

**Universidad Nacional Autónoma de México**

**Facultad de Filosofía y Letras**

**De la experiencia profesional en la enseñanza  
de la Dirección Escénica en el Centro de  
Educación Artística Frida Kahlo**

que ostenta Guillermo Espínola Pérez para  
obtener el título de Licenciado en Literatura  
Dramática y Teatro:

Asesora: María de Jesús Navarrete Andrade



México, 2005

m342064



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

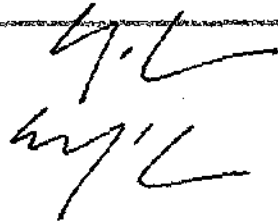
Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Guillermo

Espinosa 12167

FECHA: 15 MARZO 2005

FIRMA: \_\_\_\_\_



## INDICE

<b>Introducción</b>	<b>i</b>
<b>Capítulo I. Breve historia de la creación del Instituto Nacional de Bellas Artes.</b>	
Marco histórico	1
Creación del Instituto Nacional de Bellas Artes	3
Organigrama del Instituto Nacional de Bellas Artes	5
<b>Capítulo II. Breve historia de los Centros de Educación Artística (CEDART).</b>	
Marco histórico	9
Primer plan de estudios, 1976	9
Segundo plan de estudios, 1981	11
Tercer plan de estudios, 1984	13
Cuarto plan de estudios, 1994	13
<b>Capítulo III. CEDART como proyecto educativo.</b>	
CEDART dentro del Instituto Nacional de Bellas Artes	15
CEDART como propedéutico de las escuelas superiores del Instituto Nacional de Bellas Artes	16
<b>Capítulo IV. Estructura interna de los CEDART.</b>	
Objetivos de los CEDART	20
El área académica	20
<i>Materias del área académica</i>	22
El área artística	24
<i>Materias del área de Danza</i>	24
<i>Materias del área de Artes Plásticas</i>	25
<i>Materias del área de Música</i>	26
<i>Materias del área de Teatro</i>	27
<b>Capítulo V. Breve historia del CEDART Frida Kahlo.</b>	
La perspectiva del CEDART	28
Historia breve del CEDART Frida Kahlo	29
El CEDART Frida Kahlo en Polanco	30
El Plan 84 y el área de Teatro	31
Los Encuentros Nacionales de los Centros de Educación Artística	32

Conclusiones de los Encuentros Nacionales	34
De Polanco a la colonia Tránsito	35
Cambio de administración	36
Las instalaciones actuales del CEDART Frida Kahlo	38
Problemas del área de Teatro durante la administración del maestro Miguel Loaiza	39

### **Capítulo VI. *La Dirección Escénica en el CEDART Frida Kahlo.***

El problema de la nomenclatura	42
La materia de Dirección Escénica a mediados de los años noventa	45

### **Capítulo VII. *Reporte de trabajo de la materia de Dirección Escénica en el CEDART Frida Kahlo.***

Consideraciones	55
La interrelación entre alumnos, escuela y maestro en la materia de Dirección Escénica en el CEDART Frida Kahlo	66
Propuesta de trabajo para la materia de Dirección Escénica	69
<i>Propósito</i>	70
<i>Objetivos</i>	71
<i>La concepción del montaje</i>	72
<i>La relación entre el director y los actores</i>	73
<i>El libreto y el trabajo de mesa</i>	75
<i>La primera puesta en escena</i>	77
<i>¿Qué sucedió en la primera experiencia de Dirección?</i>	79
<i>El examen final</i>	80
<i>La evaluación</i>	80
Programa de estudio de la materia de Dirección Escénica	82
Consideraciones sobre la elección del texto	86

### **Capítulo VIII. *Conclusiones.***

Una idea suelta	87
Sobre CEDART como propedéutico	87
Sobre la materia de Dirección Escénica	88
Sobre el CEDART Frida Kahlo	90

<b>Anexo 1</b>	94
----------------	----

<b>Anexo 2</b>	97
----------------	----

<b>Anexo 3</b>	100
----------------	-----

**Bibliografía**

120

**Índice**

121

## INTRODUCCIÓN

Me encanta dar clases. Eso de tener las manos manchadas de gis y ganar poco dinero se me metió en los huesos hace ya muchos años, allá por el ya lejano siglo XX, a mis tiernos 17 años.

Todo comenzó gracias a que estaba reprobado en matemáticas cuando era alumno del CCH Naucalpan. En esos días aciagos, alguien me dio la oportunidad de impartir (miren que la vida tiene caminos extraños...) clases de ¡matemáticas! a un grupo de estudiantes de la Preparatoria Abierta. Me tuve que meter en los vericuetos del álgebra, de los ángulos y las rectas numéricas (hasta entonces misterios insondables para mí), con el sano propósito de que mis primeros alumnos, y yo mismo, pudiéramos entender las matemáticas del curso de bachillerato. Aún hoy no conozco mejor manera de comprender algo que enseñarlo a un grupo de personas en un salón de clase, y esa vez aprendí mucho más de los números como maestro que como alumno. El resultado fue que mis primeros discípulos aprobaron sus exámenes con buenas calificaciones, aunque yo, con mi primera experiencia de dar clases a cuestas, sólo obtuve un increíble 6 (como le dice el millonario a Jack Lemmon en *Una Eva y dos Adanes*: Nadie es perfecto).

Ya desde mi más remota niñez tenía un interés muy grande en ser maestro. Mi madre fue maestra, mi madrina y mi tío son maestros. No es que crea que "lo llevo en la sangre", pero tal vez ellos hayan influido en esta decisión mía. No lo sé de cierto. El caso es que desde aquellas primeras clases de matemáticas en 1979, siempre me imaginé frente a un grupo de estudiantes armado de borrador y con muchos pedazos de gis haciéndome bulto en los bolsillos.

Cuando fui alumno en la Facultad de Filosofía y Letras, en la carrera de Literatura Dramática y Teatro, más que ser actor, o director, o escenógrafo, yo tenía fija en la mente la idea de ser maestro. Debo confesar que es extraño porque no me gustaba particularmente la institución escolar (*cualquier* institución escolar). Creo que mi experiencia con maestros sumamente interesados en reprobar gente, en desacreditar la imaginación y el goce de una materia, o en inyectar en los alumnos sus prejuicios estaba muy fresca en mi memoria. Sin embargo yo sabía que mi camino estaba ahí, detrás del escritorio y frente a un grupo que quisiera aprender algo de mí.

En fin. Fue así que cuando cursaba el último semestre de la carrera, me topé con la oportunidad de dar clase en una escuela muy particular.

Para ese momento yo había trabajado en algunas preparatorias, pero siempre me encontraba con el problema de que lo que se me pedía era, precisamente, lo que me disgustaba de la escuela. En una preparatoria de por el rumbo de Tacubaya, por ejemplo, me decían que cómo podía dar clases, si mis alumnos no habían aprendido cuándo había muerto Cervantes (esa idea de enseñar necrología nunca ha sido de mi agrado). En otra preparatoria, por acá, por el Estadio Azteca, el director me dijo que cómo podía leer el libraje que estaba leyendo (Raíces, de Alex Haley), si fueron “esos negros los que nos contagiaron el sida” (ahora el lector sabe que fue el pobre de Kunta Kinte el culpable la peste del siglo XX).

Cuando fui al CEDART Frida Kahlo (una preparatoria de arte, según me habían dicho) a pedir trabajo, me esperaba una cosa semejante, aunque tenía la lejana esperanza que los episodios anteriores no se repitieran. Hoy, 18 años más tarde, y mucho pelo tirado por el camino, puedo decir que esta es la escuela que estaba esperando. Si el lector quiere que le comparta una pequeña parte de esta experiencia, no tiene más que adentrarse en este trabajo que habla justamente de lo que me he encontrado como maestro de Dirección Escénica.

Como ya dije me encanta dar clases. Lo que no he dicho es que me encanta dar clases en el CEDART. Y verán ustedes por qué...

.oOo.

En 1976, dentro del ámbito de acción del Instituto Nacional de Bellas Artes, nacieron los Centros de Educación Artística (CEDART). Este proyecto educativo único en México, y parece ser que con muy contados parangones en el resto del mundo, es prácticamente desconocido en el país. En sus 27 años de vida, CEDART ha podido desarrollar programas de estudio propios, siguiendo siempre la premisa de ser un Bachillerato de Arte y Humanidades.

En su programa de estudios, los CEDART tienen como primera finalidad cumplir con la función de ser un bachillerato que le permita al estudiante seguir su vida académica en cualquier licenciatura. Pero los CEDART van más allá. Según su programa de estudios, además de fungir como bachillerato, deben cumplir con la función de ser propedéuticos para las escuelas superiores del Instituto Nacional de Bellas Artes.



Es así que estas escuelas tienen dos esferas de acción: la "académica", que cumple con los propósitos del bachillerato común; y la "artística", donde coexisten las áreas de Artes Plásticas, Música, Danza y Teatro.

Si bien existen programas para la enseñanza del teatro a nivel secundaria y bachillerato, los CEDART se han visto en la necesidad de crear su propio sistema educativo con relación al arte dramático, pues no sólo se da Actuación, sino Expresión Corporal, Expresión Verbal, Historia del Teatro y Dirección Escénica.

El presente reporte de trabajo abordará, entre otras cosas, la problemática que trae consigo la estructuración de un programa de estudios para la materia de Dirección Escénica a nivel bachillerato.

Como veremos existen precedentes en cuanto a la manera de desarrollar esta materia. De hecho encontramos que hay un programa de estudios, pero me parece que conlleva varios inconvenientes para el aprendizaje de la Dirección Escénica en el nivel que estamos tratando.

El propósito de este reporte de trabajo es mostrar qué es lo que se hace actualmente en el CEDART Frida Kahlo en la materia de Dirección Escénica. Tenemos algunos precedentes, hemos detectado errores y aciertos en la enseñanza de la materia, hemos explorado las posibilidades de relacionar esta asignatura con las otras materias del área de teatro, y desde luego, hemos contemplado la Dirección Escénica como una parte integral del sistema CEDART.

En este sentido hemos elaborado un programa de trabajo que se adecua a las necesidades de los estudiantes de bachillerato a los que nos enfrentamos en el aula.

Por ser parte de una escuela con características únicas, hemos tenido que contemplar varias consideraciones con respecto a la enseñanza de la Dirección.

Una buena parte de este trabajo se adentra en esas consideraciones, pues el lector verá que no es fácil pasarlas de largo, ya que nuestros estudiantes conviven de varias maneras en actividades escolares que le son ajenas a otras preparatorias.

Esperamos que este reporte sirva como una guía panorámica, muy escueta, a través de lo que son los Centros de Educación Artística en general, y del CEDART Frida Kahlo en particular.

Queremos que el lector conozca esta opción educativa, que vea cómo han evolucionado los Bachilleratos de Arte y Humanidades, y cuáles han sido algunos de sus logros.

Y desde luego, queremos que sepa lo que pretendemos con la enseñanza de las materias del área de teatro, y sobre todo de la Dirección Escénica.

La lista de agradecimientos sería inmensa, pero quiero que don Guillermo y doña Julia sepan que están presentes en cada página. A las dos pequeñas que están metidas en cada minuto de mi vida: mi hermosa hija. Sara, y Bárbara, mi mujer ideal. Al maestro Enrique Ruelas, por una sesión de tango que tuvimos un día, y sin quien nunca podría haber hecho este trabajo. Donde quiera que esté, Maestro, gracias. A Juana Velázquez, que ha tenido que ver en mis dos partos. A mi madrina Juana y mi tío Víctor. Y con mi cariño y mi admiración más sinceras, a Salvador, a Miguel y a Brisa, por lo que representaron y representan en el CEDART Frida Kahlo. Gracias.

Sin más, y esperando que este texto sea de su agrado, les pido que pasen. La puerta está abierta.

Guillermo Espínola Pérez.

## **CAPÍTULO I. Breve historia de la creación del Instituto Nacional de Bellas Artes.**

**Marco histórico.** El Estado mexicano había pasado algunas pruebas difíciles desde el fin de la Revolución. En 1928, durante el desarrollo de la revuelta cristera, el presidente reelecto Álvaro Obregón fue asesinado por un fanático religioso, aunque aún no sabemos realmente quién estuvo detrás del crimen. El hecho de que el país no se hundiera en una guerra civil (como había sucedido en repetidas ocasiones en años anteriores ante un magnicidio), demostraba que se estaba logrando cierta estabilidad política después del difícil periodo de la Revolución, y de la Guerra Cristera, el conflicto religioso que se desarrollaba en ese momento.

En 1929 se fundó el Partido Nacional Revolucionario, y en su primera contienda electoral, el candidato oficial, Pascual Ortiz Rubio, se enfrentó a un hombre de gran prestigio en el país: el ex primer Secretario de Educación Pública y ex Rector de la Universidad, José Vasconcelos. Lo más probable es que la victoria electoral haya estado de parte de Vasconcelos, pero la llamada "Familia Revolucionaria" hizo valer por primera vez las triquiñuelas electorales que le darían fama en el futuro, y el día que a Ortiz Rubio le fue impuesto el cargo de Primer Mandatario de la República, un balazo en la quijada presidencial le hizo ver a la Nación que las cosas no marchaban como el partido oficial decía marchaban. Pero aunque el descontento era palpable, la solidez de las nacientes instituciones revolucionarias hizo posible que la paz se conservara.

Dos años más tarde, en 1932, Abelardo L. Rodríguez, asumió la presidencia de México, ya que Ortiz Rubio no pudo soportar las presiones externas e internas de que fue objeto.

En 1934, el general Lázaro Cárdenas asumió la presidencia, por primera vez en la historia del país, por un periodo de seis años. Durante su gobierno dos situaciones críticas pusieron en juego la estabilidad del régimen: por un lado tuvo que enfrentarse con el "Jefe Máximo de la Revolución", Plutarco Elías Calles, y acabar con el llamado "Maximato"; y por otro lado, enfrentó a su gobierno contra las compañías petroleras. En ambos casos, el presidente tuvo que maniobrar de manera inteligente para que las instituciones gubernamentales obtuvieran la fuerza necesaria para soportar las sacudidas que pudieran ocasionar semejantes acontecimientos.

Podemos decir que durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, el Partido Nacional Revolucionario, luego el Partido de la Revolución Mexicana, y por último el Partido Revolucionario Institucional, fincó el poder que lo sostuvo en la presidencia del país hasta el año 2000.

Fue en el último año de gobierno de Cárdenas que comenzó la Segunda Guerra Mundial. México, que había respaldado al gobierno de la República Española durante la Guerra Civil, se mantuvo del lado de los Aliados durante el conflicto.

La sucesión presidencial de 1940 recayó en el general Manuel Ávila Camacho. El gobierno mexicano mantuvo su apoyo a los Estados Unidos, y proporcionó todo tipo de ayuda al bando de los Aliados. Haciendo un esfuerzo por lograr la unidad nacional en aquellos días de lucha armada en Europa, el presidente decidió unificar a las fuerzas políticas de la nación. Convocó a una reunión de ex presidentes para que el país comprendiera que los días de división política habían pasado, y cuando fueron hundidos los barcos *Faja de Oro* y *Potrero del Llano*, hizo la declaración de guerra a las naciones del Eje con un país unido.

Cuando Miguel Alemán asumió el cargo de presidente de la República en 1946, había terminado la Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945), con el horrendo desenlace atómico de Hiroshima y Nagasaki. Los vencedores del conflicto eran los Estados Unidos y la Unión Soviética, y el mundo estaba a punto de presenciar lo que ahora conocemos como "La Guerra Fría".

México aún dependía de una economía agrícola, pero ya se alistaba para recibir los frutos de la ayuda prestada a los Aliados y comenzar un proceso de industrialización. La época de los alzamientos, los pronunciamientos y las asonadas había quedado atrás. El ahora gobernante Partido Revolucionario Institucional se aprestaba a tomar las riendas del poder de la mano del primer presidente civil que tuvo México desde la Revolución.

Sin embargo, aún estaban lejos los logros que la sociedad mexicana requería de sus instituciones. La pobreza era un problema grave, y la educación, aunque había recibido un gran apoyo por los gobiernos anteriores, aún distaba de ser satisfactoria.

La obra de José Vasconcelos al mando de la Secretaría de Educación Pública (1921 - 1924), era recordada como un ejemplo de grandes esfuerzos por lograr que el país dejara atrás el lastre de la ignorancia. Los gobiernos siguientes trataron de igualar aquella labor, y aunque se brindaba mucho apoyo al sector educativo, la realidad mostraba que el esfuerzo no era suficiente.

