudio, de las que cabe mencionar fueron consideradas como las importantes por los participantes, sin embargo, el análisis de sus valores resultantes han sido diferentes y sobresalen las siguientes observaciones:

- Las estrategias curriculares coinciden en la necesidad de creación de un diseño curricular en modalidad mixta que revise los perfiles de ingreso y egreso de acuerdo con un nuevo programa educativo, ajustando y revisando los contenidos de las asignaturas para que sean congruentes al actual contexto educativo y social.

- Las estrategias didácticas, docentes y tecnológicas se destacan y vinculan con las necesidades de capacitación y actualización de conocimientos disciplinares, tecnológicos, metodológicos y digitales pedagógicas.

- Las estrategias académicas también proponen un nuevo diseño curricular en modalidad mixta que apunte al desarrollo de competencias por aprendizaje significativo. En esta estrategia sobresale, tanto por estudiantes como por directivos, la apreciación hacia los perfiles docentes de contratación y actualización de conocimientos, mostrando a la población docente ingenua de esta necesidad.

- Las estrategias económicas e institucionales mantienen una postura directa al fortalecimiento del perfil docente y sus recursos.

El supuesto teórico que propone un diseño de curricular de modalidad mixta para la enseñanza-aprendizaje de la danza contemporánea a nivel universitaria sí es factible, siempre y cuando se consideren los factores que otorguen las herramientas necesarias docentes de capacitación digital, adecuación de recursos didácticos disciplinares, así como equipamiento tecnológico para los docentes y facilidad de infraestructura para los estudiantes.

5. Conclusiones

La pandemia de 2020 generó en todos los sectores sociales afecciones en su desarrollo y desencadenó rezagos de todo tipo en todos sus ámbitos, sin embargo, la capacidad de adaptación humana le hace posible enfrentar los cambios y buscar siempre las estrategias para seguir avanzando. Una de estas afecciones pandémicas fue en la educación, donde las necesidades de los estudiantes, las carencias técnicas y operacionales se evidenciaron, y la primera en manifestarse fue la falta de habilidades en el uso de herramientas tecnológicas y didácticas por parte de los docentes para afrontar las necesidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde ese entonces se pronosticó un panorama de rezago y deserción educativa, y a cuatro años de haberse presentado la pandemia, Nuevo León no pudo determinar las cifras estadísticas oficiales

definitivas. Esto marcó en ese mismo año que las comunidades académicas de México comenzaran a presentar diferentes tipos de propuestas a través de foros convocados por organizaciones locales, nacionales e internacionales preocupadas por diseñar y establecer estrategias y acciones de nivelación educativa (Velázquez, 2021, p. 14).

El proceso educativo transitó de un confinamiento obligatorio con la implementación estrategias sin precedentes de éxito a la apertura de espacios públicos y educativos con nuevas reglas de sociabilización; y paralelo a ello estrategias de recuperación económica, académica, emocional, laboral, entre otras:

las autoridades deben invertir no sólo en la aceleración del aprendizaje sino en cómo adaptar el sistema a nuevas maneras de enseñanza. Se requiere capacitar a los maestros sobre cómo integrar la digitalización en su enseñanza ... infraestructura que asegure que llegue el internet a los lugares más remotos del país y cómo equipar las escuelas para poder acceder a las formas digitales de aprendizaje. (Unicef México en Vítela, p. 14, 2021).

Una tentativa conclusión de la investigación propone la develación de dos hallazgos: el primero representa al sector docente con la necesidad de actualización en el desarrollo de habilidades y conocimientos en técnicas y recursos tecnológicos para el aprendizaje de la danza, tanto para la modalidad no presencial como para las necesidades disciplinares presenciales; y el segundo representa a la comunidad en general de la Facultad y expone, más que una adecuación o un rediseño de programa educativo, la necesidad de crear un nuevo programa educativo que considere con fundamento teórico-filosófico de origen tanto las experiencias vividas como las oportunidades resultantes del actual contexto.

A partir de estos dos hallazgos surgen temas que, complementariamente al objetivo de la investigación, son susceptibles para futuras investigaciones porque se mantienen vigentes en la educación como estrategias para combatir el rezago académico generado en la pandemia. La experiencia COVID-19 abrió una puerta de transformaciones a la educación cuyos orígenes, tradicionales o no, en la actualidad son parte de un contexto diferente al del siglo pasado, de tal manera que los siguientes temas formarán parte o serán objetivos latentes de los años posteriores:

- Modalidades para una educación tecnológica global.
- Implementación de nuevos modelos educativos.
- Resistencia de la educación tradicionalista a la implementación de modalidades.
- Las modalidades: Reto docente de pedagogía, habilidades y capacidades didácticas sobre una práctica disciplinar que exige actualización de conocimientos y generación de nuevos recursos y herramientas para enseñanza.

- Aula virtual: Apoyo institucional para la infraestructura académica a distancia.
- Actualización y fortalecimiento de los perfiles de ingreso, requisitos y perfil de egreso.
- Actualización y fortalecimiento de los perfiles docentes. Capacitación y actualización de conocimientos docentes tanto en las habilidades tecnológicas como en el desarrollo de recursos didácticos para la enseñanza aprendizaje significativo.
- Actualización y reglamentación para la contratación de nuevos perfiles docentes.
- Reglamentación para las modalidades híbridas y mixtas.
- Rediseño de programa educativo de modalidad presencial.

Con la formulación del supuesto de investigación del método cualitativo, la investigación concluye que las estrategias de diseño curricular, docente, académico, recursos económicos, tecnológicos y didácticos e institucionales responden a la creación de un programa educativo de modalidad mixta para la formación profesional de la danza contemporánea frente a las necesidades de la educación superior en la misma disciplina artística, proponiendo aspectos más significativos de un programa congruente a la demanda y necesidad social en la modalidad de los sistemas presenciales y no presenciales.

Referencias

- Álvarez de Zayas, C. (2004). El diseño curricular en la educación médica cubana. *Revista Pedagogía Universitaria*, 1(1). 1-15. http://eduniv.mes.edu.cu/03-Revistas-Cientificas/Pedagogia-Universitaria/1996/1/18949610_4.pdf
- Aranda Barrandas, J.S. y Salgado Manjarrez, E. (2005). El diseño curricular y la planeación estratégica. *Innovación Educativa*, 5(26) pp. 25-35. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421475003.pdf>
- ATLAS.ti. (2024). *Domine sus proyectos de investigación con el poder de la Inteligencia Artificial*. <https://atlasti.com/es>
- Baranda, G. (s./f.). *Technological Resources are Keys as Teachers Shape Education's Next Big Leaps forward in Schools*. Insight Success. <https://www.insightssuccess.com/technological-resources-are-keys-as-teachers-shape-educations-next-big-leaps-forward-in-schools/>
- Cervantes-Arriaga, A., y Rodríguez-Violante, Mayela. (2019). Diseño y evaluación curricular de un curso de posgrado de alta especialidad en medicina. *Investigación en educación médica*, 8(29), 95-103. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.29.18125>
- Chaves Torres, A. N. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Academia y Virtualidad*, 10(1), 23-41 <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/2241/2507>
- Educaweb*. (2020). *Orientación Académica. Estrategias que te ayudarán a estudiar*. <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/tecnicas-estudio/conoce-estrategias-aprendizaje/>
- Espinoza Coronado, R. I. (2019). *Teorías del diseño curricular*. Universidad de Xochicalco. Baja California. https://www.researchgate.net/publication/336104115_Teorias_del_diseno_curricular
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M.L.. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). McGraw Hill.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw.
- Inician ciclo 214 mil alumnos en UANL. (02 de febrero de 2021). *El Norte*. Sección Vida. <https://www.elnorte.com/inician-ciclo-214-mil-alumnos-en-uanl/ar2117085>
- La SEP ya tiene listo el decreto para suspender clases por el coronavirus. (16 de marzo de 2020). *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/politica/La-SEP-ya-tiene-listo-el-decreto-para-suspender-clases-por-el-coronavirus-20200316-0001.html>