Antes de ejercer el cargo de Secretario de Educación Pública, Vasconcelos fue rector de la Universidad Nacional (del 9 de junio de 1920 al 12 de octubre de 1921) y jefe del Departamento Universitario y de Bellas Artes (del 1° de diciembre de 1920 al 1° de octubre de 1921). Fue así que durante la primera administración de la Secretaría de Educación Pública, Vasconcelos impulsó las artes, pues a él le

importaba sobremanera que la acción de la Revolución Mexicana tuviera eco en todos los estratos de la sociedad, y el mejor vehículo para lograr sus fines era, precisamente, la expresión artística.

"(...) la escuela era sólo un capítulo. Otro, muy brillante, fue el desarrollo de las Bellas Artes. En tiempos de Obregón México vivió un verdadero renacimiento de los valores nacionales, una vuelta múltiple y generosa a todos los orígenes: el pasado indígena y el español, la Colonia y la provincia. Abundaron los bailables, los orfeones y todo tipo de festivales musicales. En 1921, el mismo año de su muerte, Ramón López Velarde escribe *La Suave Patria*. Y también en 1921, a iniciativa de Vasconcelos, los pintores Diego Rivera, José Clemente Orozco, Jean Charlot, Fermín Revueltas, David Alfaro Siqueiros y Roberto Montenegro, entre otros, se adueñan de los murales de varios venerables edificios coloniales para expresar el evangelio de la Revolución".<sup>1</sup>

Fue en este momento que organizó el ministerio en tres departamentos: Escolar, de Bellas Artes y de Bibliotecas y Archivos. De esta manera vemos que el Secretario de Educación estaba al pendiente de las artes al darles un lugar importante en el organigrama de la institución.

El periodo de José Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación Pública, significó una primera mirada a la necesidad urgente de atender al arte como medio de expresión social. Después de la administración vasconceliana, los siguientes secretarios de educación pública quisieron impulsar el desarrollo artístico, pero con el paso del tiempo se vio que era necesario un órgano que se encargara de fomentar la enseñanza del arte en México.

**Creación del Instituto Nacional de Bellas Artes.** Fue así que en los primeros días de la administración presidencial de Miguel Alemán, el 31 de diciembre de 1946, por medio de un decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación, fue creado el Instituto Nacional de Bellas Artes.

En el artículo correspondiente, la Enciclopedia de México nos dice lo siguiente:

"INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES (INBA). Fue creado el 31 de diciembre de 1946 por decreto del presidente Miguel Alemán. Su finalidad es fomentar, propiciar, vigilar y fortalecer todas las formas artísticas en que se expresa la cultura en México. Depende de la Secretaría de Educación Pública y cuenta con departamentos de Arquitectura, Artes Plásticas, Música, Teatro, Danza, Literatura, Coordinación, Programación y Administración. Su sede estuvo en el Palacio de Bellas Artes hasta el 15 de abril de 1984, en que se trasladó

<sup>1</sup> Krauze, Enrique. *Álvaro Obregón. El vértigo de la victoria*. México, editorial Fondo de Cultura Económica, colección Biografía del Poder, número 6, 1987, página 87.

al nuevo edificio anexo al Auditorio Nacional, en las inmediaciones del bosque de Chapultepec. Aparte de las actividades que realiza en la capital de la República, sostiene escuelas de bellas artes en Saltillo, Tuxtla Gutiérrez, Chilpancingo, Cuernavaca, San Luis Potosí, Ciudad Victoria, Veracruz y Mérida; y participa, en apoyo de los gobiernos de los estados....”<sup>2</sup>

Si vamos a la *Ley que creó el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura*, veremos los objetivos más específicos:

“El Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura fue creado por Decreto Presidencial publicado en el Diario Oficial del 31 de diciembre de 1946 que a la letra dice:

(...)

DECRETO :

El Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, decreta:

(...)

ARTÍCULO 2º.- El Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura dependerá de la Secretaría de Educación Pública y tendrá las finalidades siguientes:

I.- El cultivo, fomento, estímulo, creación e investigación de las bellas artes en las ramas de la música, las artes plásticas, las artes dramáticas y la danza, las bellas letras en todos sus géneros y la arquitectura.

II.- La organización y desarrollo de la educación profesional en todas las ramas de las Bellas Artes; de la educación artística y literaria comprendida en la educación general que se imparte en los establecimientos de enseñanza preescolar, primaria, de segunda enseñanza y normal.

Para la coordinación, planeación, organización y funcionamiento de la finalidad a la que se contrae el presente inciso, se creará un Consejo Técnico Pedagógico como órgano del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, que bajo la presidencia de su director se integrará con representantes de las dependencias técnicas correspondientes de la Secretaría de Educación Pública y con representantes de las dependencias también técnicas del propio Instituto

<sup>2</sup> Álvarez, José Rogelio (director). “Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA)” en *Enciclopedia de México*, tomo VIII, editorial Encyclopaedia Britannica de México, Tauton, Mass. Estados Unidos, 1993, p. 4313.

III.- El fomento, la organización y la difusión de las Bellas Artes, inclusive las bellas letras, por todos los medios posibles y orientada esta última hacia el público en general y en especial hacia las clases populares y la población escolar<sup>3</sup>.

Así podemos ver que el INBA nació con una misión educativa muy precisa, heredada de las inquietudes que José Vasconcelos supo imbuir a la sociedad mexicana en los años veintes, y que gente como Xavier Villaurrutia, Salvador Novo, Diego Rivera, Gilberto Owen y muchos más se encargaron de que no cayera en el olvido.

Desde un principio, y según consta en la *Ley que creó el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura*, el objetivo más urgente de la nueva institución era la educación artística. Fue así que el INBA comenzó sus funciones, entre las que se establecía claramente *"La organización y desarrollo (...) de la educación artística y literaria comprendida en la educación general que se imparte en los establecimientos de enseñanza preescolar, primaria, de segunda enseñanza y normal"*.

Y ciertamente se fundaron las escuelas superiores dependientes del INBA. Algunos ejemplos: la Escuela de Arte Teatral (1945), la Academia de la Danza Mexicana (1947), o la construcción del actual Conservatorio Nacional de Música (1949).

**Organigrama del Instituto Nacional de Bellas Artes.** De esta manera, el INBA quedó establecido con un organigrama que está definido en el *Reglamento Interior del Instituto Nacional de Bellas Artes*:

**"CAPÍTULO I.- DEL AMBITO DE COMPETENCIA DEL INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES.**

ARTICULO 1.- El Instituto Nacional de Bellas Artes es un organismo público, con personalidad jurídica y patrimonio propios, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, en los términos de su Ley Orgánica.

ARTÍCULO 2.- Para el estudio, planeación, despacho y ejecución de los asuntos del Instituto Nacional de Bellas Artes, contará con los siguientes Funcionarios, Dependencias y Unidades:

DIRECTOR GENERAL.

LOS SUBDIRECTORES GENERALES.

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

<sup>3</sup> Diario Oficial de la Federación, México, 31 de diciembre de 1946.

LOS DIRECTORES DE:

ADMINISTRACIÓN

ARQUITECTURA Y CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO  
ARTÍSTICO NACIONAL

ARTES PLÁSTICAS

ASUNTOS ACADÉMICOS

ASUNTOS JURÍDICOS

AUDITORÍA

DANZA

DIFUSIÓN Y RELACIONES PÚBLICAS

LITERATURA

MÚSICA

ÓPERA

PLANEACIÓN EDUCATIVA

PROMOCIÓN NACIONAL

PROMOCIÓN Y COORDINACIÓN

PROYECTOS ESPECIALES

RELACIONES INTERNACIONALES

SERVICIOS ESCOLARES

TEATRO

UNIDAD ARTÍSTICA Y CULTURAL DEL BOSQUE

UNIDAD DE ORGANIZACIÓN Y MÉTODOS

UNIDAD DE PROGRAMACIÓN Y PRESUPUESTO



CONSEJO TÉCNICO DEL INSTITUTO

CONSEJO TÉCNICO PEDAGÓGICO

REGISTRO PÚBLICO DE MONUMENTOS Y ZONAS ARTÍSTICAS

COMISIÓN NACIONAL DE ZONAS Y MONUMENTOS ARTÍSTICOS

INSTITUTOS REGIONALES Y CASAS DE CULTURA DE BELLAS ARTES

DIRECTORES DE LAS ESCUELAS DE ARTE DEPENDIENTES DEL INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES

ARTÍCULO 3.- Las Dependencias y Unidades del Instituto Nacional de Bellas Artes ejercerán sus funciones y actividades en base a las políticas y programas que al efecto establezca el Ejecutivo Federal por conducto del Titular de la Secretaría de Educación Pública.<sup>4</sup>

Las escuelas del Instituto dependen directamente de la Dirección de Asuntos Académicos, cuyas funciones quedan especificadas en el mismo reglamento interno, que a la letra dice:

“ARTÍCULO 12.- Corresponde a la DIRECCIÓN DE ASUNTOS ACADÉMICOS:

1.- En colaboración con los Directores de las Escuelas dependientes del Instituto y asimismo con las Direcciones relacionadas, dar el asesoramiento para la elaboración de los proyectos, estudios y proposiciones que en materia académica deban ser puestas a consideración del Consejo Técnico Pedagógico.

2.- Supervisar el desarrollo de los planes y programas de estudios aprobados por el Consejo Técnico Pedagógico.

3.- Participar en coordinación con los establecimientos del Sistema Nacional de Educación Artística y a las Direcciones correspondientes del Instituto, en la formulación de los planes y programas de estudio y proponer las políticas de coordinación con las dependencias y entidades del Sector Público que imparten educación artística.

4.- Diseñar con fines pedagógicos, programas de orientación vocacional y formular criterios generales de la actividad editorial que contribuyen a la complementación de la educación artística, que en su caso apruebe el Consejo Técnico Pedagógico.

<sup>4</sup> INBA Reglamento interior del Instituto Nacional de Bellas Artes. México, páginas 1-2.

5.- Proponer al Consejo Técnico Pedagógico y establecimientos educativos del Instituto en coordinación con las Direcciones correspondientes, un programa nacional de formación y actualización del personal académico del Sistema Nacional de Educación Artística.

6.- Proponer al Consejo Técnico Pedagógico los criterios para el otorgamiento de créditos o becas a estudiantes del Sistema Nacional de Educación Artística y coordinar el comité de becas.

7.- Las demás que se relacionen con su actividad, que asigne el Director General del Instituto o se deriven de las disposiciones legales aplicables.”<sup>5</sup>

Es decir que desde su fundación en 1946, el Instituto Nacional de Bellas Artes tuvo la obligación de hacerse cargo de la educación artística que se impartía en la Nación. Durante los periodos presidenciales de Miguel Alemán (1946-1952), Adolfo Ruiz Cortinez (1952-1958), Adolfo López Mateos (1958- 1964), y Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), la institución sólo contaba con escuelas a nivel superior con reconocimiento oficial, mientras que a nivel primaria, secundaria y bachillerato, sólo podía hacerse cargo de los programas de las asignaturas “artísticas”.

Fue hasta 1976 que el campo de acción del Instituto se amplió con la incorporación del CEDART.

---

<sup>5</sup> INBA. Reclamo interior... páginas 8-9.

## **CAPÍTULO II. Breve historia de los Centros de Educación Artística (CEDART)**

**Marco histórico.** En junio de 1976, durante el último año de la presidencia de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), se llevó a cabo una reunión nacional en Mazatlán, Sinaloa, que trató sobre profesionales y docentes de arte.

En esa reunión se habló de la necesidad de definir la política educativa artística en el país, pues para este momento (1976), las demandas del sistema nacional de educación requerían la formación de docentes de arte a diferentes niveles. En los acuerdos de la ya mencionada reunión quedó establecido lo siguiente:

“ Articular la Educación Artística escolarizada dentro del Sistema Educativo Nacional.

Unificar los niveles académicos de las escuelas de arte con sus equivalentes del Sistema Educativo Nacional.

Lograr la profesionalización de los egresados de las Escuelas de Arte.

Formar a los docentes de Educación Artística para los niveles elemental y medio básico del Sistema Educativo Nacional.”<sup>6</sup>

En vías de atender estas exigencias, el Instituto Nacional de Bellas Artes encontró la oportunidad de ensanchar su ámbito de influencia en el país, pues para lograr el cumplimiento de los acuerdos, se llegó a la conclusión que era indispensable la creación de bachilleratos especializados en arte. Su primera función sería la de fungir como bachilleratos propedéuticos para las escuelas profesionales de arte; y su segunda función consistiría en que los egresados que no optaran por alguna carrera artística, mediante dos semestres de complementación pedagógica, obtendrían el título de instructores de arte.

**Primer plan de estudios, 1976.** Así surgieron los Centros de Educación Artística (CEDART), como fruto de la reunión nacional sobre formación de profesionales y docentes de arte llevada a cabo en junio de 1976.

El plan de estudio estaba conformado de dos grandes bloques:

“(…) el académico y el artístico; el primero estaba compuesto por las materias básicas del nivel medio superior, utilizándose para su enseñanza los programas del Colegio de Bachilleres; el segundo estaba

<sup>6</sup> INBA. Plan de Estudios CEDART, 1984. México, página 4.

integrado por talleres artísticos específicos y complementarios. Mediante los primeros se pretendía iniciar al estudiante en la especialización de una disciplina, y por medio de los otros talleres se buscaba proporcionar al alumno una visión global de las otras disciplinas artísticas no seleccionadas por él.<sup>7</sup>

El Plan de Estudios fue aprobado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación en 1976, por medio del acuerdo 11 141, que apareció en el Diario Oficial del 2 de septiembre del mismo año.

Se abrieron doce Centros de Educación Artística. Tres en el Distrito Federal (Frida Kahlo, Luis Spota y Diego Rivera), y uno en cada una de las siguientes ciudades: Colima, Colima (CEDART Juan Rulfo); Chihuahua, Chihuahua (CEDART David Alfaro Siqueiros); Guadalajara, Jalisco (CEDART José Clemente Orozco); Hermosillo, Sonora (CEDART José Eduardo Pierson); Mérida, Yucatán (CEDART Ermilo Abreu Gómez); Monterrey, Nuevo León (CEDART Alfonso Reyes); Morelia, Michoacán (CEDART Miguel Bernal Jiménez); Oaxaca, Oaxaca (CEDART Miguel Cabrera); Querétaro, Querétaro (CEDART Ignacio Mariano de las Casas).

Sin embargo, cuando el sistema CEDART comenzó sus funciones en septiembre de 1976, las condiciones de trabajo eran desfavorables, ya que:

“Los Programas de Estudio se elaboraron precipitadamente, descuidando la interrelación del área académica con la artística.

No se estructuró un mapa de contenidos que estableciera las materias del plan en sus diferentes semestres.

No se definió el perfil profesional del instructor de arte a formar, como tampoco se propusieron las asignaturas respectivas.

La selección del personal docente y administrativo se realizó sin criterios preestablecidos.<sup>8</sup>

Estas deficiencias, aunadas a problemas académico-administrativos en cada uno de los centros, provocaron una gran deserción de alumnos en los primeros años de funcionamiento de los CEDART.

Ante los desalentadores resultados de aquellos primeros años, representantes de once CEDART presentaron un documento que pretendía reformar el deficiente funcionamiento de las escuelas.

<sup>7</sup> INBA. Plan de estudios CEDART..., página 5.

<sup>8</sup> INBA. Plan de estudios CEDART..., página 6.

El 29 de mayo de 1979 el entonces Director General del Instituto Nacional de Bellas Artes, Licenciado Juan José Bremer Martino, recibió el documento titulado "*Problemática y Propuestas para la permanencia orgánica e integral de los CEDART*", donde se proponían las bases y lineamientos para la reforma de los bachilleratos de arte.

En vista de las evaluaciones y las proposiciones que contenía dicho documento, el 4 de junio del mismo año, el Licenciado Bremer dirigió un escrito a la comunidad de los CEDART. Esta respuesta hacia hincapié en que el objetivo principal de los Centros de Educación Artística era formar maestros de arte, y hacia un llamado a todo el personal docente y administrativo para trabajar en ese sentido.

Para conseguir el objetivo trazado, en febrero de 1980 la Coordinación General de Educación Artística del Instituto Nacional de Bellas Artes convocó a una reunión de Consejos Técnicos y Directores de cada centro, para reestructurar el plan y los programas de estudio. De esta reunión surgió un objetivo más concreto: los CEDART tendrían que formar Instructores de Arte como carrera terminal, y desde luego, había que reestructurar el plan de estudios.

**Segundo plan de estudios, 1981.** El nuevo plan, puesto en acción entre 1981 y 1982, contemplaba que los cursos tuvieran una duración de cuatro años, y que la estructura curricular estuviera organizada en tres esferas:

"Esfera académica, que integró aspectos científicos y humanísticos.

Esfera artística, que integró aspectos teóricos y prácticos de las cuatro áreas artísticas.

Esfera pedagógica, que proporcionó la base teórico práctica para el desarrollo de la actividad docente."<sup>9</sup>

Las modificaciones al plan de estudios se realizaron entre 1981 y 1982, y para 1983 se hizo un diagnóstico obtenido a través de la población de los CEDART.

El diagnóstico arrojó los siguientes resultados:

"El Plan 79 no daba solución a los problemas que planteaba el Plan 76.

Presenta indefinición en su salida terminal, el nivel no corresponde al contexto del Sistema Educativo Nacional.

<sup>9</sup> INBA. Plan de estudios CEDART..., página 7.

Los contenidos están enfocados más a la formación de ejecutantes que de docentes.

La programación cuenta con una inadecuada dosificación de los contenidos.

Falta integración entre las diferentes esferas del Plan de Estudios.

Existe una carga excesiva de horas, que ocasiona inadecuada distribución de los horarios.

Se carece de un sistema de evaluación.

Existe inadecuada formación técnica y didáctica en la planta docente."<sup>10</sup>

Se hizo necesaria una nueva definición de la estructura académica de los CEDART, ya que además de los resultados del diagnóstico, se tomaron en cuenta dos consideraciones importantes:

"Según Decreto Presidencial del 23 de marzo de 1984, la formación de profesores para la educación básica se eleva al nivel de superior; esto ocasionará que los egresados de la carrera de Instructor de Arte con nivel medio superior se vean aún en mayor desventaja laboral.

En la estructura de la educación artística del I.N.B.A. hace falta cubrir los niveles medios que ofrezcan elementos suficientes para ayudar a los estudiantes a definir su vocación artística."<sup>11</sup>

En vista de las dos consideraciones anteriores y del diagnóstico ya citado, la Subsecretaría de Planeación Educativa, dependiente de la Dirección General de Planeación de Instituto Nacional de Bellas Artes, hizo llegar en junio de 1985 el siguiente documento a todos los CEDART de la República, que a la letra dice:

<sup>10</sup> INBA. Plan de estudios CEDART..., página 8.

<sup>11</sup> INBA Plan de estudios CEDART..., páginas 8-9.

SUBSECRETARIA DE PLANEACIÓN  
EDUCATIVA  
DIRECCION GENERAL DE PLANEACION

DGP/210.8543659

26

México, D. F., a 19 de junio de 1985

LIC. JAVIER BARROS VALERO  
Director General del INBA  
P r e s e n t e .

En relación con el estudio analítico realizado a las modificaciones incluidas en el documento Plan de Estudios - CEDART - 84 elaborado por la Dirección de Planeación y Asuntos Académicos, dependiente de la Subdirección General de Educación e Investigación Artística del Instituto Nacional de Bellas Artes, me permito informar a usted lo siguiente:

La Subdirección de Planes de Estudio, Programas y Métodos de Enseñanza, acordó recomendar la Aprobación Definitiva del Plan de Estudios para el Bachillerato - CEDART - 1984, en virtud de que en el nuevo documento presentado a esta Institución, fueron incorporadas las observaciones y recomendaciones a fin de cumplir con los requerimientos señalados para la elaboración de planes y programas de estudio.

Sin otro particular por el momento, aprovecho la ocasión para reiterarle las seguridades de mi más alta consideración.

A t e n t a m e n t e

“SUFRAGIO EFECTIVO, NO REELECCIÓN”  
El Director General

*firma*

*sello*

Arturo Velázquez Jiménez

c.c.p. Lic. Jaime Labastida.- Subdirector General de Educación e Investigación.

c.c.p. Mtra. Adela Guerrero Reyes.- Directora General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos.

AVJ/rbme.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> INBA. Plan de estudios CEDART...

**Tercer plan de estudios, 1984.** El nuevo plan de estudios, llamado Plan de Estudios 84, tiene los siguientes objetivos generales:

“3.1. Ofrecer formación integral en el nivel medio básico y medio superior en las diversas disciplinas científicas, humanísticas y artísticas que facilite el acceso a las escuelas superiores de ciencias sociales, humanidades o de arte.

3.2. Formar al estudiante mediante la educación artística plural, para que enriquezca y amplíe su visión del quehacer artístico en la rama que seleccione.

3.3. Brindar los elementos básicos para que el alumno se desarrolle en otros campos de acción afines al área artística seleccionada.”<sup>13</sup>

**Cuarto plan de estudios, 1994.** Según el documento *Plan de Estudios del Bachillerato de Arte y humanidades. Área de teatro.*, fechado en agosto de 1994, el planteamiento de los CEDART como propedéuticos de las escuelas superiores de I.N.B.A., quedó establecido de la siguiente manera:

“Actualmente, ante la necesidad de redefinir los objetivos de CEDART sobre todo los de bachillerato, fue necesario elaborar un diagnóstico para justificar la elaboración de un plan de estudios para este nivel.

Derivado de ello, los CEDART del DF, que realmente están en posibilidades de fungir como propedéuticos y vincularse a las escuelas superiores de arte del propio Instituto, desarrollaron propuestas tanto para el área académica como para las áreas artísticas. Todos ellos, con un afán de proporcionar mayores herramientas teóricas y técnico-metodológicas que facilitaran el tránsito hacia estudios superiores.

Es así que en marzo de 1994 se conformaron comisiones de docentes de los CEDART Frida Kahlo, Diego Rivera y Luis Spota quienes se abocaron a integrar un solo documento que unificara sus respectivas propuestas en el presente plan de estudios.”<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> INBA. *Plan de estudios. CEDART...*, página 15.

<sup>14</sup> INBA. *Plan de Estudios del Bachillerato de Arte y Humanidades. Área de teatro*, México, página 7.



### **CAPÍTULO III. CEDART como proyecto educativo.**

**CEDART dentro del Instituto Nacional de Bellas Artes.** México tiene una vasta producción artística. A través de la historia del país, ya sea en el tiempo prehispánico, la época colonial, el siglo XIX, o a lo largo del siglo XX, el arte en sus diversas manifestaciones ha sido parte integral de la vida nacional.

A partir de la creación del Instituto Nacional de Bellas Artes, el Estado mexicano ha querido prestarle atención no sólo a la producción, sino a la investigación, la conservación y el enriquecimiento del enorme legado artístico del país. Con ese afán, como ya hemos visto, se articularon las funciones del Instituto.

Entre 1946 y 1976, el INBA, dentro del ámbito educativo nacional, sólo se hizo cargo de las escuelas superiores de arte y sus centros de investigación. En este periodo los alumnos de las preparatorias entonces existentes tenían la opción de ingresar en las escuelas profesionales de Bellas Artes, aunque cada vez era más evidente que se necesitaban escuelas de nivel medio que cubrieran sus perfiles de ingreso, así como las secundarias técnicas servían para orientar a los alumnos hacia las escuelas vocacionales del Instituto Politécnico Nacional.

En 1976, dentro del ámbito de acción del INBA, se crearon los Centros de Educación Artística. Estas escuelas cumplen la función de introducir al alumno a las disciplinas artísticas que más tarde, en las escuelas superiores dependientes del Instituto, desarrollarán como especialidades profesionales.

La intención de que los alumnos de los CEDART tuvieran una visión de las cuatro áreas artísticas definidas dentro de los programas de estudio (artes plásticas, danza, música y teatro), respondía precisamente a una necesidad de las escuelas superiores: que los aspirantes llegaran a los cursos profesionales con conocimientos avanzados que les permitieran un mejor aprovechamiento de la educación que ahí se imparte.

Tal vez porque CEDART es una escuela sin precedentes en el sistema educativo mexicano, la propuesta de diversos planes de estudio ha llevado a efectuar grandes cambios en la estructura educativa de la institución. Esos cambios, que obedecen en gran medida a la lógica del ensayo y el error, han tenido como motivo una constante experimentación que necesariamente ha de hacerse en una escuela que no tiene antecedentes a los cuales acudir. En esta lógica vemos que en primera instancia se tomaron los planes de estudio del Colegio de Bachilleres como base para plantear los programas de CEDART; sin embargo, y según la evaluación contenida en el documento "Problemática y Propuestas para la permanencia orgánica e integral de

los CEDART<sup>15</sup>, el planteamiento del Colegio de Bachilleres no respondía a los fines de la institución.

Este es uno de los aspectos que más ha preocupado a las autoridades y al personal docente de los CEDART. La Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, o las Escuelas Vocacionales del Instituto Politécnico Nacional, por citar dos ejemplos, han desarrollado modelos propios de planes y programas de estudio, siempre con la mira puesta en cubrir el perfil de los aspirantes que quieran ingresar en las escuelas superiores de las instituciones correspondientes.

En el caso de CEDART se ha buscado el plan y los programas de estudios que respondan plenamente a su función de propedéutico de las escuelas profesionales del INBA sin olvidar su aspecto de bachillerato, ya que los egresados deben tener la opción de ingresar a otras escuelas superiores relacionadas con las humanidades. Con ese motivo se han hecho las reformas de 1979, 1980, 1984 y 1994.

**CEDART como propedéutico de las escuelas superiores del Instituto Nacional de Bellas Artes.** Sin embargo, en este afán de búsqueda de un programa de estudio propio de los Centros de Educación Artística, nos encontramos con un problema fundamental. Si los CEDART sirven (o debieran servir) como propedéuticos para las escuelas superiores del Instituto Nacional de Bellas Artes, según hemos visto en los objetivos planteados, entonces hay una lamentable falta de coherencia de objetivos y planes de estudio entre algunas instancias educativas del INBA.

Los egresados de CEDART no tienen problema para ingresar en las escuelas superiores de música o de artes plásticas, pero sí tienen dificultades para matricularse en la Escuela Nacional de Arte Teatral o en los Institutos de Danza (ver anexo 1).

El sistema CEDART debe responder a sus objetivos, pero si las escuelas superiores, como la Escuela Nacional de Arte Teatral, no aceptan a sus egresados porque ya tienen información previa, porque ya han hecho prácticas escénicas, o porque inevitablemente se van a repetir temas ya vistos, entonces debemos ver que el problema está en la falta de planeación.

Aquí vale hacer una reflexión acerca de la institución: si el CEDART es un propedéutico de las escuelas superiores del Instituto Nacional de Bellas Artes; si un propedéutico es, según el diccionario, "*adj. Perteneciente o relativo a la propedéutica. Propedéutica n.f. Enseñanza preparatoria para el estudio de una disciplina. Gr. pro 'antes', y paideytikos 'referente a la enseñanza'*"<sup>15</sup>, entonces, y visto desde el

<sup>15</sup> Castell, Roberto (Director) *Diccionario Enciclopédico Hachette Castell*. España, editorial Castell, 1981, página 1779.

sentido común, tendríamos ante nosotros a los CEDART como escuelas que preparan a sus estudiantes, con la ayuda de un programa de estudios adecuado y acorde con las escuelas profesionales, para ingresar en las instancias superiores del Instituto.

Sin embargo, con tristeza nos enteramos que no es así. Mientras los CEDART han hecho evaluaciones y modificaciones a los planes y programas de estudio, las escuelas superiores han hecho lo mismo, pero sin consultarse unos con otros (el subrayado, desde luego, es nuestro).

Si el plan de los CEDART abarca muchos de los temas que se imparten en la Escuela Nacional de Arte Teatral, dejando en evidencia la falta de coherencia entre una escuela y otra, valdría la pena hacer una labor de vinculación que pusiera en orden la irregularidad académica en la que viven estos centros educativos, porque a lo largo de estos últimos veintiséis años, resulta que los egresados de los CEDART han encontrado que la Escuela de Arte Teatral los rechaza casi sistemáticamente, aunque desde el principio ellos creen que su puerta a la educación superior más inmediata y más accesible es ésa precisamente.

Los alumnos del área de teatro de CEDART llevan cursos de actuación, de expresión corporal, expresión verbal, dirección escénica, historia del teatro, y resulta que son otras instituciones ajenas al INBA las que los aceptan, y de muy buena gana. ¿No sería mejor que Bellas Artes interviniera e hiciera una evaluación, una revisión, y una labor de vinculación de los programas y los planes de estudio? ¿No valdría más que después de vincular planes y programas de estudio la Escuela de Arte Teatral, que es el *Alma Mater* de casi todos los maestros del área de teatro, aceptara a esos aspirantes, que no son otra cosa que alumnos de sus alumnos? ¿No es mejor que los CEDART cumplan cabalmente con sus objetivos para aprovechar el esfuerzo que se hace en estas escuelas?

Así tenemos detectado uno de los problemas que influyen definitivamente en la materia de Dirección Escénica, que es, a final de cuentas, el tema central de este trabajo: la falta de vinculación entre los programas y los planes de estudio del CEDART y la Escuela de Arte Teatral.

Afortunadamente no es así en todos los casos. Los alumnos que desean entrar en las escuelas superiores de música o de artes plásticas son admitidos con facilidad, ya que estas disciplinas requieren de conocimientos previos, que CEDART se ha encargado de impartir en sus aulas. El caso de la danza clásica es muy particular, ya que queda especificado que se necesita que el estudiante tenga una formación académica desde los siete u ocho años de edad para aspirar a la carrera

de ejecutante. Y aún así, hay caminos que el estudiante puede tomar dentro de la danza, ya que hay, por ejemplo, una carrera de coreógrafo.

Como veremos en el siguiente capítulo, el Plan 94 está enfocado a lograr que los egresados de CEDART ("cedartianos" en el argot del INBA) puedan seguir su vida académica en cualquiera escuela profesional relacionada con las artes y las humanidades, sin olvidar su función principal de servir como propedéutico para las escuelas superiores del INBA, aunque, como hemos visto, este último objetivo no se ha cumplido cabalmente.

Sin embargo, y según las estadísticas que se incluirán en los anexos del presente trabajo, los egresados del CEDART Frida Kahlo (que es el centro que nos va a ocupar principalmente) han tenido cabida en un gran número de instituciones educativas, en carreras artísticas, relacionadas con el arte y las humanidades, o incluso en otras disciplinas.

En los anexos podremos consultar estas cifras, aunque estarán incluidas como simple información, ya que, salvo en el caso de algunas escuelas superiores del INBA, hacer un análisis a fondo de los resultados que se exhibirán, cae fuera del campo de estudio de este trabajo.

**CEDART como bachillerato.** CEDART tiene el reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública como un bachillerato de artes y humanidades. En esta virtud debemos pensar en estos centros educativos como un paso entre la secundaria y las escuelas profesionales.

Los requisitos para ingresar a CEDART son prácticamente los de cualquier bachillerato:

- Certificado de Secundaria.
- Promedio mínimo de ocho.
- Cubrir la cuota anual.
- Acta de Nacimiento.
- Edad mínima de 15 años.
- Edad máxima de 18 años.
- Aprobar el examen de admisión.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> INBA. Plan de estudios del Bachillerato..., página 29.

El requisito para egresar de CEDART es también el de cualquier bachillerato:

“- Haber cursado y aprobado la totalidad de asignaturas correspondientes al plan de estudios.”<sup>17</sup>

Sin embargo, y a diferencia de otros bachilleratos, CEDART tiene la característica de que dentro del plan de estudios están integradas cuatro áreas artísticas: teatro, danza, artes plásticas y música.

En el siguiente capítulo, que se titulará *Estructura interna de CEDART*, veremos los mapas curriculares y cómo las materias del área “académica” (es decir, las materias que son comunes a otros bachilleratos) se relacionan con las materias “artísticas” (las asignaturas que están vinculadas con el estudio de la música, la danza, las artes plásticas y el teatro).

No obstante que el estudio de las ciencias no es tan vasto como en otros sistemas, que se incluyen materias exclusivas de CEDART, y que en el último año se imparten 18 horas a la semana de materias del área específica que haya escogido el alumno, el egresado puede optar por hacer examen de admisión en cualquier escuela profesional, con la salvedad de que si quiere ingresar a una escuela superior de ciencias debe hacer cursos de regularización, pues el programa CEDART no contempla más que dos años de Matemáticas, un año de Química, un año de Física, un semestre de Ecología y un semestre de Biología.

Y aún así, tenemos casos de egresados que han optado por entrar a escuelas superiores de Ciencias, y han logrado matricularse con buen éxito. (ver anexo 1)

Sin embargo, la mayor parte de los egresados eligen estudiar carreras artísticas y humanísticas. Los resultados son elocuentes, ya que hemos tenido alumnos que siguen sus estudios en el Conservatorio Nacional, la Escuela Nacional de Arte Teatral, La Esmeralda, la Escuela Nacional de Artes Plásticas, La Academia Mexicana de la Danza, La Facultad de Filosofía y Letras, La Facultad de Derecho, La Universidad Iberoamericana, El Claustro de Sor Juana, La Universidad Veracruzana, La Universidad Autónoma de Puebla, y otras escuelas más. (ver anexo 1)

En el siguiente capítulo veremos el mapa curricular de los CEDART, haremos una breve mención de cómo se ha buscado la vinculación entre las diferentes materias, y nos centraremos en el área de teatro, para llegar al centro de nuestro estudio: la materia de Dirección Escénica.