- Longueira M., S. (2011). *La educación artística como educación: educación “por” y “para” un arte. Principios de intervención desde la pedagogía Mesoaxiológica*. [ponencia]. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universidad Santiago de Compostela, España. <https://www.cite2011.com/comsCompleatas.html>
- Lozano, E. (2022). *Estrategias de diseño curricular de modalidad mixta para la creación de un programa educativo para la Licenciatura en Danza Contemporánea*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Educación y Desarrollo Cultural de Monterrey.
- Meza Morales, J. L. (2012). *Diseño y desarrollo curricular*. Red Tercer Milenio. <http://aliatuniversity.com.mx/rtm/index.php/producto/disen-y-desarrollo-curricular/>
- Nieto Göller, R. A. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 137-150. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86926976007.pdf>
- Puebla Espinoza, A. (2014). *Importancia de la investigación educativa*. [ponencia]. Primer Congreso Internacional de Transformación Educativa. Ixtapan de la Sal, Estado de México. <https://transformacion-educativa.com/importancia-de-la-investigacion-educativa/>
- SEGOB. (2008). Acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064952&fecha=21/10/2008#gsc.tab=0
- Touriñán, L. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Andavira.
- Touriñán López, J. M. (2016). Educación artística: Sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. *Educación XXI*, 19(2), 45–76. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/16453/18867>
- UANL. (2018). *Características de la modalidad Mixta*. <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2019/02/caracteristicas-modalidad-mixta-v0.pdf>
- UANL. (2020). *Capacitación docente. Estrategia Digital UANL*. <https://estrategia-digital.uanl.mx/capacitacion-docente/>
- UANL. (2020). *Modelo Académico 2020 de Técnico Superior Universitario, Profesional, Asociado y Licenciatura*. <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2018/08/modeloacademico2020tsu.pdf>

UANL. (2020). *Antecedentes*. <https://www.uanl.mx/antecedentes-historicos/>

UNESCO. (2020). *Hacia sistemas educativos resilientes en el futuro: Nuevo estudio conjunto presentado por la UNESCO y la IEA*. <https://es.unesco.org/news/sistemas-educativos-resilientes-futuro-nuevo-estudio-conjunto-presentado-unesco-y-iea>

UNID en Espinoza Coronado, R. I. (2019). *Teorías del diseño curricular*. Universidad de Xochicalco. Baja California. https://www.researchgate.net/publication/336104115_Teorias_del_diseno_curricular

Vélez Chablé, G. y Terán Delgado, L. (2010). Modelos para el diseño curricular. *Revista Pampaedia*, (6) 55-65 http://online.aliat.edu.mx/adistancia/ModDisDesInstruccional/Unidad2/Lecturas/4Modelos_diseno_curricular.pdf

Vitela, N. (20 de mayo, 2021). Advierte Unicef reto en rezago educativo: Pide asegurar infraestructura digital en escuelas. *El Norte*.

Velázquez, I. (20 de mayo de 2021). Garantiza la SEP regreso seguro. *El Norte*.

Fuentes de consulta

Zabalza Beraza, M. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 17-48. doi:[https://doi.org/10.4995/redu.2012.6013file:///Users/emmalozano/Downloads/Dialnet-Articulación RediseñoCurricular-4132166.pdf](https://doi.org/10.4995/redu.2012.6013file:///Users/emmalozano/Downloads/Dialnet-Articulación%20RediseñoCurricular-4132166.pdf)

DIALÉCTICA ESCÉNICA

REVISTA DE LA FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS UANL

RECIBIDO: 09 de junio de 2024

ACEPTADO: 05 de julio de 2024

DOI: 10.29105/de.v1i1.3

■ Evolución de la Educación Artística en México: Análisis histórico

Evolution of Art Education in Mexico: Historical Analysis

Grecia Lucia Esparza Gaytán¹
Universidad TecMilenio/Nuevo León, México
Contacto: yatenas_18@hotmail.com
ORCID: 0009-0002-7797-9221

Esta obra quedará registrada bajo la licencia de Creative Commons (CC BY 4.0) Internacional



¹ Maestría en Artes Escénicas con acentuación en pedagogía de las artes por la Facultad de Artes Escénicas, UANL. Bailarina, coreógrafa, danzoterapeuta y docente de danza.

Evolución de la Educación Artística en México: Análisis histórico

Evolution of Art Education in Mexico: Historical Analysis

Resumen

Este artículo busca reflexionar sobre la situación actual de la educación artística en México, analizando el contexto histórico, los planes y programas de estudio que fortalecen al sistema educativo. A través de esta reflexión, el artículo pretende acercar a los lectores a un panorama crítico de las artes para continuar la formación de individuos creativos, críticos y culturalmente conscientes. El detonante para abordar el tema surge desde el ámbito profesional en la educación artística con una transición importante de las reformas educativas del siglo XXI en México. Esta mirada crítica-analítica busca generar un espacio de integración de los conocimientos y saberes del campo artístico, sin perder el posicionamiento de la educación artística como un sistema complejo en las realidades humanas.

Palabras clave: educación artística, pedagogía del arte, innovación educativa.

Abstract

This article seeks to reflect on the current situation of arts education in Mexico by analyzing the historical context, curricular frameworks, and educational policies that strengthen the educational system. The study aims to provide a critical overview of arts education and its role in developing creative, critical, and culturally engaged individuals. The impetus for this research stems from the ongoing transformation of Mexican arts education, particularly in light of the 21st-century educational reforms. This critical-analytical perspective aims to create a space for the integration of knowledge and understanding of the artistic field while maintaining the positioning of arts education as a complex system within human realities.

Keywords: art education, art pedagogy, educational innovation

Panorama educativo desde la perspectiva de las artes

La educación en México ha sido un campo de transformación constante, atravesando cambios considerables en los modelos y patrones de la enseñanza. A nivel constitucional, desde 1824 se planteaba en el país la necesidad de crear políticas educativas sólidas, ejemplo de ello se puede ver con José María Luis Mora, político liberalista, quien mencionaba: “Nada es más importante para el estado que la instrucción de la juventud, ella es la base sobre la cual descansan las instituciones sociales” (Tovar, 2015, p. 18); 81 años después se establecía la Subsecretaría de Instrucción y Bellas Artes, liderada por Justo Sierra. Finalmente, en 1920, aparece el título de Secretaría de Educación Pública creada por José Vasconcelos.

En la realidad paralela de estas transformaciones, el ámbito de la educación artística también experimentaba fenómenos interesantes. Para comprender su evolución, es útil iniciar con la concepción de la *paideia*¹ en la antigua cultura griega. La *paideia* representaba un ideal educativo integral que combinaba el desarrollo físico, intelectual y moral, y aunque ofrece una perspectiva admirable, está alejada del contexto mesoamericano. En el México antiguo, la educación artística se encarnaba en figuras como el *tlahcuilo* y el *yolteotl*, herederos de la tradición tolteca, quienes "gozan de fama en el campo del arte" (Fernández, 1968, p. 27). Estos artistas no solo dominaban técnicas para crear imágenes, sino que también eran capaces de plasmar y comunicar ideas complejas a través de códices, lienzos y piedras en un proceso que implicaba tanto la habilidad técnica como la profundidad espiritual. En la tradición mesoamericana, el arte no era simplemente una forma de expresión estética, sino un medio crucial para la transmisión de conocimientos y valores culturales, destacando la profunda conexión entre el arte, la educación y la identidad cultural. Esta abundante herencia cultural influyó en las transformaciones posteriores del currículo de la educación artística en México, adaptándose y evolucionando a lo largo de los siglos. Siguiendo el camino hacia la invasión de los pueblos mesoamericanos, llegaron las influencias artísticas europeas que se remontan desde el Medievo con el campo de poder: la Iglesia. En dicha época se limitaba la reproducción y la enseñanza de las artes a la conexión con lo divino, separando lo terrenal con los deseos de creación del hombre. A mediados del siglo XVI llega a América el modelo de enseñanza en el arte virreinal por franciscanos, dominicos y jesuitas, aprovechando las habilidades del artesano mesoamericano para el proyecto de evangelización por parte de la Nueva España. Siglos después llega la influencia francesa con el academicismo; en 1785 se crea la academia en México como un espacio para la enseñanza de las artes desde un ambiente elitista, separando al artista del artesano. Con el potente cambio a partir de la Revolución Industrial, el consumo del arte siembra un movimiento hacia la modernidad a la par con la revolución cultural durante el Nacionalismo, siendo México el primer país en América Latina en impulsar las relaciones entre el arte y las fuerzas productivas. Por otra parte, en las regiones anglosajonas la educación en las artes producía un gran interés por potenciar los aprendizajes de otras disciplinas, por ejemplo, las investigaciones de Dewey y los planes estructurados de Walter Smith consideraban la creación de laboratorios para investigar, integrar y mejorar las experiencias educativas a

¹ La *paideia* en la antigua Grecia era un concepto educativo integral que buscaba desarrollar el potencial humano en su totalidad, incluyendo los aspectos físico, intelectual y moral. Esta formación abarcaba desde la educación física y la gimnasia hasta la filosofía, las artes y la ética. La *paideia* era considerada esencial para la formación de ciudadanos virtuosos

través del arte (Tamés, 2004).

En México, fue hasta la etapa cardenista (1934-1940) que la educación artística impulsó un movimiento cultural para recuperar las tradiciones populares, años más tarde se crea el Sistema Nacional de Educación e Investigación Artística, el cual, a pesar de los esfuerzos y acciones en el ámbito de la educación artística, no llegaba a definirse con fuerza por las cuestiones políticas que tuvieron repercusiones en lo económico y educativo, además de la falta de coordinación entre el Instituto Nacional de Bellas Artes y la Secretaría de Educación Pública (Tamés, 2004).

En la actualidad, la poca información en el desarrollo de documentos sobre educación artística en el país y la enajenación de la cultura mexicana (Morton, 2001) ha perpetuado el abandono para la creación, investigación y acceso a las diferentes manifestaciones del arte.

No obstante, el surgimiento de nuevas disciplinas en el siglo XX como la psicología cognoscitiva o psicología del desarrollo, tuvo una apertura hacia nuevas publicaciones pedagógicas que sustentan el camino de la educación artística. La comprensión de las nuevas maneras de construir el mundo ayuda a la identidad, desarrollo, desenvolvimiento y el rol que tiene el individuo en la sociedad. Según Steiner:

la ocupación artística, por su amplio registro de vivencias anímicas y por la íntima coordinación entre la actividad psíquica y física, lleva a la transformación del cuerpo haciéndose cada vez más accesible y receptivo a los impulsos que provienen de la interioridad del hombre. (Carlgren, 1989, p. 118).

Por lo tanto, la educación artística ha sido un soporte fundamental para que se materialice el desarrollo integral del estudiante. Además, como señala Gardner (2011), cada ser humano tiene formas únicas de interpretar su entorno y desarrolla sus propias concepciones sobre el mundo. Esta individualidad en la interpretación y construcción del conocimiento refuerza la importancia de una educación artística que fomente y respete las diferentes formas de expresión y comprensión, contribuyendo así al desarrollo personal y social del individuo.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015), en una sociedad moderna la educación debe estar a disposición de toda la población, sobre todo de las generaciones jóvenes, asegurando en ellos resultados que permitan su adecuado desempeño en la vida económica, social, cívica y familiar, por lo que el Estado debe considerar la educación como pilar esencial del desarrollo del país, por lo cual se han establecido reformas educativas que responden a las necesidades económicas y sociales de la nación. Como menciona Muñoz (2009), algunos estudios demuestran que, si las reformas consideran la calidad en la escolaridad, se asegura que el aprendizaje sea de gran impacto. México ha pasado por múltiples reformas educativas sustanciales:

- 1938. La Reforma Educativa de Lázaro Cárdenas que abordaba la educación popular y laica.
- 1959. El Plan de once años de Jaime Torres Bodet para extender la educación a cada rincón del país.

- Reforma de 1972 para la modernización del currículo de la escuela primaria y secundaria con una enseñanza científico-tecnológica.
- Reforma de 1993 con la implementación de la Ley General de la Educación que sustenta el Plan Acciones Modelo de la Educación Básica.
- El ajuste al Plan de Estudios 2011 para mejorar la calidad educativa.
- Reforma de 2013 para aumentar la cobertura del Sistema Educativo Nacional
- Reforma Educativa 2016 con el nuevo Modelo Educativo y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- La atropellada Reforma Educativa 2018 con un nuevo modelo educativo basado en aprendizajes significativos.
- La Nueva Escuela Mexicana, de la actualidad.

Análisis crítico de la educación artística: Siglo XXI

La mirada al pasado nos permite situar a la educación artística en un contexto que no ha logrado madurar las políticas educativas por su constante cambio. Es por ello que en el presente artículo de reflexión es pertinente re-observar la enseñanza de las artes como un sistema complejo; esta complejidad nos permite entender desde lo heterogéneo e interdisciplinario a partir de cuatro actores: Estado, sociedad civil, sector privado y agentes especializados (Roman, 2016).

Desde la gobernanza se puede reflexionar sobre cómo ha sido la evolución de las artes en los planes de estudio. ¿Qué logros se encuentran en su integración y cuáles han sido las principales áreas de oportunidad? ¿Qué inacción persiste en la inclusión de las artes en la educación básica? ¿Qué aspectos aún necesitan desarrollarse para mejorar su impacto educativo? Desde la colectividad, es relevante cuestionar cómo percibe la sociedad la presencia de las artes en la educación básica.

Para facilitar la observación de las posibles respuestas a la discusión/reflexión, se propone el análisis en la siguiente tabla por nivel educativo de forma sucesiva, teniendo como eje rector a las artes.

Tabla 1

Plan de estudios 1993, 2002 y 2006

Nivel	Preescolar	Primaria	Secundaria
Rasgo del perfil de egreso		Desarrollar actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.	Apreciar y participar en diversas manifestaciones artísticas. Integrar conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.
Propósito	Desarrollar la sensibilidad, iniciativa, imaginación y creatividad a través de los lenguajes artísticos y apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.	<p>Fomentar en el alumno el gusto por las manifestaciones artísticas y su capacidad de apreciar y distinguir las formas y recursos que estas utilizan.</p> <p>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.</p> <p>Desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión del niño mediante el conocimiento y la utilización de los recursos de las distintas formas artísticas.</p> <p>Fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio colectivo, que debe ser respetado y preservado.</p>	Profundizar en el conocimiento de un lenguaje artístico y que lo practiquen habitualmente con el fin de integrar los conocimientos, las habilidades y las actitudes relacionados con el pensamiento artístico.