<sup>17</sup> INBA. *Plan de estudios del Bachillerato...*, página 29.

#### CAPÍTULO IV. Estructura Interna de los CEDART.

**Objetivos de los CEDART.** Como ya hemos visto, CEDART es un sistema de bachillerato que consta de dos grandes esferas de estudio: las materias "académicas" y las materias "artísticas".

Los objetivos del Bachillerato de Arte son los siguientes:

“- Proporcionar al estudiante los elementos suficientes que favorezcan la elección de su profesión artística.

- Propiciar la investigación y la experimentación de las formas artísticas, mediante el estudio de aspectos metodológicos relacionados con la definición de sus intereses vocacionales.

- Profundizar en la formación integral del estudiante dentro de las disciplinas científicas, humanísticas y artísticas, que permitan su ingreso al nivel profesional.

- Estimular las experiencias individuales y colectivas de los estudiantes a partir de las diversas manifestaciones culturales de su región como proceso creativo que los vinculen con su sociedad, su mundo y su tiempo.

- Propiciar la elección de un área artística específica y profundizar en el conocimiento teórico práctico de la misma.”<sup>18</sup>

El presente capítulo dará una panorámica de las dos grandes áreas de estudio de las que consta el plan CEDART para conseguir los objetivos ya mencionados.

**El Área Académica.** El documento que estamos consultando es el *Plan de Estudios del Bachillerato de Artes y Humanidades*, editado en agosto de 1994. Este texto nos es de gran utilidad porque nos da una visión de los diferentes aspectos que conforman la estructura de los CEDART.

Dentro del área académica nos marca cuál es el perfil de ingreso y de egreso de los estudiantes. En este aspecto, el perfil de ingreso de un cedartiano es el siguiente:

“Al ingresar el alumno de la educación secundaria, ha adquirido conocimientos y desarrollado habilidades tanto en el área cognoscitiva, como afectiva y psicomotriz proporcionándole las bases y conocimientos necesarios para continuar con estudios que le permitan ingresar al nivel medio superior. Es así que todo estudiante interesado en ingresar al sistema CEDART debe contar con los siguientes elementos formativos:

<sup>18</sup> INBA. *Plan de estudio del Bachillerato...*, página 24.

- Poseer interés y aptitudes para el estudio de las áreas artísticas.
- Demostrar una cultura general que le permita el ingreso a este nivel de estudios.
- Demostrar capacidad de análisis que le permita resolver problemas acordes a las disciplinas que intervienen en su formación.
- Demostrar capacidad analítico sintética para comunicar ideas tanto en el lenguaje oral como escrito.
- Utilizar el pensamiento lógico y reflexivo para observar, interpretar, investigar y experimentar, así como plantear y resolver problemas de tipo personal y social.
- Tener disponibilidad para el trabajo colectivo, logrando de este modo vínculos interpersonales que le permitan expresarse artística y socialmente.<sup>19</sup>

El documento nos dice que CEDART:

“Ofrece la formación propia del bachillerato, cuya función es proporcionar los conocimientos básicos de carácter interdisciplinario que permite acceder a los estudios en el nivel superior.”<sup>20</sup>

De esta manera vemos que el plan de estudios consta de las siguientes materias “académicas”:

Matemáticas I, II, III, IV; Química I, II; Física I, II; Biología, Ecología, Taller de Lectura y Redacción I, II; Métodos de Investigación I, II; Historia de la Cultura I, II; Inglés I, II, III, IV; Filosofía I, II; Historia de México I, II; Psicología I, II; Ética I, II; Seminario de Arte Mexicano I, II; Estética I, II; Historia del Arte I, II; Literatura Universal I, II; Literatura Mexicana I, II; Literatura Hispana, Literatura Latinoamericana.

Y el mapa curricular de estas materias es el siguiente:

<sup>19</sup> INBA. Plan de Estudios del Bachillerato..., página 25.

<sup>20</sup> INBA. Plan de Estudios del Bachillerato..., página 30.

**MATERIAS DEL ÁREA ACADÉMICA**

1° semestre	2° semestre	3° semestre	4° semestre	5° semestre	6° semestre
<i>Matemáticas I</i> <b>4 horas</b>	<i>Matemáticas II</i> <b>4 horas</b>	<i>Matemáticas III</i> <b>4 horas</b>	<i>Matemáticas IV</i> <b>4 horas</b>	<i>Psicología I</i> <b>3 horas</b>	<i>Psicología II</i> <b>3 horas</b>
<i>Química I</i> <b>4 horas</b>	<i>Química II</i> <b>4 horas</b>	<i>Biología</i> <b>3 horas</b>	<i>Ecología</i> <b>3 horas</b>	<i>Ética I</i> <b>2 horas</b>	<i>Ética II</i> <b>2 horas</b>
<i>Taller de Lectura y Redacción I</i> <b>2 horas</b>	<i>Taller de Lectura y Redacción II</i> <b>2 horas</b>	<i>Física I</i> <b>4 horas</b>	<i>Física II</i> <b>4 horas</b>	<i>Seminario de Arte Mexicano I</i> <b>3 horas</b>	<i>Seminario de Arte Mexicano II</i> <b>3 horas</b>
<i>Literatura Universal I</i> <b>2 horas</b>	<i>Literatura Universal II</i> <b>2 horas</b>	<i>Literatura Mexicana I</i> <b>2 horas</b>	<i>Literatura Mexicana II</i> <b>2 horas</b>	<i>Literatura Hispánica</i> <b>2 horas</b>	<i>Literatura Latinoamericana</i> <b>2 horas</b>
<i>Métodos de Investigación I</i> <b>3 horas</b>	<i>Métodos de Investigación II</i> <b>3 horas</b>	<i>Filosofía I</i> <b>2 horas</b>	<i>Filosofía II</i> <b>2 horas</b>	<i>Estética I</i> <b>3 horas</b>	<i>Estética II</i> <b>3 horas</b>
<i>Historia de la Cultura I</i> <b>3 horas</b>	<i>Historia de la Cultura II</i> <b>3 horas</b>	<i>Historia de México I</i> <b>3 horas</b>	<i>Historia de México II</i> <b>3 horas</b>	<i>Historia del Arte I</i> <b>3 horas</b>	<i>Historia del Arte II</i> <b>3 horas</b>
<i>Inglés I</i> <b>2 horas</b>	<i>Inglés II</i> <b>2 horas</b>	<i>Inglés III</i> <b>2 horas</b>	<i>Inglés IV</i> <b>2 horas</b>		
<b>20 horas</b>	<b>20 horas</b>	<b>20 horas</b>	<b>20 horas</b>	<b>16 horas</b>	<b>16 horas</b>



Si hacemos una rápida revisión del área académica, podemos darnos cuenta que la gran mayoría de las materias son comunes a las de otros sistemas de bachillerato. Pero en algunos casos, como en matemáticas, encontramos que no se imparten los cursos V y VI, y que sus lugares en el mapa curricular están ocupados por Psicología I y II, que a diferencia de otras escuelas, tienen en los CEDART carácter de obligatoriedad.

Si seguimos con nuestra revisión, veremos que los cursos de Química I y II van seguidos por Biología y Ecología, pero que en quinto y sexto semestre las materias que se imparten son Ética I y II.

De la misma manera leeremos que los cursos de Taller de Lectura y Redacción I y II van seguidos de Física I y II, y que para el quinto y sexto semestres las materias que ocupan esos lugares son Seminario de Arte Mexicano I y II.

Estos ejemplos nos muestran que el Plan CEDART tiene características propias que lo alejan de los planes de estudio de otras escuelas, ya que al privilegiar el estudio de materias de corte humanístico, como Ética o Psicología, o artístico como Seminario de Arte Mexicano, Estética o Historia del Arte, se quiere adentrar al alumno a las disciplinas para las que fue creado el Bachillerato de Arte.

Sin embargo, las materias que otorgan a CEDART su carácter único dentro del panorama educativo nacional, son las materias del área artística. Echémosles un vistazo a los mapas curriculares correspondientes..

## El área artística.

## MATERIAS DEL ÁREA DE DANZA

1° semestre	2° semestre	3° semestre	4° semestre	5° semestre	6° semestre
<i>Técnica de la Danza Clásica I</i> <b>4.5 horas</b>	<i>Técnica de la Danza Clásica II</i> <b>4.5 horas</b>	<i>Técnica de la Danza Clásica III</i> <b>4 horas</b>	<i>Técnica de la Danza Clásica IV</i> <b>4 horas</b>	<i>Técnica de la Danza Clásica V</i> <b>4 horas</b>	<i>Técnica de la Danza Clásica VI</i> <b>4 horas</b>
		<i>Técnica de la Danza Contemporánea I</i> <b>4 horas</b>	<i>Técnica de la Danza Contemporánea II</i> <b>4 horas</b>	<i>Técnica de la Danza Contemporánea III</i> <b>4 horas</b>	<i>Técnica de la Danza Contemporánea IV</i> <b>4 horas</b>
		<i>Técnica y Repertorio de Danza Mexicana I</i> <b>4 horas</b>	<i>Técnica y Repertorio de Danza Mexicana II</i> <b>4 horas</b>	<i>Técnica y Repertorio de Danza Mexicana III</i> <b>4 horas</b>	<i>Técnica y Repertorio de Danza Mexicana IV</i> <b>4 horas</b>
				<i>Elementos de la Composición Coreográfica I</i> <b>3 horas</b>	<i>Elementos de la Composición Coreográfica II</i> <b>3 horas</b>
		<i>Historia Universal de la Danza I</i> <b>3 horas</b>	<i>Historia Universal de la Danza II</i> <b>3 horas</b>	<i>Historia de la Danza en México</i> <b>3 horas</b>	<i>Apreciación Dancística</i> <b>3 horas</b>
<b>4.5 horas</b>	<b>4.5 horas</b>	<b>15 horas</b>	<b>15 horas</b>	<b>18 horas</b>	<b>18 horas</b>

**MATERIAS DEL ÁREA DE ARTES PLÁSTICAS**

1° semestre	2° semestre	3° semestre	4° semestre	5° semestre	6° semestre
<i>Introducción a la Plástica I</i> <b>4.5 horas</b>	<i>Introducción a la Plástica II</i> <b>4.5 horas</b>	<i>Taller de Composición Plástica I</i> <b>2 horas</b>	<i>Taller de Composición Plástica II</i> <b>2 horas</b>	<i>Taller de Experimentación Plástica I</i> <b>4 horas</b>	<i>Taller de Experimentación Plástica II</i> <b>4 horas</b>
		<i>Teoría y Práctica del Color I</i> <b>2 horas</b>	<i>Teoría y Práctica del Color II</i> <b>2 horas</b>	<i>Técnica y Materiales: Pintura I</i> <b>4 horas</b>	<i>Técnicas y Materiales: Pintura II</i> <b>4 horas</b>
		<i>Estampa I</i> <b>4 horas</b>	<i>Estampa II</i> <b>4 horas</b>	<i>Estampa III</i> <b>4 horas</b>	<i>Estampa IV</i> <b>4 horas</b>
		<i>Dibujo Geométrico I</i> <b>4 horas</b>	<i>Dibujo Geométrico II</i> <b>4 horas</b>	<i>Técnica y Materiales: Escultura I</i> <b>4 horas</b>	<i>Técnica y Materiales: Escultura II</i> <b>4 horas</b>
		<i>Dibujo de Imitación I</i> <b>3 horas</b>	<i>Dibujo de Imitación II</i> <b>3 horas</b>	<i>Dibujo I</i> <b>2 horas</b>	<i>Dibujo II</i> <b>2 horas</b>
<b>4.5 horas</b>	<b>4.5 horas</b>	<b>15 horas</b>	<b>15 horas</b>	<b>18 horas</b>	<b>18 horas</b>

**MATERIAS DEL ÁREA DE MÚSICA**

1° semestre	2° semestre	3° semestre	4° semestre	5° semestre	6° semestre
<i>Solfeo I</i> <b>3.5 horas</b>	<i>Solfeo II</i> <b>3.5 horas</b>	<i>Solfeo III</i> <b>5 horas</b>	<i>Solfeo IV</i> <b>5 horas</b>	<i>Solfeo V</i> <b>5 horas</b>	<i>Solfeo VI</i> <b>5 horas</b>
<i>Instrumento I</i> <b>1 hora</b>	<i>Instrumento II</i> <b>1 hora</b>	<i>Instrumento III</i> <b>1 hora</b>	<i>Instrumento IV</i> <b>1 hora</b>	<i>Instrumento V</i> <b>1 hora</b>	<i>Instrumento VI</i> <b>1 hora</b>
		<i>Armonía I</i> <b>4 horas</b>	<i>Armonía II</i> <b>4 horas</b>	<i>Armonía III</i> <b>4 horas</b>	<i>Armonía IV</i> <b>4 horas</b>
				<i>Contrapunto I</i> <b>3 horas</b>	<i>Contrapunto II</i> <b>3 horas</b>
		<i>Conjuntos Corales I</i> <b>3 horas</b>	<i>Conjuntos Corales II</i> <b>3 horas</b>	<i>Conjuntos Instrumentales I</i> <b>3 horas</b>	<i>Conjuntos Instrumentales II</i> <b>3 horas</b>
		<i>Historia de la Música Universal</i> <b>2 horas</b>	<i>Historia de la Música Mexicana</i> <b>2 horas</b>	<i>Apreciación Musical I</i> <b>2 horas</b>	<i>Apreciación Musical I</i> <b>2 horas</b> I
<b>4.5</b>	<b>4.5</b>	<b>15 horas</b>	<b>15 horas</b>	<b>18 horas</b>	<b>18 horas</b>

**MATERIAS DEL ÁREA DE TEATRO**

1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre
<i>Actuación I</i>  <b>4.5 horas</b>	<i>Actuación II</i>  <b>4.5 horas</b>	<i>Taller de Creación e Interpretación Dramática I</i> <b>8 horas</b>	<i>Taller de Creación e Interpretación Dramática II</i> <b>8 horas</b>	<i>Taller de Creación e Interpretación Dramática III</i> <b>8 horas</b>	<i>Taller de Creación e Interpretación Dramática IV</i> <b>8 horas</b>
		<i>Historia del Teatro I</i> <b>2 horas</b>	<i>Historia del Teatro II</i> <b>2 horas</b>	<i>Historia del Teatro III</i> <b>2 horas</b>	<i>Historia del Teatro IV</i> <b>2 horas</b>
		<i>Taller de Expresión Corporal I</i> <b>3 horas</b>	<i>Taller de Expresión Corporal II</i> <b>3 horas</b>	<i>Taller de Expresión Corporal III</i> <b>3 horas</b>	<i>Taller de Expresión Corporal IV</i> <b>3 horas</b>
		<i>Taller de Expresión Verbal I</i> <b>2 horas</b>	<i>Taller de Expresión Verbal II</i> <b>2 horas</b>	<i>Taller de Expresión Verbal III</i> <b>2 horas</b>	<i>Taller de Expresión Verbal IV</i> <b>2 horas</b>
				<i>Taller de Composición Dramática y Dirección Escénica I</i> <b>3 horas</b>	<i>Taller de Composición Dramática y Dirección Escénica II</i> <b>3 horas</b>
<b>4.5 horas</b>	<b>4.5 horas</b>	<b>15 horas</b>	<b>15 horas</b>	<b>18 horas</b>	<b>18 horas</b>

## CAPÍTULO V. Breve historia del CEDART Frida Kahlo.

**La perspectiva del CEDART.** Hablar de CEDART siempre es una experiencia interesante. Como no es una escuela conocida la gente se sorprende al saber que existe un bachillerato de arte, siente curiosidad por saber qué se hace en un lugar como éste, pregunta cosas, y en una buena medida le atrae la idea de estudiar desde la preparatoria las cuatro áreas artísticas que ya conocemos.

Ese asombro inicial casi siempre va acompañado por un "ojalá hubiera sabido que existía una escuela así cuando yo salí de la secundaria". Desde luego que después de un momento, cruza por la cabeza de la gente la idea que estudiar arte es una manera inmejorable de morirse de hambre, que estas escuelas no son serias, que es mejor estudiar en una preparatoria reconocida, y quién sabe cuántas cosas más. A final de cuentas ese es el conflicto que muchos de nuestros estudiantes tienen que enfrentar en sus casas, porque una cosa es tomar el arte como pasatiempo, y otra muy diferente hacerlo una forma de vida.