<p>Principios Pedagógicos</p>	<p>Características infantiles y procesos de aprendizaje: el juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.</p>		<p>Incorporar los intereses, las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos. Atender la diversidad. Diversificar las estrategias didácticas: el trabajo por proyectos. Impulsar la autonomía de los estudiantes.</p>
<p>Campos formativos en las artes</p>	<p>Expresión y apreciación artísticas organizados en los aspectos: musical, corporal, dancístico, plástico, dramático y teatral.</p>		<p>Se divide en cuatro lenguajes/asignaturas: Artes Visuales, Música, Danza y Teatro.</p>
<p>Competencias en las artes</p>	<p>Interpretar canciones, crearlas y acompañarlas con instrumentos musicales. Comunicar sensaciones y sentimientos a partir de la música, la danza, representaciones plásticas y el juego dramático.</p>		<p>Reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.</p>
<p>Ejes</p>		<p>Expresión y apreciación de la danza y expresión corporal. Apreciación y expresión plástica. Apreciación y expresión teatral.</p>	<p>Expresión, apreciación y contextualización.</p>
<p>Organización</p>	<p>A través de unidades didácticas mensuales, priorizando los campos de Exploración del mundo y Lenguajes y, a partir de ellos, entrelazar el campo de las artes.</p>	<p>40 horas anuales.</p>	<p>Se divide en cinco bloques a lo largo del ciclo escolar. Cada bloque contiene dos horas/clase (50 minutos) por semana.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Observación directa, expediente personal y diario de trabajo.</p>		<p>Aplicación de exámenes. Calificación numérica.</p>

Nota. La información en la que se basa esta tabla se obtuvo de tres documentos de la Sep: El acuerdo 181 que establece el *Plan y Programa de Estudio de Educación Primaria 1993*, el *Plan y Programa de estudio de Educación Básica 2006* y el *Programa de estudio de Educación Escolar 2002*.

Observaciones

- Los tres niveles de educación básica estaban desarticulados en términos de investigación, diseño e implementación, ya que fueron establecidos en diferentes años. Como resultado, la madurez de los planes de estudio presentaba desajustes temporales.
- A nivel preescolar, se observa un proyecto curricular en artes que muestra una mayor conexión con las propuestas pedagógicas actualizadas de la época. Este enfoque moderno busca integrar las artes en el desarrollo integral de los niños, promoviendo no solo la creatividad y la expresión artística, sino también habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Las actividades están diseñadas para ser interactivas y centradas en el niño, vinculándose con las tendencias educativas contemporáneas que priorizan el aprendizaje a través del juego y la exploración.
- A nivel primaria, se observa un rezago en los componentes curriculares, una situación alarmante dado que este nivel es el de mayor trascendencia en la educación básica según investigaciones educativas de la UNESCO y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015; ONU, 2023a; ONU 2023b), que resaltan la educación primaria como la base sobre la cual se construyen los futuros aprendizajes y habilidades de los estudiantes.
- Tanto en preescolar como en secundaria existió el acierto de profundizar en las disciplinas de las artes escénicas y visuales.
- En el panorama general se observan pocos avances en la presencia de las artes en la organización escolar y en su evaluación como parte de la formación integral del estudiante.

Tabla 2

Planes y programas de estudio 2011 (Reforma Integral de la Educación básica).

Nivel	Preescolar	Primaria	Secundaria
Principios pedagógicos	Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, crear ambientes de aprendizaje, trabajo colaborativo y énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados. <i>*En los tres niveles educativos.</i>		
Competencias en las artes	Artística y cultural. <i>*En los tres niveles educativos.</i>		
Perfil de egreso	Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente. <i>*En los tres niveles educativos.</i>		
Estandares Curriculares	Desarrollo personal y para la convivencia. <i>*En los tres niveles educativos.</i>		
Campo formativo	Expresión y apreciación artística: potenciar la sensibilidad, iniciativa, curiosidad, espontaneidad, imaginación, estética y creatividad para expresar sentimientos y sensaciones.	Educación artística: Música, Expresión corporal, Artes Visuales y Teatro.	Artes: I, II, III en las siguientes disciplinas: Música, Danza, Artes Visuales y Teatro.
Evaluación	Diagnóstica, formativa y sumativa. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. <i>*En los tres niveles educativos.</i>		

Nota. La información concentrada en la tabla fue elaborada por la Dirección General de Desarrollo Curricular dentro del *Plan de Estudios 2011 de Educación Básica.*

Observaciones

- Se unificaron componentes clave de la propuesta curricular en el área de las artes, como el perfil de egreso, principios pedagógicos y evaluación. El perfil de egreso definió las competencias y actitudes que los estudiantes deben desarrollar, los principios pedagógicos promovieron una educación centrada en el estudiante y la diversidad cultural, y la evaluación adoptó un enfoque holístico que valoró tanto el proceso creativo como el producto final.
- A pesar de que en el 2006 el nivel de secundaria amplió la investigación para abordar la materia de Artes desde una perspectiva expresiva, apreciativa y contextualizante, en este plan de estudios se formalizó respecto a los ejes y campos formativos.
- Se continuó con la línea de desarrollo de competencias para la vida. Sin embargo, en el área de las artes, su implementación resultó ser insuficiente. Las artes fueron tratadas de manera superficial, sin integrarse plenamente en el núcleo del currículo ni recibir el mismo énfasis que otras áreas del conocimiento.
- No se observa un cambio considerable en la presencia de las artes en el mapa curricular de los tres niveles educativos. Aunque se reconoció la importancia de las artes para el desarrollo integral de los estudiantes, su inclusión en el currículo se mantuvo limitada. La falta de horas asignadas, la insuficiente formación docente en el área artística y la ausencia de recursos adecuados contribuyeron a que las artes no tuvieran el protagonismo necesario.
- Debido a que los Estándares Curriculares se alinearon con las directrices de gobernanzas educativas internacionales, como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), las artes en la educación básica pasaron a segundo plano. El enfoque en mejorar los resultados en PISA llevó a una sobrecarga en las áreas de Español, Matemáticas y Ciencias, subestimando el impacto positivo de Artes en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes.

Tabla 3
Planes y programas de estudio 2016.

Nivel	Preescolar	Primaria	Secundaria
Perfil de egreso	Reconocer diversas manifestaciones del arte y la cultura, valora la dimensión estética del mundo y es capaz de expresarse con creatividad. <i>*En los tres niveles educativos.</i>		
Principios pedagógicos	Enfocarse en el proceso de aprendizaje, promover la relación interdisciplinaria, mostrar interés por los intereses de sus alumnos. <i>*En los tres niveles educativos.</i>		
Componente curricular	Desarrollo personal y social. <i>*En los tres niveles educativos.</i>		
Área	Desarrollo artístico y creatividad. <i>*En los tres niveles educativos.</i>		
Propósitos	Identificar los elementos y las características distintivas de algunas manifestaciones artísticas. Explorar y experimentar con diversos materiales y elementos de las artes sonoras, plásticas, visuales, dancísticas y teatrales. Relacionar las características de los objetos y productos artísticos con aspectos peculiares del contexto cultural en el que fueron creados. Enfrentar retos y resolver problemas en la creación de producciones artísticas propias. Manifestar una actitud creativa al proponer diversas interpretaciones en la apreciación de las artes. Conformar un criterio personal en relación con la apreciación de las artes y ejercer la libre elección. Disfrutar y valorar la diversidad artística, así como apreciar y respetar diferentes manifestaciones culturales, y evitar la discriminación. <i>*En los tres niveles educativos.</i>		