"¿Por qué no estudias primero, haces dinero, y después te metes en la escuela que se te pegue la gana?" es un discurso con el que muchos de nuestros alumnos tienen lídiar cuando sus padres reciben la noticia de que su hijo o hija quiere ingresar a un CEDART. Y luego la cosa se pone peor cuando, ya como miembro de la comunidad cedartiana, el hijo o la hija tiene que quedarse a ensayos de fin de semana, cuando resulta que existen las salidas didácticas obligatorias, o cuando en periodos de exámenes se dan cursos de regularización, y los muchachos tienen que hacer a un lado las actividades familiares.

Aún cuando los alumnos hacen presentaciones periódicas de sus actividades escolares, y los padres pueden asistir para ver qué hacen sus hijos, la reticencia con respecto al CEDART generalmente no acaba con el tiempo. Obviamente hay padres a los que les entusiasma la idea de una educación en la que el arte tenga una parte preponderante, pero por desgracia no es la mayoría de los casos.

Sin embargo, cuando al final de los tres años de bachillerato nos encontramos con alumnos que han definido su vocación gracias a esas jornadas agotadoras, y que están dispuestos a seguir su educación en las escuelas superiores de arte, podemos pensar que el CEDART va dando resultados positivos, y que no obstante los problemas con los que nos encontramos en el trabajo escolar, sabemos que muchos de nuestros estudiantes consiguen ingresar en las escuelas de su elección.

Gran parte de esos problemas ya los hemos citado en líneas anteriores. La lucha que muchas veces tenemos que librar contra la burocracia escolar es muy agotadora: siempre hace falta dinero para realizar los proyectos educativos, como el caso de las salidas didácticas;

o para conseguir los materiales indispensables para las áreas artísticas, como puede ser el caso de grabadoras para las clases de teatro, de danza o de música; o incluso conseguir los libros que se requieren en la biblioteca, por dar sólo unos ejemplos.

Aquí es justo señalar que las autoridades del CEDART Frida Kahlo han hecho una labor muy importante para sortear esas dificultades, ya que siempre han hecho suyas las demandas de los maestros, y hasta han llegado a hacer frente común con los proyectos que se plantean en la escuela, confrontando a las autoridades del Instituto para lograr que se cumplan las actividades que plantea la planta docente, o para subsanar las deficiencias que se hacen tan patentes en la cotidianeidad de nuestro centro educativo.

Cuando llega el fin del año escolar se hacen juntas de trabajo que sirven para evaluar el rendimiento de cada área. Se cita a junta de área de música, de teatro, de danza, de artes plásticas y de "tronco común" para revisar cuáles fueron los problemas del curso.

**Historia breve del CEDART Frida Kahlo.** Aquí es donde llegamos al meollo de este capítulo. Las dos últimas administraciones del CEDART Frida Kahlo han quedado a cargo de maestros que pertenecieron al área de teatro. Desde 1979 hasta 1995, el director del centro fue el maestro Salvador Carrillo Paniagua, y la subdirección quedó a cargo del maestro Miguel Loaiza Núñez, ambos egresados de la Escuela Nacional de Teatro.

Durante esta administración el CEDART Frida Kahlo buscó el mejoramiento académico que se planteó en los documentos *"Problemática y Propuestas para la permanencia orgánica e integral de los CEDART"* y *"El Plan de Estudios 1984"*, que como ya vimos, tenía como fin la redefinición de los objetivos de la institución.

En el plan de estudios original de CEDART, como ya hemos citado "no se estructuró un mapa de contenidos que estableciera las materias del plan en sus diferentes 'semestres'<sup>21</sup>, y "No se definió el perfil profesional del instructor de arte a formar, como tampoco se propusieron las asignaturas respectivas"<sup>22</sup>, así que tocó a la administración del maestro Carrillo echar a andar la reforma del plan original y aplicar el Plan de Estudios 1984.

Según los testimonios de los maestros que trabajaban entonces en el CEDART Frida Kahlo, y que aún siguen dando clase, aquellos días eran de trabajo agotador, aunque faltaba una guía precisa que encaminara el esfuerzo realizado en la clases. Había que trazar un plan de trabajo propio que respondiera a lo que cada maestro consideraba lo mejor para los alumnos, aunque lo que realmente sucedía era que

<sup>21</sup> INBA. *Plan de Estudios CEDART...*

<sup>22</sup> INBA. *Plan de Estudios CEDART...*

muchas veces los contenidos de materias como actuación I, II, III y IV, por poner un ejemplo, se repetían constantemente aunque fueran diferentes maestros los que impartieran las materias.

**El CEDART Frida Kahlo en Polanco.** En esos años el CEDART Frida Kahlo se encontraba en la calle de Anatole France 354, en la colonia Polanco. Todos los que trabajamos ahí tenemos un recuerdo muy especial de esas instalaciones porque no era un edificio escolar, sino una casa apenas adecuada para cumplir con la función educativa. Teníamos dos salones de teatro: uno era una sala pequeña de cuatro por cuatro metros que tenía un par de ventanales que daban al jardín de la casa; el otro, de seis por cuatro metros que era la mitad de la estancia, sin ventilación y separado de la otra mitad de estancia por una puerta corrediza. La dirección era otra pequeña sala de tres por tres metros, donde cual sardinas, estaba el director y su secretaria. La subdirección estaba en la cocina, donde a duras penas (muy a duras penas) cabían el escritorio del subdirector, el escritorio de su secretaria, los archivos, y el despacho del administrador, que tenía grabadoras, instrumentos musicales, libros, herramientas, artículos de fotografía, pintura, brochas, rodillos, telas, rollos de papel, proyector de diapositivas, proyector de cuerpos opacos, cassettes, mapas, y cuanta cosa se necesitaba para las clases, en la alacena.

Debajo de la escalera, que se ubicaba junto a la estancia, estaba la mínima tienda, que como es de suponer, despedía un olor a comida que impregnaba todo el edificio. En las recámaras y una terraza estaban los salones: dos para los primeros años, dos para los segundos años, y otro para el tercer año. En la cochera, con capacidad para un automóvil, estaba el salón de artes plásticas; en el lavabo estaba el salón de fotografía; en un cuarto para tiliches se encontraba el salón de música; en la mitad del frontón (porque como buena casa de Polanco, había un frontón) estaba el salón de danza, y en el resto del frontón existía un salón de usos múltiples, que en magnas ocasiones se usaba como foro para las presentaciones de fin de año.

En ese lugar había que desarrollar la imaginación para dar clases, porque como el lector debe suponer, el espacio apenas era suficiente para dar clases de lo que fuera. Y como ya hemos dicho renglones arriba, cada maestro de teatro tenía que implementar su propio plan de trabajo, pues aún no había un programa de estudios estructurado.

Desde luego que además de imaginación existía un amplio margen de libertad. Muchas veces, al final del primer año, los alumnos de actuación montaban obras de dos o tres actos, mientras que los alumnos de otro maestro hacía ejercicios de improvisación, y otro grupo presentaba una obra de creación colectiva. Y a veces sucedía que en segundo año había un grupo que presentaba obras de dos o tres actos, otro grupo hacía ejercicios de improvisación, y alguno más nos



mostraba una obra de creación colectiva. Y en tercer año había quien representaba obras de dos o tres actos, y...

**El plan 84 y el área de teatro.** El Plan 1984 intentó articular un programa de estudios que fuera coherente con el nivel de los estudiantes, aunque, como ya lo puntualizamos en el capítulo anterior, sin consultar con la Escuela Nacional de Arte Teatral a cerca del perfil de ingreso que esta institución requería. Esta era una excelente oportunidad para buscar la vinculación entre las escuelas del Instituto Nacional de Bellas Artes, en atención al objetivo de CEDART de funcionar como un propedéutico para las escuelas superiores. Sin embargo nada de esto se hizo.

Aquí es donde volvemos a las juntas de trabajo que se celebran cada fin de año escolar. Fue durante una de estas reuniones que se plantearon los objetivos del nuevo plan de estudios:

Al egresar del bachillerato, el alumno sería capaz de

“Descubrir y aceptar sus conjuntos personales: cuerpo, rostro y voz, mediante sus expresiones correspondientes: corporal, gestual y oral como recursos psicofísicos personales.

Identificar el complejo teatral como la suma de expresiones artísticas, conceptualizando además la función real de las llamadas personas teatrales: autor, director, actor, tramoyista, crítico y el público.

Identificar el espectáculo y su práctica teatral como un móvil (de acuerdo a las proposiciones calderonianas): acciones escénicas en continuo movimiento y un permanente equilibrio, a través del manejo de las coordenadas espaciales y temporales.

Identificar las líneas generales del desarrollo artístico del teatro en oriente y occidente.

Conocer el origen, desarrollo y estado actual del teatro en México.

Desarrollar esquemas de libreto, diseño escénico, guión, montaje y edición, reconociendo sus intereses y posibilidades en alguna de estas actividades teatrales.<sup>23</sup>

Y entonces, según la experiencia de los maestros del área, se hicieron las modificaciones necesarias para lograr la unificación de criterios en las materias de teatro.

En aquella junta se buscó que los maestros hicieran los esfuerzos pertinentes para encontrar la manera de que los contenidos de las

<sup>23</sup> INBA. Plan de Estudios CEDART..

materias fueran coherentes, pero no se logró que las clases tuvieran el mismo nivel, ya que no se había tocado la estructura de los planes de estudio, con el análisis y las evaluaciones necesarios.

Cada año, en las juntas de trabajo, se recalca la importancia de prestarle atención a este problema, y poco a poco, a fuerza de ensayar y errar, se fue perfilando un plan de estudios que avanzara de forma progresiva, de lo más sencillo a lo más complicado. Pero, y esto en abono del maestro Salvador Carrillo, aunque el CEDART Frida Kahlo planteaba la necesidad de vincular sus planes de estudio con los de la Escuela Nacional de Arte Teatral, no se llegaba a algún acuerdo. Es decir, se desperdiciaban más y más oportunidades de lograr que el Bachillerato de Arte fuera un real propedéutico de la escuela superior correspondiente.

**Los Encuentros Nacionales de los Centros de Educación Artística.** En 1990 se llevó a cabo el Primer Encuentro Nacional de los Centros de Educación Artística. Tal vez éste ha sido el acontecimiento que más ha unido a la comunidad cedartiana a lo largo de su historia. La iniciativa para realizar este encuentro era del maestro Salvador Carrillo, y contemplaba reunir a los alumnos de todos los CEDART de la República durante una semana en el Distrito Federal, para llevar a cabo una muestra del trabajo artístico que se estaba realizando en las aulas por aquellos días.

La respuesta cedartiana fue sorprendente. Aún cuando este encuentro fue preparado con muy poco tiempo, todos los planteles enviaron a la capital muestras del trabajo que se llevaba a cabo en las aulas.

Obviamente todas las áreas artísticas de los centros participantes se vieron enriquecidas con las experiencias compartidas. En el área de teatro se veía una gran variedad en cuanto a la calidad de los trabajos presentados. Si en un CEDART como el Frida Kahlo había problemas para articular un programa de estudios que respondiera a las necesidades de los estudiantes, imaginemos las dificultades que se planteaban en las escuelas de provincia. En 1990, en el estado de Chihuahua, por ejemplo, la única escuela de Bellas Artes era el CEDART David Alfaro Siqueiros; lógicamente, la población de este centro tenía otras expectativas de egreso, ya que en aquella entidad no existía una escuela superior de teatro; ninguno de sus maestros había estudiado la carrera de arte dramático, y el material teatral disponible era muy limitado.

Por otra parte, el CEDART Ermilo Abreu Gómez de Mérida, Yucatán, por citar otro ejemplo, tenía a su disposición muchos más elementos de trabajo en el ámbito teatral. En la Universidad de Yucatán, que no contaba con una carrera de Teatro, se le prestaba (y se le presta) gran importancia a la enseñanza del arte dramático, ya que

existe un movimiento teatral importante, el llamado Teatro Regional Yucateco. Además, en aquel estado existe la editorial Dante, que publica textos dramáticos constantemente.

Tomando en cuenta las grandes diferencias existentes entre las doce escuelas de la República, el Primer Encuentro Nacional de Centros de Educación Artística fue un gran éxito. Lo más importante de aquella muestra fue que los integrantes de la comunidad cedartiana (maestros y alumnos) nos conociéramos, supiéramos cuáles eran los problemas comunes y exclusivos de nuestros centros, que compartiéramos experiencias, que reflexionáramos sobre lo que significaba CEDART en nuestros lugares de origen. Esto fue objeto de varias discusiones, ya que otro de los objetivos del Encuentro fue acercar a los directores y maestros de los CEDART para conocerse e intercambiar puntos de vista en una serie de foros que se organizaron al mismo tiempo que las muestras artísticas. Desgraciadamente no contamos con los testimonios documentales de aquellas reuniones, pero ahí los maestros y los directores de los centros debatieron sobre temas muy interesantes. Por ejemplo acerca de por qué los centros del Distrito Federal tenían más apoyos que los CEDART de provincia (algo que hasta la fecha se sigue discutiendo), de cómo se planteaba el plan de trabajo en tal o cual CEDART, de cómo se impartían las clases de teatro en tal escuela, etcétera.

En un acuerdo tomado durante este Primer Encuentro, se decidió que la experiencia debía repetirse anualmente, y que el Segundo Encuentro se llevaría a cabo, otra vez, en la Ciudad de México.

Para este fin, las autoridades del Instituto Nacional de Bellas Artes decidieron que el número de participantes no podría sobrepasar los veinte, que se haría una selección de trabajos en los mismos centros, que las muestras se llevarían a cabo en los foros que asignaran las autoridades, y que habría un número límite de maestros que harían el viaje.

El Segundo Encuentro Nacional de Centros de Educación Artística, llevado a cabo en 1991, tuvo también gran aceptación entre la comunidad cedartiana, pero con el inconveniente que, en vez de ser una muestra de lo que se hacía en los centros, se prepararon trabajos hechos *ex profeso* para el encuentro.

Fue así que este acontecimiento, ya sin la espontaneidad que tuvo el primero, unió otra vez significativamente a los cedartianos. Volvimos a encontrarnos, a discutir, a saber qué había sucedido durante ese año que nos habíamos dejado de ver, cuáles habían sido las sugerencias que se tomaron en cuenta de acuerdo con las discusiones anteriores, cuáles habían sido los progresos, las ventajas, los inconvenientes de esas valiosas experiencias.

Al final de aquel encuentro el CEDART David Alfaro Siqueiros de Chihuahua, Chihuahua, pidió la sede del Tercer Encuentro Nacional de Centros de Educación Artística.

Hasta la fecha, seguimos esperando.

**Conclusiones de los Encuentros Nacionales.** El resumen que pudimos sacar de aquellos dos acontecimientos fue muy interesante, y podemos decir que aún ahora, en pleno siglo XXI, nuestras reflexiones de aquellos años son válidas. Por razones de mera cercanía, los CEDART del Distrito Federal han concentrado siempre más atención de las autoridades de Bellas Artes que los de provincia. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en las instalaciones. En nuestra experiencia nos hemos encontrado con centros en provincia que no cuentan con salones adecuados para impartir las materias del área de teatro: cuartos sin ventilación, sin iluminación adecuada, de dimensiones muy reducidas y con piso de cemento. Si a esto aunamos que el presupuesto, siempre insuficiente, no permite que las escuelas cuenten con grabadoras, filmoteca, videoteca, audioteca, biblioteca, y que los maestros y los alumnos no cuenten con la posibilidad de asistir a espectáculos que les permitan nutrir su experiencia como espectadores, nos daremos cuenta que la enseñanza del teatro de un CEDART a otro es sumamente irregular.

Otro aspecto fundamental que pudimos entrever de la experiencia que nos aportaron los dos encuentros fue la falta de docentes con estudios serios de teatro en algunos CEDART. Si pensamos que entre 1990 y 1991 las únicas instituciones del país que ofrecían estudios de arte dramático a nivel licenciatura eran la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Nacional de Bellas Artes, y la Universidad Veracruzana, fácilmente nos daremos cuenta que en estados como Sonora o Oaxaca, donde existen bachilleratos de arte y no existen licenciaturas de teatro, era y es extremadamente difícil encontrar maestros con la preparación suficiente para abordar adecuadamente un programa de teatro. Obviamente que esta limitación contribuía y contribuye definitivamente a la irregularidad en la enseñanza teatral que hemos señalado.

Este asunto está relacionado con otro problema que nos quita el sueño a la mayoría de los maestros del Instituto y del país en general: los bajos salarios.

Todos sabemos que el magisterio nacional es uno de los gremios peor pagados en México. Es imposible que con el salario que un maestro recibe por cuarenta y dos horas de trabajo pueda mantenerse y mantener una familia. Aún cuando la Presidencia de la República, tanto en 1990 como en 2002, insista en decir que el poder adquisitivo de la población ha subido en quién sabe cuántos tantos por ciento, lo cierto es que un sueldo de maestro no alcanza para comer, transportarse,

asistir al teatro o al cine, mantener hijos, reparar los desperfectos de la casa...