Ejes	Apreciación, expresión, contextualización. <i>*En los tres niveles educativos.</i>		
Temas	Artes plásticas y visuales. Danza y expresión corporal. Música y experimentación sonora. Teatro y expresión corporal con la voz. <i>*En los tres niveles educativos.</i>		
Enfoque didáctico	<p>Se centra en el diseño de experiencias que permitan a los estudiantes la exploración y la experimentación artística, a la vez que promueve un espacio de respeto y confianza para la libre expresión de ideas, sentimientos y emociones en relación con los gustos personales y la apreciación del arte.</p> <p>Concibe el arte como un condensado de experiencias humanas y a sus obras, como relatos abiertos. Esto favorece la resignificación y re interpretación permanentes de la experiencia fenomenológica que resulta del contacto con las artes.</p> <p>Busca propiciar la integración de la cognición con las emociones, por medio del desarrollo del pensamiento artístico, que se compone de la sensibilidad estética, la percepción y la creatividad.</p> <p>Considera la creatividad como un proceso que se desarrolla a través del trabajo expresivo y de la apreciación de las artes y que se compone de habilidades del pensamiento como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la imaginación. <i>*En los tres niveles educativos.</i></p>		
Distribución anual en periodos lectivos	50 horas anuales.	40 horas anuales distribuidas en 1 secuencia por semana.	80 horas anuales distribuidas en 2 horas por semana.

Nota. La concentración de la tabla es obtenida de la *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria* creada por la Secretaría de Educación Pública.

Observaciones

- En la propuesta curricular, las artes inicialmente parecían tener un mayor protagonismo en el perfil de egreso de los estudiantes, los enfoques didácticos y los propósitos de la educación básica. Este reconocimiento se reflejaba en la intención de fomentar competencias artísticas y creativas, marcando la importancia de la educación artística para el desarrollo integral de los alumnos. Sin embargo, en la práctica, los temas y contenidos propuestos para las artes resultaron desproporcionados en relación con la

distribución anual asignada a esta materia.

- Aunque han pasado 10 años de la última reforma del nuevo siglo, no hubo cambio en la presencia de las artes en la jornada escolar, se mantuvo el promedio de periodos lectivos anuales.
- Una decisión sensata que tomó la Secretaría de Educación Pública fue considerar a la estética como parte del proceso interdisciplinario de la materia.
- Se observa un notable aumento en la complejidad de los componentes curriculares y su contenido. Este enfoque responde a la necesidad de preparar a los estudiantes para un entorno globalizado y dinámico.

Tabla 4

Planes y programas de estudio 2022 (Nueva Escuela Mexicana).

Fase	2	3	4	5	6
Propósito	Intercambian ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes, con el fin de establecer acuerdos en los que se respeten las ideas propias y las de otras y otros. <i>*En todas las fases</i>				
Ejes articuladores	Inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura, y artes y experiencias estéticas. <i>*En todas las fases.</i>				
Campo formativo	Lenguajes <i>*En todas las fases.</i>				
Finalidad del campo	La experimentación creativa y lúdica que provoque el disfrute de los elementos de las artes a partir de la interacción con manifestaciones culturales y artísticas en las que predomine una función estética para apreciarlas, reaccionar de manera afectiva ante ellas e interpretar sus sentidos y significados a través de la intuición, sensibilidad o análisis de sus componentes, además de la posibilidad de considerar información adicional sobre los contextos. <i>*En todas las fases.</i>				

<p>Contenidos del plan sintético</p>	<p>Expresión de emociones y experiencias, en igualdad de oportunidades, apoyándose de recursos gráficos personales y de los lenguajes artísticos.</p> <p>Reconocimiento de ideas o emociones en la interacción con manifestaciones culturales y artísticas a través de diversos lenguajes.</p> <p>Producción de expresiones creativas con los distintos elementos de los lenguajes artísticos.</p>	<p>Uso del dibujo y/o escritura para recordar actividades y acuerdos escolares.</p> <p>Exploración de testimonios escritos, fotográficos y audiovisuales del pasado familiar y comunitario.</p> <p>Uso de los elementos de los lenguajes artísticos en la vida cotidiana</p> <p>Uso de lenguajes artísticos para expresar rasgos de las identidades personal y colectiva.</p> <p>Apreciación de canciones, rondas infantiles, arrullos y cuentos.</p> <p>Interacción con manifestaciones culturales y artísticas.</p> <p>Recreación de historias mediante el uso artístico de las palabras, del cuerpo, del espacio y del tiempo</p>	<p>Reconocimiento y reflexión sobre el uso de elementos de los lenguajes artísticos en manifestaciones culturales y artísticas de la comunidad y del resto del mundo.</p> <p>Creación de propuestas con intención artística para mejorar la escuela y el resto de la comunidad.</p> <p>Lectura y creación de poemas, canciones y juegos de palabras para su disfrute.</p> <p>Experimentación con elementos visuales y sonoros en producciones colectivas artísticas.</p> <p>Reflexión y uso de los lenguajes artísticos para recrear experiencias estéticas que tienen lugar en la vida cotidiana.</p> <p>Representación de hechos y experiencias significativas mediante el empleo de recursos textuales, visuales, corporales y sonoros.</p> <p>Identificación del uso de la fantasía y la realidad en diferentes manifestaciones culturales</p>	<p>Interpretación y valoración de manifestaciones artísticas de México y del mundo.</p> <p>Apropiación e intervención artística en el espacio comunitario.</p> <p>Combinación de elementos visuales, sonoros y corporales en composiciones artísticas colectivas.</p> <p>Creación y representación de narrativas a partir de acontecimientos relevantes de la comunidad, empleando recursos literarios, visuales, corporales y sonoros.</p> <p>Combinación de la realidad y la fantasía en elementos simbólicos de las manifestaciones culturales y artísticas que dan identidad y sentido de pertenencia.</p> <p>Análisis y representación de textos dramáticos</p>	<p>Diversidad de lenguajes artísticos en la riqueza pluricultural de México y del mundo.</p> <p>Manifestaciones culturales y artísticas que conforman la diversidad étnica, cultural y lingüística.</p> <p>Identidad y sentido de pertenencia en manifestaciones artísticas.</p> <p>Patrimonio cultural de la comunidad en manifestaciones artísticas que fomentan la identidad y el sentido de pertenencia.</p> <p>Los lenguajes artísticos en la expresión de problemas de la comunidad.</p> <p>Elementos de las artes y recursos estéticos apreciados en el entorno natural y social, así como en diversas manifestaciones artísticas.</p> <p>Valor estético de la naturaleza de la vida cotidiana y de las diferentes manifestaciones culturales y artísticas.</p> <p>Creaciones artísticas que tienen origen en textos literarios.</p> <p>Expresión artística de sensaciones, emociones, sentimientos e ideas a partir de experiencias familiares</p>
<p>Organización</p>	<p>Se organiza con autonomía curricular partiendo del diagnóstico de cada escuela.</p>	<p>Se organiza con autonomía curricular partiendo del diagnóstico de cada escuela.</p>			<p>Tres periodos lectivos semanales de 50 minutos cada uno.</p>

Enfoque didáctico	Diseño de un programa analítico considerando tres planos: análisis del contexto socioeducativo de la escuela, contextualización de los procesos de aprendizaje y el codiseño. <i>*En todas las fases.</i>
Evaluación	Evaluación formativa. <i>*En todas las fases.</i>

Nota. Los contenidos de la tabla fueron recabados del *Plan sintético* publicado en el Diario Oficial de la Federación, es importante mencionar que dicho documento se encuentra en construcción por lo que puede presentar modificaciones.