Es regla general que quien se dedica a dar clases no depende exclusivamente de su salario. El maestro en México tiene que asegurarse la quincena en dos o tres trabajos para pasaría más o menos, y así es muy difícil que la enseñanza teatral tenga los requerimientos que exigen las autoridades de Bellas Artes.

En resumen, las conclusiones que sacamos de aquellos dos encuentros nacionales de bachilleratos de arte con relación a la enseñanza teatral, fueron tres: entre 1990 y 1991, a) los CEDART del Distrito Federal tenían más atención de las autoridades del Instituto Nacional de Bellas Artes que los CEDART de la provincia; b) la irregularidad de los cursos de teatro en los CEDART de la República se debía a la desigual preparación de los maestros; y c) a causa de los bajos salarios, los maestros no podían concentrarse en dar clases con la buena calidad que se requería.

Hace once años que sucedía esto en los CEDART. Hoy la situación es la misma...

**De Polanco a la colonia Tránsito.** En 1993 el CEDART Frida Kahlo tuvo que desalojar la casa de Anatole France en Polanco, y Bellas Artes decidió que la nueva sede sería el edificio de la Escuela de Artesanías y la Escuela de Diseño, en la calle de Xocongo 156, en la colonia Tránsito (sí, efectivamente, en la zona donde los edificios llenos de costureras atrapadas se cayeron en septiembre de 1985 gracias al terremoto de tan infausta memoria; por favor, que el lector se imagine los brincos de felicidad que dábamos).

El cambio fue un impacto muy fuerte para todos los que participamos en la vida del CEDART Frida Kahlo. El hecho de que compartiéramos el edificio con otras dos escuelas supuso una serie de dificultades que desgastaron la convivencia. Nuestros alumnos no podían compartir el "patio" central de las instalaciones; no podían jugar canicas, fútbol o lo que fuera en las canchas de basquetbol (ni, desde luego, podían jugar basquetbol en las canchas de basquetbol); quienes tenían automóvil no podían usar el estacionamiento; no se podía convivir con los alumnos de las otras escuelas, en el entendido que los cedartianos eran menores de edad, y los otros estudiantes ya eran adultos; y no se podían llevar a cabo actividades de ningún tipo fuera del área y los horarios asignados al CEDART.

Aunque las instalaciones de Polanco eran pequeñas, se podían hacer muchas cosas extra aula, como era el caso de algún ensayo, una clase libre de literatura, de música o de danza, las presentaciones de fin de año, o la celebración de conferencias. En Xocongo eso quedó

completamente olvidado, ya que había que cerrar la escuela a las cinco de la tarde, y nadie podía quedar dentro de las instalaciones.

Esos fueron días difíciles para el CEDART Frida Kahlo. El rumbo, de por sí inseguro, ofrecía el panorama de los edificios derrumbados por el terremoto de 1985. No fueron pocos los casos de alumnos y maestros asaltados en la calle al filo de las cinco de la tarde, o las angustias de que al volver de alguna práctica de campo a deshoras de la noche, tuviéramos que caminar al metro San Antonio Abad cuidándonos hasta de las moscas.

Un aspecto que hace único al CEDART es la actividad que se desarrolla fuera de las horas de clase. En algún tiempo, en Polanco, había un taller literario que se impartía de cuatro a seis de la tarde. De ese taller salió un espectáculo de Día de Muertos y un periódico literario que ayudó en gran medida a la materia de Lectura y Redacción.

También en Polanco se daban clases libres de Danza Regional, un taller de Matemáticas y las actividades del coro, además de los ya mencionados ensayos para las presentaciones de fin de año. Todo eso tuvo que reducirse o eliminarse en Xocongo, ya que además de las dificultades administrativas, estaba el nada agradable problema de la inseguridad personal, y - ¡cómo olvidarlo! -, la amenaza constante de los temblores de tierra (Le suplicamos al lector que recuerde que a nuestra vista estaban los restos de los edificios caídos en 1985. Y ya metidos en esto, nuestros pacientes amigos deben saber que en esas instalaciones soportamos por lo menos cinco temblores, y no queremos recordar las sensaciones encontradas que una cosa así puede traer a la memoria de cualquiera. Para colmo, después de nuestra última experiencia sísmica, comenzaron a aparecer unas bonitas grietas en las escaleras y en algunos muros; los peritos que acudieron a la escuela nos dijeron que no eran "fallas estructurales, sino superficiales", pero nadie podía estar tranquilo en ese edificio).

**Cambio de administración.** En 1995 el maestro Salvador Carrillo Paniagua fue removido de la dirección del CEDART Frida Kahlo por órdenes directas del entonces Director de Bellas Artes, Gerardo Estrada. La nueva tarea del maestro Carrillo fue hacerse cargo de la dirección del CEDART Luis Spota, ya que este centro pasaba por grandes dificultades.

La dirección del plantel Frida Kahlo recayó en el subdirector, maestro Miguel Loaiza Núñez, quien nombró a su vez a la nueva subdirectora, la maestra Brisa Rossell Vázquez. Así comenzó la gestión que aún ahora, en el año 2002, se hace cargo de los asuntos del CEDART Frida Kahlo.

Vale decir que esta nueva administración, como la anterior, pertenece al área de teatro, ya que tanto el maestro Miguel Loaiza como

la maestra Brisa Rossell son egresados de la Escuela Nacional de Arte Teatral. Definitivamente el CEDART Frida Kahlo no sólo no desvió su trayectoria, sino que gracias a las iniciativas de la nueva administración, varios factores obraron de mejor manera en el plantel.

De ninguna manera tratamos de hacer menoscabo de la labor del maestro Salvador Carrillo, que fue muy brillante; lo que si decimos es que el maestro Loaiza afianzó varios aciertos de la dirección anterior, como las salidas didácticas en tercer año, la búsqueda constante de métodos que permitieran abatir el índice de reprobación, o la revisión permanente de la labor docente; sin embargo, como tarea propia de esta administración está el introducir actividades que buscan el mejoramiento en la aplicación de los programas de estudio, como la Semana de la Ciencia, la Semana de la Sexualidad, las salidas didácticas interdisciplinarias en primer año (al convento de Acolman, Estado de México, con el tema de la Edad Media), en segundo año (a la zona arqueológica de Xochicalco, Morelos, con el tema de México Prehispánico), en el mismo segundo año (a las misiones franciscanas de la Sierra Gorda de Querétaro, con el tema de México Colonial), y en tercer año (a los lugares que corresponden a los temas tratados en Seminario de Arte Mexicano); o los ciclos de conferencias que desde hace tres años se han llevado a cabo en la escuela: sobre el conflicto árabe israelí, donde estuvieron presentes, en diferentes días, los embajadores de Palestina y de Israel en México; sobre la problemática del arte contemporáneo, organizadas por el maestro Fernando Moreno Díaz, participante de la Bienal de Venecia; sobre la Historia de las Religiones, dictadas por el maestro Irvin Gatell, estudioso de Teología; o los intercambios académicos que se han llevado a cabo con otros CEDART de la República.

Al igual que el maestro Carrillo, el maestro Loaiza ha buscado que las autoridades del Instituto lleven a cabo el Tercer Encuentro Nacional de Bachilleratos de Arte, aunque hasta ahora la respuesta ha sido negativa.

Sin embargo, en este afán ha habido acercamientos con otros CEDART de la República; de esta manera hemos tenido visitas de maestros y alumnos de los CEDART de Morelia, de Mérida o de Monterrey, y existe un trato constante con las comunidades cedartianas del Distrito Federal. Si bien no es lo mismo que tener un encuentro nacional, es muy interesante saber qué sucede con maestros y alumnos de otras escuelas, sobre todo cuando la experiencia de los encuentros tiene doce años de transcurrida.

Desde antes que el maestro Loaiza se hiciera cargo de la dirección de la escuela, había un sentimiento de insatisfacción en la planta docente y el personal administrativo del CEDART Frida Kahlo con respecto a las instalaciones.

Como ya hemos dicho aquel edificio no respondía a lo que la escuela necesitaba, y una de las misiones que el maestro Loaiza se echó a los hombros fue pedir el cambio de las instalaciones a otro sitio más amable. Había un gran problema: Bellas Artes había aposentado al CEDART Frida Kahlo en un edificio "propio"; es decir, que el Instituto no pagaba renta por el espacio ocupado, a diferencia de lo que pasaba en Polanco.

Muchos de nosotros, los integrantes de la planta docente, pensábamos que aquella sería una misión inútil. Bellas Artes ya había resuelto el problema y no movería la escuela de ahí sólo porque estábamos incómodos o porque el lugar era inseguro (como si en cualquier lugar de la Ciudad de la Esperanza existiera un sitio seguro).

Pero en cada reunión de directores, de subdirectores, de maestros, la dirección de la escuela insistía: el CEDART Frida Kahlo necesitaba otras instalaciones, con más espacio, con salones reales aislados del ruido, con lugares donde se pudiera trabajar con solventes, como el caso de las artes plásticas, con laboratorios de Química, Física o Biología (que no teníamos en Xocongo), o con biblioteca (porque aunque el lector no lo crea, o tal vez sí, ¡¡no teníamos biblioteca!!).

En Xocongo el CEDART contaba con salones que no tenían ventilación y cuyas paredes eran de tablarroca. Obviamente no era agradable que cuando uno daba clase se escuchara mejor la clase del salón contiguo, o que le tocara a uno dar clase junto a las aulas de música, porque el sonido, simplemente, traspasaba la pared.

Al cabo de un par de años las dichas paredes acabaron por llenarse de hoyos, porque como los alumnos (todos adolescentes) no podían bajar a las canchas, o al patio, o a la calle, se la pasaban en los salones brincoteando y echando fuera las energías que no podían sacar de otra manera. Al poco tiempo era deprimente caminar por el CEDART Frida Kahlo: afuera los restos del temblor de 1985, adentro los restos de unas instalaciones inapropiadas, y que además se estaban agrietando según se sucedían los temblores.

En mayo de 1999 se llevaron a cabo las votaciones para elegir o reelegir a director y subdirector del CEDART Frida Kahlo. La mancuerna formada por el maestro Loaiza y la maestra Rossell arrasó con la votación, y cuando ambos fueron a la Subdirección de Asuntos Académicos del Instituto para confirmarse en sus puestos, una sorpresa los esperaba (y nos esperaba).

**Las instalaciones actuales del CEDART Frida Kahlo.** Las autoridades del Instituto llevaron a los maestros Loaiza y Rossell a ver una escuela por el rumbo del Toreo de Cuatro Caminos. Eran los edificios que algunas vez habían pertenecido el Colegio Israelita, pero con el cambio



de ese plantel a su nueva sede, Bellas Artes estaba en disposición de ocupar estas instalaciones. ¿Servirían para el CEDART Frida Kahlo?

En Xocongo ocupábamos dos pisos de un edificio ubicado en plena zona de riesgo sísmico, con una sola escalera de salida para todos los ocupantes del inmueble, con salones de paredes de tablarroca (perdón por la insistencia, pero es que el lector no se imagina lo que era dar clases en un lugar así), sin ventilación, sin patio, y con el bello paisaje urbano que ya hemos descrito.

Las nuevas instalaciones cuentan con cinco edificios. Uno con salones especialmente diseñados para dar clase. Los otros tres aislados del edificio central por dos patios, uno ¡con árboles!, y el otro ¡con dos canchas de basquetbol!. Y además un auditorio para ochocientos espectadores, que tiene un vestíbulo enorme donde se pueden presentar espectáculos, conferencias o exposiciones de artes plásticas.

Sin pensarlo mucho se hizo la mudanza en noviembre de 1999, y es ahí donde actualmente reside el CEDART Frida Kahlo, en Avenida Parque de Chapultepec número 56, en la colonia Del Parque, código postal 53 390, municipio de Naucalpan, Estado de México. Si el lector quiere visitarnos, ahí lo recibiremos con mucho gusto; o si quiere preguntar por cualquier informe, puede llamar a los teléfonos 55 76 23 57, o al fax 55 76 21 68. Fin del comercial.

Estas nuevas instalaciones, aunque no pertenecen al Instituto, han mejorado la convivencia escolar. Hay un edificio destinado para Artes Plásticas, otro para Música y Danza, y otro para Teatro. Ya contamos con dos laboratorios, con sala de video, con cuarto de revelado, con biblioteca (que es algo que no pensamos que pudiéramos tener en la escuela), con cafetería, estacionamiento, enfermería y bodegas.

En este mismo inmueble se encuentra el CICO (Centro de Investigación Coreográfica), y aunque compartimos algunas instalaciones, podemos decir que la convivencia es bastante más amable de que era en Xocongo.

Desde luego que ahora tenemos otros problemas: hay goteras en las oficinas, la instalación eléctrica del auditorio es prácticamente inexistente, el mismo auditorio no es un espacio teatral..., pero lo que sí debemos recalcar es que gracias a la tenacidad de las actuales autoridades del CEDART, ahora contamos con un lugar donde se puede trabajar mucho mejor.

**Problemas del área de teatro durante la administración del maestro Miguel Loaiza.** En cuanto al área de teatro, durante la administración del maestro Loaiza y la maestra Rossell han sucedido cosas que

seguramente nos harán reflexionar sobre lo que hemos visto en páginas anteriores.

Un problema con el que el sistema CEDART ha tenido que enfrentarse constantemente, y que ya hemos tratado con anterioridad, es el rechazo que sufren los egresados del área de teatro de nuestro centro en la Escuela Nacional de Arte Teatral. Desde tiempos de la administración del maestro Carrillo este problema se ha presentado constantemente, aunque vale decir que gracias a las gestiones de las autoridades del CEDART, nuestros alumnos cuentan con varias opciones que han resultado muy positivas, como la Universidad Veracruzana de Jalapa, o la Universidad de Puebla.

En este sentido podemos decir que ha habido una serie de acercamientos entre el CEDART Frida Kahlo, las universidades citadas y la Escuela Nacional de Arte Teatral. De hecho se han efectuado visitas a las instalaciones del Centro Nacional de las Artes para que nuestros estudiantes exploren la posibilidad de ingresar a la Escuela de Teatro, y varias salidas didácticas a Jalapa para que los cedartianos conozcan la opción veracruzana. Estas últimas experiencias en la Universidad de Veracruz han arrojado los mejores resultados, ya que cada año tenemos un grupo de egresados que buscan matricularse con buen éxito en esta escuela.

Por otro lado, el maestro Miguel Loaiza, como lo hizo el maestro Carrillo, ha tratado que los directivos de la Escuela Nacional de Arte Teatral se reúnan con las autoridades del CEDART para definir el perfil de ingreso a la instancia superior, sin que exista una respuesta positiva.

Pero lo que llama la atención es un periodo que ocupó buena parte de la segunda mitad de los años noventa. Según las estadísticas con las que cuenta la escuela, los alumnos que egresaban del área de teatro decidían no aplicar examen de admisión en las escuelas superiores de arte dramático.

Esto llamó la atención de las autoridades. Hay generaciones que por alguna razón deciden no continuar sus estudios en las escuelas superiores, que se supone, serían las opciones inmediatas que les correspondería explorar. Este fenómeno generalmente no se repite en dos años consecutivos, ya que si los alumnos se inscriben en el área de teatro, es porque existe un interés por continuar sus estudios en esa especialidad.

Pero durante una buena parte de la segunda mitad de los años noventa, en el CEDART Frida Kahlo, mientras que los egresados de Música aplicaban para el Conservatorio Nacional o la Escuela Superior de Música; los egresados de Artes Plásticas hacían exámenes para La Esmeralda o las escuelas superiores de la especialidad; o los alumnos

de Danza buscaban su lugar en las escuelas correspondientes, nuestros egresados de teatro preferían explorar otras posibilidades ajenas al arte dramático.

Ciertamente hay quienes encuentran su vocación en otras esferas de conocimiento y no en las cuatro áreas artísticas. Hay quien prefiere estudiar Historia del Arte, o Filosofía, o Literatura, o Arqueología, o Historia, o Restauración..., pero lo preocupante era que mientras los egresados de danza, música y artes plásticas querían seguir su preparación en el área correspondiente, generaciones enteras decidían no estudiar teatro.

Después de una serie de experiencias desagradables, encontramos que el rechazo de nuestros alumnos provenía de la materia de Dirección.

Este es el problema que tenemos que abordar en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO VI. La Dirección Escénica en el CEDART Frida Kahlo.

El medio escolar es parte significativa de la vida del adolescente y ocupa un lugar de primera importancia tanto en su desarrollo emocional como en su desarrollo cognoscitivo.<sup>24</sup>

Plantear una materia que aborde la dirección escénica en el bachillerato es un reto para los alumnos, y desde luego para el maestro que la imparte. Aquí tenemos que hacer hincapié en el hecho de que CEDART es una escuela única, como lo hemos dicho páginas atrás, y que en atención a su naturaleza de bachillerato de arte y humanidades, las asignaturas que se imparten van dirigidas a preparar a los estudiantes para las carreras artísticas. En este sentido, y como se ve en el mapa de materias del área de teatro, hay un entrenamiento físico y teórico que pretende sumergir al estudiante en un panorama global lo más completo posible. Desgraciadamente, y como lo hemos puntualizado también, esta preparación no es coherente con el perfil que requiere la Escuela Nacional de Arte Teatral. De ahí que muchas veces los contenidos de las materias de CEDART se empaten con los de la escuela superior correspondiente. De esta falta de planeación se desprende el problema que impide a nuestros egresados matricularse en la siguiente instancia lógica. Este asunto, ya lo sabemos, entra en la competencia de las autoridades del Instituto Nacional de Bellas Artes.

De esta manera tenemos dirección escénica como parte del mapa curricular del tercer año en el área de teatro.

**El problema de la nomenclatura.** Podemos decir que el primer problema está contenido en el nombre real de la materia. A lo largo de la historia de los CEDART nos encontramos con esta situación recurrente: los alumnos conocen una materia, cualquier materia, con su nombre coloquial (Historia, Actuación, Dibujo), y así transcurre todo el año escolar sin que a alguien parezca molestarle el asunto. Pero cuando llega el fin de curso, resulta que los muchachos se encuentran con su tira de materias, o su boleta, o cualquier documento oficial de la escuela que contiene una serie de asignaturas que, al parecer, nunca cursaron en su vida..., hasta que alguien les dice: "No, fíjate bien; no es Historia Universal, sino Historia de la Cultura", o "No era Actuación II, sino Taller de Creación e Interpretación Dramática II".

Esto no pasaría de ser una anécdota chistosa, si no fuera por lo que implica que la asignatura de Dirección en realidad se llama *Taller de Composición Dramática y Dirección Escénica I y II*.

Tal vez el lector frunza el ceño y diga para sus adentros: "¿y cuál es la dificultad?, que le pongan el nombre correcto y ya". Pues como le

<sup>24</sup> Isaías López, Manuel. *La encrucijada de la adolescencia*. México, editorial Hispánicas, colección Ciencias de la Conducta, 1988, página 45.

decíamos antes, aquí comienza el primer problema, pues si vemos el propósito fundamental del programa de estudios, veremos que dice:

“Desarrollar en el alumno su capacidad de análisis y creatividad a través del conocimiento de los elementos básicos de la composición dramática”<sup>25</sup>

Así como suena. ¿Desarrollar la capacidad de análisis y creatividad a través del conocimiento de los elementos básicos de la composición dramática? Revisemos los contenidos del Taller de Composición Dramática y Dirección Escénica I.

#### “El Diálogo.

Toma directa.  
Formas diversas.  
Observación de las formas actuales.  
Diálogo compartido.  
Diálogo interno.  
Ejercicios.

#### La estructura.

Géneros.  
Farsa.  
Comedia.  
Tragedia.  
Melodrama.  
Tragicomedia.  
Pieza.

#### Ejes Temáticos.

Selección.  
Motivos.  
Análisis e investigación.”<sup>26</sup>

Los contenidos primero y tercero son la afirmación de temas ya vistos de alguna manera en los programas de Actuación I y II, en el Taller de Creación e Interpretación Dramática I y II, o en los talleres de Expresión Corporal y Expresión Verbal, como lo veremos más adelante. De hecho, y ya lo veremos más adelante, una de las virtudes de estos contenidos es que el alumno pueda explorar sus posibilidades actorales desde fuera, desde la visión del director.

El problema que queremos abordar radica en el segundo contenido.

<sup>25</sup> INBA. Plan de estudios del Bachillerato..., página 200.

<sup>26</sup> INBA. Plan de estudios del Bachillerato..., página 200.

Ciertamente que para el tercer año nuestros alumnos han llevado cursos de Historia del Teatro, donde se les ha introducido (léase bien, *introducido*) al conocimiento de la tragedia griega, o isabelina, o barroca española; de la comedia latina, o clásica francesa; de las farsas medievales, o del teatro del absurdo, o del surrealismo..., pero sólo en plan de *INTRODUCCIÓN*.

Cuando comenzamos los cursos en el primer año hacemos sondeos entre los estudiantes. ¿Cuántas puestas en escena han visto en el año anterior? ¿Alguna vez han leído una obra de teatro? ¿Alguien ha participado en alguna puesta en escena?

El lector puede imaginarse que la inmensa mayoría de nuestros estudiantes jamás ha abierto un tomo de obras de teatro. Si pensamos que el promedio de lectura en nuestro país es de medio libro al año por habitante, no debe sorprenderse. Nuestros estudiantes, igual que el promedio de estudiantes del país, no asisten al teatro. Y mucho menos leen teatro. Así que una de nuestras funciones como docentes de bachillerato es *introducir* a nuestros alumnos a la lectura de teatro; *introducirlos* al gusto de ver teatro; *introducirlos* al goce de hacer teatro.

Y aquí está la primera dificultad que existe en el propósito del programa. ¿El alumno de un bachillerato de arte, que apenas comienza su trayectoria en el ejercicio dramático, tiene los conocimientos para definir una tragedia, una comedia, una pieza o una tragicomedia? Y además de definir los géneros, ¿puede enfrentar la dirección de una puesta en escena con esos elementos?, ¿es suficiente con dos cursos introductorios de Historia del Teatro para que un estudiante de bachillerato conozca, entienda, y sea capaz de manejar los elementos teóricos de una comedia o de una farsa con fondo de melodrama? Y además, si el contenido está incluido en el programa como parte de la materia, ¿se puede hacer una exploración de los géneros teatrales en menos de un semestre?

Los que hemos cursado una carrera de teatro sabemos la inmensa dificultad que esto implica. Por poner un ejemplo, una cosa es saber qué es una pieza (y hay qué ver las discusiones que se pueden suscitar entre actores, directores o escenógrafos definiendo el género correcto de una obra), y otra muy distinta es dirigir una pieza siguiendo los parámetros correctos que la teoría exige.

Y sin embargo, como la materia lleva el nombre de *Taller de Composición Dramática y Dirección Escénica*, hay quienes han hecho del curso un ente amenazador, incomprensible y sediento de reprobados, que son descuartizados por Aristóteles, Diderot, Lope de Vega o Eric Bentley.

Esto es muy lamentable, pues para muchos de nuestros estudiantes del área de teatro, llegar a tercer año implica una aventura que se convierte en una cosquilla emocionante en el estómago. Para entonces han llevado cursos de Actuación I y II en primer año; Actuación III y IV (Taller de Creación e Interpretación Dramática I y II), Historia del Teatro I y II, Taller de Expresión Corporal I y II, y Taller de Expresión Verbal I y II en segundo año. Así que para cuando ingresan al tercer año, los cedartianos se ven frente a una materia que ha creado en ellos perspectivas interesantes: Dirección.

Y es que cuando los estudiantes de Dirección necesitan actores para sus puestas en escena, suelen llamar a sus compañeros de primero y segundo años. Sabemos que estas experiencias dejan huella en los actores, pues siempre es emocionante ver que los compañeros de tercero les hacen indicaciones, les dan algunas clases de actuación (que en algunos casos son de una claridad sorprendente), y que cuando se llevan a cabo los ejercicios, unos y otros, directores y actores, ven con emoción que su esfuerzo conjunto da buenos resultados.

Después de esos exámenes de Dirección, se ha sembrado entre muchos alumnos de teatro de primeros y segundos años la inquietud de enfrentarse al curso como lo hicieron sus incipientes directores. Y es más, sabemos que hay quien comienza a pensar en su ejercicio de tercer año cuando ha participado en su primera experiencia como actor, aún antes de terminar el primer semestre.

Sin embargo, a mediados de los años noventa, en el CEDART Frida Kahlo hubo un cambio de rumbo. ¿Quiere el lector saber qué pasó? Aquí va la historia.

**La materia de Dirección a mediados de los años noventa.** Durante la junta de trabajo del área de teatro llevada a cabo en junio de 1997, se decidió que había que cambiar los parámetros del taller de dirección, porque como los alumnos no conocían su propio proceso de actuación, mucho menos eran capaces de hacer una dirección escénica correcta.

El maestro que se haría cargo la materia definió que el curso se basaría en el conocimiento de los géneros dramáticos, tal como lo estipulaba el programa, así que para el año escolar 1997-1998 el taller de dirección se volvería más teórico.

Como suele suceder, el problema que se planteó no era uno solo, sino que era la combinación de varios factores. Como ya hemos dicho, es muy difícil que en un bachillerato, de arte o no, los alumnos puedan manejar conceptos teóricos. Si a esto le agregamos que el maestro pretendía que los muchachos tuvieran información no de bachillerato, sino de escuela superior, el lector podrá imaginar lo que sucedió.

Las expectativas del maestro no eran reales. A este nivel de preparatoria los muchachos apenas comienzan a afianzar su conocimiento de las materias, sobre todo de las que jamás habían llevado antes. Es de suponer que su contacto con el teatro griego, por ejemplo, es en este nivel aún muy limitado. En la materia de Literatura Universal se trata que el alumno conozca las primeras nociones de mitología, de estructura dramática, de vocabulario propio de las traducciones con las que contamos; en Historia del Teatro se ahonda un poco más en ese conocimiento, y sobre todo, se pretende que el estudiante se aficione a la lectura de textos dramáticos, dándole las armas para que pueda hacerse de sus primeras ideas. Es cierto que en Literatura Universal se da una primera definición de tragedia, y que en Historia del Teatro I se hacen lecturas un poco más concienzudas de *algunas* obras trágicas griegas, pero no se le puede pedir a un alumno de bachillerato un análisis estructural siguiendo a Bentley.

Los alumnos están apenas en un proceso de maduración, y la comunicación verbal no es uno de los puntos fuertes de la adolescencia. A este respecto el maestro Ricardo Salgado Corral nos dice:

“Las palabras, las pocas palabras que tiene (el adolescente), no llegan nunca al contenido deseado: el conocimiento del mundo circundante – problema de la niñez –, se transforma en la busca de las causas que determinan las complejidades del mundo que le rodea.”<sup>27</sup>

Por favor, le pedimos al lector que imagine que a sus 16 años un maestro le diga que es un ignorante porque no conoce a los teóricos de la dramaturgia. O que le diga que no puede cursar una carrera de teatro porque no ha leído el canon griego completo. O que no se puede entablar un diálogo coherente con él, porque sencillamente no conoce algo tan elemental como los géneros teatrales.

“La actuación del maestro, enfocada al aprendizaje formal, asiste al alumno en la mejor utilización de sus funciones cognoscitivas para ponerlas al servicio de dicho aprendizaje formal que, a su vez, se pone al servicio del desarrollo global de la personalidad. Esta es la parte formativa del medio escolar y, específicamente, de la labor del maestro.”<sup>28</sup>

Según estas afirmaciones del Doctor Manuel Isaias, la función del maestro es precisamente explorar y explotar las funciones cognoscitivas del alumno para cumplir con el cometido del aprendizaje en primera instancia, y para ayudarlo a desarrollar positivamente su personalidad en todos aspectos. La importancia de que nosotros, los maestros, tengamos conciencia de lo que le sucede a nuestros alumnos, radica precisamente en que:

<sup>27</sup> Salgado Corral, Ricardo. El Teatro en la Segunda Enseñanza. México, editorial Patria, colección Cuadernos de Técnica Pedagógica, 1962, página 23.

<sup>28</sup> Isaias López, Manuel. La encrucijada..., página 47.



“En la adolescencia ocurre una transformación física, emocional e intelectual que implica una reorganización del aparato psicológico para adecuarse a enormes cambios sexuales que repercuten en todo el funcionamiento del aparato mental. Una renovación enriquecedora de las funciones cognitivas ha de ser también integrada en el funcionamiento psicológico global.”<sup>29</sup>

Esos cambios que toman por sorpresa a cualquier adolescente causan reacciones de descontrol, de inestabilidad que también sorprenden a padres y maestros. Si seguimos con la lectura del texto del Doctor Isaías, nos dice que:

“Los cambios físicos, por ejemplo, repercuten en el curso que toman los afectos y en el concepto que el individuo tiene de sí mismo. La identidad también se ve amenazada por los cambios en la estatura, en la longitud de las extremidades, en el crecimiento desigual de los huesos de la cara; que por largo tiempo modifica continuamente las facciones haciendo que el joven se sienta inseguro hasta de su apariencia.”<sup>30</sup>

Nuestros alumnos se encuentran en un cruce de caminos que los alejan de la niñez y los acercan a la edad adulta. Es el momento de las grandes dudas pues su metamorfosis los convierte en otros que no conocen, y ante tal situación deben afirmar constantemente quiénes son.

“En esta lucha, la personalidad del adolescente se define. Así se fraguan los valores con los cuales va a enfrentarse a la vida y va a entenderla. La personalidad en formación va buscando caminos, entre una maraña de situaciones nuevas; entre un cúmulo de aspectos distintos de la vida, con la necesidad ingente de buscar los recursos de la expresión que le permitan el íntimo diálogo consigo mismo y con su derredor, físico y cultural.”<sup>31</sup>

Este proceso de afirmación de la identidad está vinculado íntimamente con la escuela, pues es en la convivencia con los compañeros de clase, los amigos y los integrantes del sexo opuesto (que tienen prácticamente las mismas dudas y cruzan por procesos muy parecidos), que nuestros alumnos adolescentes crean los nexos de identidad que les dan alguna seguridad, afirmando su pertenencia a un grupo determinado.

El papel del maestro es vital en esta etapa. Ante tantas dudas, tantos cambios físicos y emocionales, viene un cambio en el

<sup>29</sup> Isaías López, Manuel. *La encrucijada...*, página 47.

<sup>30</sup> Isaías López, Manuel. *La encrucijada...*, página 47.

<sup>31</sup> Salgado Corral, Ricardo. *El Teatro en la...*, página 23.

aprovechamiento escolar. Por ejemplo, y según nos escribe el Doctor Isaías:

“Como consecuencia, es muy amplia la diversidad de problemas del desarrollo del aparato psicológico que afectan el aprendizaje del adolescente y que se manifiestan muchas veces en *déficit* de la concentración y de la atención. Otras veces se manifiestan en desgano y desinterés por el estudio. Por otra parte, el *déficit* de desarrollo de las funciones cognoscitivas afecta el proceso normal de individuación del adolescente, dando por resultado ansiedad y defectos en el desarrollo del juicio crítico y, por lo tanto, de su identidad y ubicación en la realidad.”<sup>32</sup>

Podemos afirmar que si la búsqueda de la identidad en un adolescente es una de las prioridades de su formación, el maestro debe estar consciente de este proceso. No puede, no debe, no tiene derecho a ignorarlo. Lo académico es muy importante en la formación del adolescente, pero el desarrollo de su personalidad no debe pasarse por alto. Sobre todo en este periodo de su educación, donde:

“El ingreso en la facultad parece ser cosa decidida en el pensamiento de (el adolescente de) Dieciseis, pero a cuál ya no es tan seguro. Es posible que a esta edad el adolescente tenga el pensamiento en dos o tres facultades distintas.”<sup>33</sup>

Aquí es donde volvemos al caso que estamos tratando. Si el proceso de nuestros alumnos requiere de la comprensión del maestro (recordemos que a esta edad existen problemas de atención, ansiedad, y búsqueda de identidad), no debemos desatenderlos sino ayudarlos a superar esta crisis. Este caso particular nos muestra porqué la mayoría de los alumnos, que en algún momento ya habían decidido estudiar la carrera de teatro, optaron por seguir su vida académica en otras escuelas. Estudiar dirección se volvió una pesadilla pues nada podía complacer al maestro.

El resultado en el primer semestre de Dirección fue un desánimo generalizado. Aquellos alumnos que comenzaron el año muy entusiasmados con la perspectiva de hacer un trabajo de dirección, se toparon con la infranqueable barrera de un maestro que no les explicaba qué era un género dramático, sino que los confrontaba desde un posición de poder que acababa por hacerlos aparecer ante ellos mismos como una partida de estúpidos, incapaces de hacer algo dentro del teatro.

Con la espada de la reprobación pendiente sobre sus cabezas, los alumnos tenían que buscar la información donde pudieran, pues no se les daba bibliografía básica, siempre con la amenaza de que si lo que

<sup>32</sup> Isaías López, Manuel. *La encrucijada...*, página 47.

<sup>33</sup> Gesell, Arnold. *El adolescente de 15 a 16 años*. México, editorial Paidós Mexicana, 2001, p. 111.

encontraran no era del agrado del maestro, tendrían que recurrir el año completo.