Observaciones

- Se introducen cambios significativos en la estructura y enfoque del sistema educativo mexicano. Uno de ellos es la transición del término "niveles educativos" hacia "fases". Esta modificación manifiesta una evolución en la comprensión del desarrollo integral de los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa. Al denominar las etapas como "fases", se busca destacar la importancia de adaptar los contenidos curriculares de manera específica a las distintas etapas de crecimiento, maduración y aprendizaje de cada niño, niña o adolescente.
- Esta propuesta curricular es la más reciente y aplicada en las escuelas del país.
- Su complejidad se puede observar en la Tabla 4 sobre los contenidos del Plan Sintético, con base en lo que propone la Secretaría de Educación Pública a nivel federal, que considera dichos contenidos de relevancia nacional.
- Se brinda apertura para el diseño de situaciones didácticas en todos los niveles, sin embargo, dicha apertura se puede interpretar como una "improvisación docente" a falta de claridad por parte de las autoridades educativas en la aplicación de la reforma educativa.
- Se ha implementado un aumento significativo en la presencia de las artes a nivel secundaria. El fortalecimiento de las artes a nivel secundaria en la Nueva Escuela Mexicana se alinea con tendencias internacionales y recomendaciones pedagógicas que enfatizan la importancia de una educación integral reconocida en el indicador 4, Educación de calidad en la Agenda 2030.
- Un acierto es considerar a las artes como parte del campo formativo del Lenguaje, ubicándola en el mismo nivel con Español, Inglés y Lengua Indígena.
- Al integrar contenidos sintéticos y analíticos que respetan los saberes previos de los estudiantes se promueve un enfoque educativo inclusivo que no solo reconoce la riqueza cultural del país, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y valoración de las comunidades. Esto garantiza a los estudiantes relacionar los contenidos curriculares con su realidad cotidiana y con los desafíos que enfrentan en sus contextos específicos.

Conclusión

La educación artística en México ha sido históricamente relegada a un segundo plano en el currículo educativo, a menudo considerada menos esencial que asignaturas como Español y Matemáticas. Esta percepción se ve reflejada en la escasez de profesionales adecuadamente formados y recursos necesarios para la enseñanza efectiva de las artes. Además, la falta de libros y materiales de apoyo dificulta aún más la articulación de esta materia en las escuelas. El arte no es un adorno para la educación, sino una parte esencial de la vida misma.

La educación artística ayuda a los estudiantes a encontrar significado en sus experiencias y a comprender mejor su mundo, como lo señaló Dewey (2008). Sin embargo, la aceptación del arte durante la niñez y la adolescencia a menudo está condicionada por los gustos y preferencias de los adultos, lo que puede limitar la experiencia artística de los niños, niñas y adolescentes. Las reformas educativas en México han mostrado un avance desigual en la integración de la educación artística. Desde las reformas reduccionistas de 1993 a 2006, hasta la ampliación de contenidos en la reforma de 2011, la materia de Artes ha ganado espacio en el currículo, pero sigue operando bajo un sistema de estándares curriculares que no siempre consideran la complejidad del contexto nacional y local. La reforma de 2016 intentó ampliar los propósitos y enfoques didácticos, pero las artes continúan teniendo una representación limitada en la jornada escolar.

La reforma educativa de 2022 presentó una propuesta más adecuada al contexto sociocultural del país, sin embargo, la pandemia de 2020 generó desafíos sin precedentes para el sistema educativo en México y en todo el mundo, exponiendo e intensificando las debilidades estructurales existentes. La transición repentina a la educación en línea dejó en evidencia la falta de preparación y recursos tecnológicos tanto para docentes como para estudiantes, especialmente en áreas rurales y marginadas. En este contexto, la educación artística se vio particularmente afectada, subrayando la necesidad urgente de reestructurar el plan de estudios para 2022 para una educación integral más accesible y flexible. A pesar de estos esfuerzos, la implementación ha sido insuficiente debido a la falta de coordinación entre los actores educativos y a la persistencia de las brechas digitales, destacando la importancia de una estrategia inclusiva y adaptativa que contemple las realidades diversas del contexto nacional y local, pero su implementación ha fracasado debido a la falta de sinergia entre los actores clave de la educación: el Estado, la sociedad, el sector privado, los docentes, los estudiantes y los padres de familia. Para lograr una integración efectiva de las artes en la educación, es esencial garantizar la cobertura total de docentes especializados en pedagogía de las artes en todos los planteles educativos. Esto requeriría una reestructuración significativa y la creación de nuevas formas de profesionalizar a los pedagogos y pedagogas de las artes. Además, es crucial considerar la educación artística como un sistema complejo que interactúa con otras disciplinas, superando las jerarquías tradicionales y construyendo nuevos mundos bajo la filosofía de la cultura de paz.

En conclusión, la educación artística en México necesita una revalorización profunda que pase por la formación de profesionales, la disponibilidad de recursos, y la implementación de políticas educativas que reconozcan su importancia. Solo así se podrá asegurar que las artes desempeñen su papel esencial en el desarrollo integral de los individuos y en la construcción de una sociedad más creativa, inclusiva y culturalmente valiosa.

Referencias

- Carlgren, F. (1989). *Pedagogía Waldorf. Una Educación hacia la libertad*. Editorial Rudolf Steiner.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Editorial Paidós.
- Fernández García, J. (1968). *Arte mexicano: de sus orígenes a nuestros días*. Editorial Porrúa.
- Gardner, H. (2011). *Educación artística y desarrollo humano*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Morton Gómez, V.E. (2001). *Una aproximación a la educación artística en la escuela*. Unidad Pedagógica Nacional.
- Muñoz Moreno, J. L. (2009). *La participación de los municipios en la educación*. Editorial Popular
- Organización de las Naciones Unidas (2023a). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2023b). Informe de los objetivos de Desarrollo Sostenible. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*3ej9q*_ga*MjM0MTIyMjQyLjE3MjE3NjQyMzk.*_ga_TK9BQL5X7Z*MTcyMTc3NzEzNC4yLjAuMTcyMTc3NzEzNC4wLjAuMA..
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015). *Estudios económicos de la OCDE: México 2015*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264218734-es>
- Román García, L. E. (2016). ¿Todos somos culpables? Improntas para afrontar la emergencia de las políticas culturales [Ponencia]. Simposio Internacional de Teoría sobre Arte Contemporáneo XIII. Patronato de Arte Contemporáneo A. C., CDMX, México. <https://sitac.org/referencias/todos-somos-culpables-improntas-para-afrontar-la-emergencia-de-las-pol%C3%ADticas-culturales>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. [Archivo PDF]. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Propuesta Curricular para la educación obligatoria 2016*. [Archivo PDF]. <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 2*. [Material en proceso de construcción]. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-2.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 5*. [Material en proceso de construcción]. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-5.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 6*. [Material en proceso de construcción]. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-6.pdf>

Subsecretaría de Educación Básica SEP. (julio de 2009). *Reforma Integral para la Educación Básica: Planes y programas de estudio de 1993 y 2009. Puntos de continuidad y/o cambio*. Equipo académico de Cuautitlan Itzalli. https://eacademicoizcalli.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/11/puntos_continuidad_cambio.pdf

Tamés Muñoz, E. R. (2004). *La enseñanza del arte en la educación básica en México* [Tesis de nivel de doctorado, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey]. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571992/DocsTec_1666.pdf

Tovar y de Teresa, R. (2015). *Los avances del México Contemporáneo: 1955-2015: IV Educación y Cultura*. Cámara de Diputados LXII Legislatura e Instituto Nacional de Administración Pública A.C. http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/md/LXII/amc_educ_cul4.pdf

Fuentes de consulta

Aspas Paredes, G. (2023). *Filosofía humanista de la educación: una aproximación al recorrido histórico de la paideia*. Universidad de Sevilla.

Fernández Aguerre, T. (2003). *Contextualización Sociocultural de las Escuelas de la Muestra de Estándares Nacionales (1998-2002)*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

González Jiménez, I. y Valenzuela Ojeda, G. A. (2019). *Análisis del Plan de estudios 2011 con respecto al Nuevo Modelo Educativo en la Escuela Primaria*. [Archivo PDF]. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2019/D054.pdf>

Villalvazo Ruíz, A. (2016). *Las reformas educativas en México*. [Archivo PDF]. https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/49/49_4.pdf

Ziegfeld, Z. (1953), *Education and Art*, Simposio. UNESCO, Suiza.

DIALÉCTICA ESCÉNICA

REVISTA DE LA FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS UANL

RECIBIDO: 13 de junio de 2024

ACEPTADO: 01 de julio de 2024

DOI: 10.29105/de.v1i1.2

■ Incrustaciones documentales en la escena argentina: Vivi Tellas, curadora de utopías

Ezequiel Lozano¹

Universidad de Buenos Aires/Buenos Aires, Argentina

Contacto: lozanoi@zequiel@gmail.com

ORCID:0000-0002-3919-6288



¹ Doctor en Historia y Teoría de las Artes (Universidad de Buenos Aires). Se desempeña como Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), radicado en el Instituto de Historia del Arte Argentino y Latinoamericano (UBA). Trabaja como Jefe de Trabajos Prácticos de la materia «Teoría y Crítica del Teatro» (Carrera de Artes, Facultad de Filosofía y Letras, UBA). En 2015, publicó su libro *Sexualidades disidentes en el teatro*. Buenos Aires, años 60. Co-dirige junto al Dr. Mariano Saba el proyecto Filocyt “La formación en dramaturgia: construcción de un campo de saberes específico en la historia del teatro argentino”. También es director y actor teatral.

Incrustaciones documentales en la escena argentina: Vivi Tellas, curadora de utopías

La publicación de la tesis doctoral de Pamela Brownell sobre el auge de las prácticas biográficas y documentales en el teatro del siglo XXI, presentada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires bajo la dirección de la Dra. Beatriz Trastoy, hace foco en el trabajo que desarrolló en dicho campo una singular artista argentina, principalmente directora teatral y curadora. El libro que reseñamos aquí se titula Proyecto Biodrama. El teatro biográfico-documental de Vivi Tellas y lo real como utopía en la escena contemporánea; Red Editorial lo publicó en diciembre de 2021 y fue recién a mediados del año siguiente que comenzó su circulación. ¿Qué entendemos por teatro de lo real como tendencia del siglo XXI? ¿De qué se trata ese macroproyecto artístico de Vivi Tellas llamado Biodrama? ¿En qué sentido es una nueva etapa dentro de la historia del teatro documental? ¿qué aportes específicos realizó el trabajo de dirección y curaduría de esta artista argentina para consolidar un nuevo campo de experimentación escénica, problematizando el vínculo con lo real, a partir de lo biográfico y de lo documental? Es desde preguntas como estas que Pamela Brownell elaboró una investigación rigurosa que estudia con pasión una experiencia muy significativa de la historia del teatro reciente en Buenos Aires.

El primer capítulo, titulado “El teatro de lo real y Biodrama”, nos sumerge en el objeto de estudio de esta pesquisa a través de la lupa del problema estético que postula: la vinculación de lo real con el teatro (y viceversa). El trabajo de Brownell es minucioso y refinado, buscando en la bibliografía más actualizada diferentes miradas para fundamentar su clave de lectura. Indaga en textos no traducidos al español como el de Maryvonne Saison, donde se distingue lo real del realismo, o los libros de Carol Martin, antecedente fundamental para la difusión del término teatro de lo real. Asimismo, aborda la conceptualización de Lehmann sobre teatro posdramático, dentro de la cual la autora rescata la importancia del uso autorreflexivo de aquello que sucede

Figura 1 Proyecto Biodrama. El teatro biográfico documental de Vivi Tellas y lo real como utopía en la escena contemporánea

30	INTRODUCCIÓN
30	CAPÍTULO I.
30	1.1. EL TEATRO DE LO REAL Y BIODRAMA
30	1.1.1. El teatro de lo real como campo de lectura
46	1.1.2. Genealogías de lo real
71	1.2. EL TEATRO DE LO REAL COMO UTOPIA
71	1.2.1. El teatro de lo real como utopía
74	1.2.2. El teatro de lo real como utopía
93	1.2.3. El teatro de lo real como utopía
104	1.3. EL TEATRO DE LO REAL COMO UTOPIA
104	1.3.1. El teatro de lo real como utopía
113	1.3.2. El teatro de lo real como utopía
113	1.3.3. El teatro de lo real como utopía
119	CAPÍTULO II.
119	2.1. EL TEATRO BIográfico-DOCUMENTAL
120	2.1.1. El teatro biográfico-documental
137	2.1.2. El teatro biográfico-documental
142	2.1.3. El teatro biográfico-documental
150	2.2. EL TEATRO DE LO REAL COMO UTOPIA
150	2.2.1. El teatro de lo real como utopía
160	2.2.2. El teatro de lo real como utopía
169	2.2.3. El teatro de lo real como utopía
175	2.3. EL TEATRO DE LO REAL COMO UTOPIA
175	2.3.1. El teatro de lo real como utopía
180	2.3.2. El teatro de lo real como utopía
180	2.3.3. El teatro de lo real como utopía
181	2.4. EL TEATRO DE LO REAL COMO UTOPIA
181	2.4.1. El teatro de lo real como utopía
181	2.4.2. El teatro de lo real como utopía
181	2.4.3. El teatro de lo real como utopía

Nota. Portada del libro. Fuente: Red Editorial.

de modo real en escena (y no su aparición per se). Explica e interroga la idea de retorno de lo real con la cual Hal Foster, estudiando las neovanguardias artísticas, entiende ciertas dinámicas del arte contemporáneo. Al mismo tiempo, la investigadora reseña posturas tan caras al contexto latinoamericano como las de Beatriz Catani e Ileana Diéguez. Propone organizar en tres ejes las concepciones que circulan, en la actualidad, sobre lo real: aquello no-ficcional (o lo real extra-escénico); lo no representativo (o lo real escénico) y lo no-simbolizado (lo real extrasimbólico). De este modo, logra caracterizar lo propio de una zona nodal de la práctica escénica, en la cual observa una “alusión exaltada y explícita a la realidad” (Brownell, 2021, p. 62); aunque con la particularidad de que no se trata, únicamente, de poner en escena una determinada relación con esta sino de, paralelamente, postular la “construcción de la realidad como referente” (p. 72). El aporte de Brownell es tan agudo y sólido que puede fundamentar estas ideas inscribiéndose en la perspectiva posfundacional para defender su bastión de lo real utópico, el cual comprende como contingente, ya que “cuando parece que podremos aprehenderlo, se escabulle, se cuestiona, se difumina, pero que, en el proceso, abre un camino lleno de posibilidades para los creadores y espectadores teatrales” (p. 73). Así, nos sumerge en la argumentación de un real posfundacional, donde las prácticas artísticas de Vivi Tellas encuentran su conceptualización más acertada.

La idea de lo real como utopía parte de una reflexión del cineasta santafesino Fernando Birri, transmitida por el escritor uruguayo Eduardo Galeano en su libro *Las palabras andantes* (1993). Simón Marchan Fiz describe el contraste que aparece entre la experiencia artística y el contexto sociocultural en el que surgen, donde lo real ya no se inscribe dentro de lo posible, sino que se sueña como un objeto perdido. Desde dicha perspectiva, Brownell se incorpora con rigurosidad dentro de una discusión de plena actualidad para los estudios teatrales contemporáneos, dialogando y estableciendo diferencias, por ejemplo, con propuestas tan sólidas como las de Óscar Cornago o Antonio Sánchez.

El segundo capítulo rastrea los inicios del proyecto biodrama, durante años muy convulsionados para la historia argentina, y hace un foco especial en *El precio de un brazo derecho*, estrenada en el Teatro Babilonia en octubre del 2000. Brownell estudia, una a una, las diferentes capas que se pliegan en esa experiencia tan singular que signaría la búsqueda artística de Tellas, haciendo énfasis en la incrustación de lo documental, con la presencia de un albañil trabajando en escena, a la par de dos actrices y un actor, sosteniendo una obra que reflexionaba, desde la ficción, sobre la precarización laboral.

En esta oposición entre lo simulado y lo experimentable, el arte —y en particular el teatro— puede tener una potencia específica. Más aún, tiene un deber, según lo entiende Tellas: el deber de inventar un nuevo modo de vincularse con la experiencia o, como aclara, con la vida. Esta es la relevancia que otorga a su proyecto biográfico (Brownell, 2021, p. 179).

Así, la artista emprende un camino que busca alejarse de una teatralidad convencional tanto como pareciera querer situarse en los márgenes. Aunque, paralelamente, dicho recorrido se complementa con una destacada actuación institucional. Se trata de dos búsquedas que conviven a la par; Brownell ausculta en esta doble inserción de Tellas dentro del campo artístico. En esa otra vía, la institucional, la investigación afirma que Vivi Tellas realiza un aporte fundacional a la tarea de la curaduría teatral en Argentina, algo que se observa con precisión en el cuarto capítulo, apartado que piensa la productividad de la conceptualización de la artista para que otras personas del ámbito creador exploren las biografías de personas vivas como un material para la escena. Se estudia la labor de Tellas en el Teatro Sarmiento (espacio teatral oficial, perteneciente al Complejo Teatral de Buenos Aires), desarrollando una innovadora experiencia de curaduría, que se extiende entre 2002 y 2009, con una frecuencia de tres estrenos por año. En este capítulo cuatro, titulado “Biodrama como matriz productiva”, se narra tanto el recorrido cronológico del ciclo como sus posteriores derivas. Se detalla el devenir de la consigna postulada por Vivi Tellas a través de sus resonancias teóricas y escénicas. A su vez, Brownell observa, en ese recorrido posterior a 2009, el inicio de una segunda fase en el propio quehacer de Tellas, puesto que el Proyecto Biodrama se abre hacia nuevos contextos.

Previamente, el tercer capítulo busca contextualizar el trabajo de Tellas en la historia del teatro documental, para lo cual rastrea sus devenires interrumpidos. Enlaza la práctica de Erwin Piscator con los desarrollos de Peter Weiss, junto a su productividad en las artes escénicas de Latinoamérica. Atendiendo a la lectura de Derek Paget puede relevar tanto las experiencias de esa práctica documental canónica, con epicentro en los años sesenta, junto a las novedades contemporáneas que ofrecen el redescubrimiento de este quehacer. Pero no sólo eso. Dentro de una red de diálogos e intercambios entre artistas posiciona el trabajo del Proyecto Archivos de Tellas y delimita una cronología detallada. Ronda una pregunta ¿qué es un documento en la práctica biodramática? Y la búsqueda de una respuesta traza una perspectiva reflexiva a partir de tópicos tan actuales como ardientes: el objeto documento (como una activación del archivo), el testimonio brindado por los cuerpos, y la escenificación de una mirada (que da a ver modos de ser de personas disímiles configurando así una apuesta ética y política). Esta última cuestión se retomará en el quinto capítulo “Espacios de encuentro y memoria colectiva”, donde la autora estudia nuevas maneras de llevar adelante intervenciones socioculturales en la práctica de Tellas. Dentro del pensamiento reciente sobre el arte contemporáneo, enmarcado en el denominado giro social o relacional, Brownell dialoga con las perspectivas teóricas de Nicolas Bourriaud, Jacques Rancière y Claire Bishop para pensar las politicidades del teatro biodramático. Lo hace con la experiencia de Archivo White, “un proyecto documental que no arranca ni termina en el teatro” (p. 339).

El capítulo seis retoma las reflexiones que se vienen desarrollando para pensar, ahora, el pasaje desde el teatro de lo real al realismo. Hace foco en la puesta en escena de *Las personas. Biodrama del San Martín* (2014), la cual Brownell piensa como síntesis del proyecto biodrama ya que, allí, Tellas torna visible lo cotidianamente invisibilizado, subiendo a escena a quienes

siempre se mueven detrás de esta. La autora lee este gesto como un convite para que quienes miran se confronten “con algo del mundo real (la vida de estas personas), pero no para acercarle una interpretación cerrada sobre ese mundo” (p. 408). Así, la escena invita a formularse preguntas, a transitar la posibilidad del fracaso de la escena y empatizar con la precariedad de fragmentos de un continuo cultural compartido por quienes están en el escenario y quienes no.

La puesta en página de los 464 folios que conforman este volumen, de 23 x 17 centímetros, es fruto del trabajo de una colectiva denominada “Hay futura”, integrada por 65 trabajadoras. Entre las particularidades que presenta el diseño podríamos destacar dos: por un lado, que la tapa y el índice estén fusionados de manera original, por el otro, que la maquetación prevé un amplio margen lateral con la idea de que, por una parte, ello sirva para asentar anotaciones sobre un libro de estudio y, por otra parte, nos ofrezca previsualizar, intermitentemente, imágenes en blanco y negro que vinculan y referencian a las fotografías completas que se anexan al final del libro (en blanco y negro, con alta calidad). Este texto inaugura la colección Antítesis, donde Red Editorial propone un trabajo en conjunto con esta colectiva de diseño, quienes también integran, junto a otras personas, el consejo académico de la misma.

Indagando un objeto de estudio concreto, a lo largo de décadas, pero con el detalle que sus peculiaridades requieren, Proyecto Biodrama. El teatro biográfico-documental de Vivi Tellas y lo real como utopía en la escena contemporánea se erige como una referencia ineludible, a partir de esta publicación, sobre la preocupación teórica acerca de lo real en el teatro latinoamericano. Muestra un conocimiento certero de prácticas documentales en el teatro reciente de México, Chile, Cuba, por ejemplo, tanto como de otras latitudes. Esta creciente circulación de puestas en escena afines al objeto de su indagación incluso lleva a la autora a estar desarrollando, actualmente, proyectos de mapeos colectivos de esta serie de prácticas por medio de herramientas digitales sofisticadas como el sistema de gestión de datos Heurist, abriendo, a la par, una exploración respecto de los nuevos acercamientos a los estudios teatrales ligados a las humanidades digitales y a la ciencia abierta.

En este libro contundente Pamela Brownell escribe la biografía artística de una mujer que es biógrafa teatral de autobiografías ajenas; describe con minuciosidad el Proyecto Biodrama y, fundamentalmente, inscribe su mirada atenta al campo escénico contemporáneo, donde lo real incrusta utopías.

Referencia

Brownell, P. (2021). Proyecto Biodrama. El teatro biográfico-documental de Vivi Tellas y lo real como utopía en la escena contemporánea. Red Editorial. <https://www.rededitorial.com.ar/producto/proyecto-biodrama/>

DIALÉCTICA ESCÉNICA

REVISTA DE LA FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS UANL