Lo peor no era eso. ¿Con qué obras trabajarían los alumnos? El maestro se encargaba de pedirles obras olvidadas, de esas que nadie conoce en las librerías, y que sólo se encuentran en tomo viejos de teatro. Esas obras, que poco o nada tenían que decirles a los alumnos, eran las que los muchachos primero tenían que encontrar, y luego analizar para poner a consideración del maestro. Según varios testimonios<sup>34</sup>, aún cuando el resultado del análisis fuera atinado, el maestro decía que el trabajo estaba mal, y lanzaba a los alumnos a una búsqueda de respuestas que simplemente no existían.

A final de cuentas el muchacho podía reprobar la materia, aún cuando el primer análisis fuera correcto, porque según el maestro era un pobre incapaz de defender su punto de vista. ¡Viva la didáctica!

El Doctor Isaías nos hace alguna luz en este asunto:

“En cuanto al pensamiento, éste es ágil en el adolescente en lo que se refiere a la rapidez con que funciona. Sin embargo es un pensamiento atropellado y a veces torpe en cuanto al procesamiento de ideas. Por ejemplo: el pensamiento adolescente tiende a asociar ideas en cuanto al sonido de las palabras y no siempre en cuanto a los contenidos, como ocurre en el pensamiento del adulto.”<sup>35</sup>

No podemos esperar que nuestros estudiantes de bachillerato se expresen con la claridad de un universitario. Aunque esperamos que vayan en el camino correcto, aún están en el proceso de formación de su personalidad. Como ya revisamos en páginas anteriores, los problemas de falta de atención, de angustia y de falta de claridad en el lenguaje verbal, hacen que nuestros alumnos sean, como cualquier adolescente, inseguros en su discurso. Si el maestro pretendía que los cedartianos pudieran rebatir con él (¡sobre géneros teatrales!), ya se imaginarán los lectores el altísimo índice de reprobación, y sobre todo, el enorme número de vacunas contra el teatro que se repartieron en el CEDART Frida Kahlo en aquellos tiempos.<sup>36</sup>

Aquí se nos presenta otra faceta del problema. En la carrera de Literatura Dramática y Teatro de la Universidad Nacional Autónoma de México, tenemos la enorme ventaja de contar con una materia que prepara a los estudiantes en su vida profesional como docentes: Didáctica del Teatro.

<sup>34</sup> Ver anexo.

<sup>35</sup> Isaías López, Manuel. *La encrucijada...*, página 47.

<sup>36</sup> Sobre las características del lenguaje verbal adolescente en México, creo que sería de gran interés leer el capítulo *La metamorfosis del adolescente* en el libro ya citado del Doctor Manuel Isaías.

Sin embargo en Bellas Artes no existe una asignatura similar. Y desde luego se presenta una contradicción en las escuelas del Instituto, donde la mayoría de los maestros son egresados de la Escuela de Arte Teatral. Si sabemos que una de las fuentes de trabajo más socorridas por los egresados de la escuela de teatro es la docencia, ¿por qué no se ha implementado una materia de didáctica? Esta observación viene mucho al caso, ya que esta situación se extiende hasta dimensiones que difícilmente podemos abarcar. Existen muchas formas de dar clase. Evidentemente hay maestros que regalan calificaciones, los que llamamos “barcos” en el argot estudiantil mexicano; los hay que ponen dificultades insospechadas para aprobar la materia; los hay que cumplen estrictamente el programa, o los que se extienden en explicaciones que los alumnos no entienden; hay quienes son muy claros y muy precisos en la enseñanza; existen los maestros que hacen su clase amena, o los que duermen a quienes tienen la dudosa fortuna de inscribirse con ellos. En fin, de algo hay que ganarse la vida.

Pero lo que no se puede aceptar es que alguien quiera arruinar la vida de otra persona aprovechando su posición de poder, aunque este poder sólo sea el de un maestro frente a un grupo de alumnos. Sabemos que en cualquier caso la misión más elemental de un maestro debe ser *enseñar*. A veces, y quienes hemos dado clases lo sabemos muy bien, hay que echar mano de recursos insospechados, ingeniosos, imaginativos, odiosos o tradicionales para que el alumno comprenda lo que queremos decir, pero siempre con la premisa de ayudarlo. Más allá de las teorías de enseñanza, desde las más modernas y revolucionarias, hasta las más tradicionales, tenemos que hablar de una intención de enseñar. Aquí no hablamos de ser estrictos, “barcos”, o puntillosos; no hablamos de ser amigo o confidente de los alumnos. Hablamos de ayudar a alguien que quiere aprender algo. Hablamos de ser justos en la medida de lo posible. Hablamos de enseñar. Y lamentablemente esto no sucedía en el caso que estamos contando.

“Los maestros ocupan un lugar de extrema importancia en la formación del niño y del adolescente, y el efecto que su actuación ejerce en los movimientos decisivos que toma el desarrollo es determinante. Esto último es particularmente cierto si nos referimos a su función como figuras disponibles para el desarrollo de identificaciones y de inversiones emocionales provenientes de la vida anterior de los menores. Esta fenomenología se agrega como factor al complejo determinante de la vocación.”<sup>37</sup>

En resumen, el maestro obstaculizaba enormemente el desarrollo de cualquier vocación teatral en los estudiantes, pues no podía dar clases a alumnos que simplemente eran, a su juicio, incapaces de entender la materia.

<sup>37</sup> Isaiás López, Manuel. La encrucijada..., página 59.

Estos problemas se vieron reflejados en el rendimiento de los grupos. Durante las juntas de trabajo de aquellos días, el maestro exponía las enormes dificultades con las que tenía que trabajar. Los alumnos no participaban, no se entusiasmaban con los ejercicios que el maestro proponía, no mostraban iniciativa alguna con los trabajos de investigación, y para el fin del semestre, según las indagaciones que acostumbra hacer la dirección del CEDART, varios estudiantes habían cambiado de idea con respecto a estudiar teatro en las escuelas superiores.

Y ya en estas circunstancias tenemos que reflexionar sobre la problemática escolar que implica una situación de esta naturaleza. En este caso en particular, en el cual el problema estaba perfectamente localizado y sabíamos qué sucedía en el aula, la Dirección de la escuela sólo podía hacer recomendaciones al maestro, porque no se podían tomar otras medidas que remediaran la situación.

Sabemos que cualquier instancia de gobierno está sumergida en un verdadero torrente de trámites burocráticos. No tenemos que alargarnos más en el tema. Seguramente el lector habrá recordado ya más de diez casos en los que ha tenido que lidiar contra la burocracia institucional. Y en este asunto particular debemos mencionar la imposibilidad que las autoridades de la escuela deben sufrir ante la situación de un maestro que no imparte adecuadamente su clase. Vale decir que en estas circunstancias el sindicato es un obstáculo muy poderoso, ya que aunque se detecten las fallas de un maestro, la Dirección de una escuela muy poco puede hacer. Como en muchos casos de la vida nacional la falta de profesionalismo no puede ser remediada porque el sindicato, que en varias ocasiones puede ayudar efectivamente a un trabajador, "protege" a alguien que evidentemente no está cumpliendo con la labor que se supone debe cumplir en la escuela.

Para el siguiente año escolar se propuso una modificación en la forma de impartir la materia. La nueva propuesta consistía en hacer maquetas. Si la teoría dramática era el problema, la cosa ahora consistiría en que los alumnos eligieran una obra y propusieran una escenografía.

En un principio parecía una propuesta más amable, pero el problema no era en sí que los alumnos propusieran o no propusieran. El problema era que el maestro no consideraba que los muchachos tuvieran un nivel suficiente para hacer un montaje escénico.

Nos encontramos con otra faceta del problema que estamos abordando. A veces el maestro piensa que sus clases están a otro nivel, y que por alguna razón de la vida no ha encontrado trabajo en la escuela que realmente puede aprovechar sus conocimientos. Entonces

viene el desprecio por la institución y sobre todo por la gente a la que se está impartiendo una materia.

El maestro al que nos referimos, según sus propias palabras, no estaba para dar clase en un CEDART, que era una escuela que le quedaba chica, sino en las escuelas superiores. Le pedimos al lector, otra vez, que se imagine que un maestro no lo considera a la altura de su materia. Desde luego que como el estudiante no ha ido a los festivales Cervantinos (que se llevan a cabo durante los periodos de clase), ni ha asistido a las puestas en escena que los grandes directores han montado en México, ni ha visto el cine "de arte" que se presenta en las muestras o en la Cineteca Nacional, ni sabe de géneros dramáticos, entonces es completamente inútil enseñar algo como la dirección escénica, ya sea a través de maquetas, o de géneros dramáticos, o de canicas y bolitas.

Sabemos que el arte, en cualquiera de sus manifestaciones, es una disciplina que a veces es difícil encontrar a la vuelta de la esquina. Los libros de pintura, música, teatro o danza no son precisamente baratos, y asistir a un festival Cervantino es difícil para cualquiera, sobre todo si se trabaja o se estudia. Con mucha voluntad se puede buscar *El Séptimo Sello* de Bergman, y no encontrarlo (por desgracia no está en Videocentro o en Blockbuster).

Pero entonces hay que volver a la intención del maestro. Hay que pensar que CEDART es un bachillerato de arte, y que los alumnos tienen la intención de aprender; que hay gente que está en las aulas y no ha podido, o no ha sabido, ver teatro, danza o pintura, o a la que simplemente nunca se le ha enseñado dónde radica la belleza de la música de Mozart. El maestro debe pensar que el alumno está ahí precisamente para aprender. Aprender a ver, a escuchar, a leer, a disfrutar de actividades que, en la mayoría de los casos, no conoce, pero que de alguna manera intuye que existen.

Entonces, y volvemos a lo mismo, hay que ayudar a que esa persona se acerque al arte, y en este caso al arte dramático. Es obvio que el estudiante no conoce a Tennessee Williams, que jamás ha visto una puesta en escena de Julio Castillo o de Héctor Mendoza, que no tiene idea de quién es Samuel Beckett o Emilio Carballido. Precisamente por eso está en CEDART, para aprender cosas, para hacerse de sus herramientas básicas, para generar sus primeras ideas con respecto a la actividad que quiere desarrollar en su vida.

¿Cuál es la intención de un maestro cuando le dice a un muchacho que no tiene la menor posibilidad de hacer teatro? Hay que recordar que nuestros alumnos son adolescentes; que a los 16, 17 o 18 años hay procesos de formación de personalidad que aún no están completos, y que mucho depende de su encuentro con alguna disciplina

para que se decida a estudiar tal o cual carrera.<sup>38</sup> Entonces, si alguien deja en papel de imbécil a un adolescente, siembra una animadversión que seguramente va a alejar para siempre a esa persona de cualquier cosa que tenga que ver con escenarios, público, ensayos y tramoya.

Como maestros de un bachillerato de arte trabajamos con la sensibilidad de nuestros alumnos, y nuestra labor es hacerles ver que el teatro es un campo abierto en el cual pueden desarrollarse como individuos creativos. Hacerles ver que la posibilidad de ser profesionales del teatro está ahí, al alcance de su mano.

El resultado de Dirección a base de maquetas tuvo un final terrible. No se valía hacer algo imaginativo o innovador. Había que aplicar el conocimiento, no irse por la salida facilona de darle una solución creativa a los problemas planteados por una obra teatral. Y para eso, otra vez, había que consultar a los teóricos teatrales. Si una obra hablaba de la Primera Guerra Mundial, por ejemplo, no se valía trasladarla a la cotidianidad del estudiante. Había que apegarse al texto, hacer una investigación exhaustiva sobre el periodo que se estaba tratando, y seguirlo fielmente (ver anexo 2).

Desde luego que este ejercicio sería muy rico y podría darles mucho material a nuestros estudiantes. Pero el problema estaba en que las obras no les decían algo, que el maestro les planteaba el dilema de establecer el género dramático (con el ya mencionado juego de "ya le atinaste al género, pero ahora tienes que convencerme"), que había que aplicar conocimientos de composición visual (sí, nuestro sufrido lector lee bien; los muchachos tenían que aplicar conceptos de composición en una puesta en escena, *y tenían que investigarlos por su cuenta*, porque el maestro no se los daba en clase), que era necesario plantear un marco histórico riguroso, pues no se valía hacer una interpretación histórica en el montaje...

En fin. Para no hacerles el cuento más largo, nunca se llevaron a cabo los montajes. Todo se quedó en la construcción de las famosas maquetas y en unos farragosos trabajos que los alumnos entregaron como examen final.

Como colofón a este apartado, nos permitiremos citar El pequeño libro rojo de la escuela, que en su capítulo dedicado a la Enseñanza, nos dice:

"Todo el mundo quiere saber acerca de las cosas. La enseñanza debería instruirles acerca de cómo podrán llegar a saber aquello que necesitan saber de las cosas, y debería proporcionarles *la oportunidad*

<sup>38</sup> "A esta edad es cuando más evidente se torna la dirección en que se apunta. Aquellos que se sientan atraídos por la universidad se esfuerzan por demostrar que son capaces de seguir con éxito su carrera." Gesell, Arnold. El adolescente..., página 120.

*de desarrollar plenamente sus talentos e intereses particulares.*"<sup>39</sup> (el subrayado con negritas es nuestro).

Pocas cosas pueden servir como mejores vacunas contra el teatro. Las cifras que presentamos en los anexos confirman nuestras aseveraciones.

Este es el precedente en la materia de Taller de Composición Dramática y Dirección Escénica: dos generaciones cuyos integrantes renunciaron a estudiar teatro en las escuelas superiores (ver anexo 1).

Lo que viene a continuación es nuestra propuesta para la materia. En realidad es muy sencilla y se llevará una cuantas cuartillas más. Hágannos el favor de acompañarnos.

---

<sup>39</sup> Hansen, Soren y Jensen, Jesper. El pequeño libro rojo de la escuela. México, editorial Extemporáneos. 1972. páginas 27 y siguientes.



## **CAPÍTULO VII. Reporte de trabajo de la materia de Dirección Escénica.**

En la junta de trabajo del área de teatro de julio de 2001, el maestro Miguel Loaiza propuso que me hiciera cargo de la materia de Taller de Composición Dramática y Dirección Escénica I y II.

Yo había impartido la asignatura anteriormente, en los periodos 1990-1991 y 1996-1997, y esta nueva propuesta de retomar Dirección me llenó de alegría. Aunque desde 1997 había dado los cursos de Actuación I y II, siempre me ha gustado más estar frente a los grupos de tercer año en Dirección.

Fue así que retomé mis experiencias anteriores frente a los grupos de la asignatura, y me dispuse a trabajar con los muchachos.

**Consideraciones.** Para impartir la materia tengo en consideración los siguientes puntos:

Como ya hemos dicho, el área de teatro comienza sus funciones desde el primer año. Ahí se dan las materias de Actuación I y II.

En Actuación I tenemos el siguiente propósito:

“Descubrir el principio lúdico del teatro en el alumno a partir de la integración grupal”<sup>40</sup>

El propósito de Actuación I quiere que el estudiante descubra que la integración de un grupo es uno de los puntos de arranque fundamentales en la formación actoral. Desde luego que el maestro tiene que insistir a lo largo del curso que el teatro es un trabajo de equipo, y que cada elemento es importante en la labor escénica, aunque nadie es indispensable. Con esa premisa se introduce al estudiante en el sentido lúdico del teatro a través de ejercicios sencillos.

“Contenido:

Creación de Rutinas de Calentamiento. Psicomotricidad. Interacción corporal (acción-reacción)

Desinhibición. Dinámicas individuales y grupales.

Imaginación y Creatividad. Escenificaciones libres.

Sensibilización. Observación. Percepción individual.”<sup>41</sup>

<sup>40</sup> INBA. Plan de Estudios del Bachillerato..., página 184.

<sup>41</sup> INBA. Plan de Estudios del Bachillerato..., página 184.

Estos ejercicios deben hacer que el alumno entre en contacto con el teatro de la mejor manera posible, a través del juego y la percepción de elementos que le permitan familiarizarse con la labor escénica, de manera que pueda ver que la actuación es un despliegue imaginativo que él es perfectamente capaz de realizar.

Ahora, si el lector revisa el propósito de la materia de Actuación II, seguramente se encontrará con un problema, pues el programa nos dice:

“Identificar y comprender el compromiso social y personal como exigencia del quehacer teatral.”<sup>42</sup>

Y para desarrollar el propósito, se proponen los siguientes contenidos:

“Rutinas de calentamiento. Psicomotricidad. Interacción corporal. Concentración. Tensión-relajación.

Exploración. Corporal. Verbal. Emocional.

Improvisación. Selección y desarrollo de un tema individual y grupal. Introducción a la estructura dramática. Concentración.”<sup>43</sup>

Si ponemos atención nos daremos cuenta que, como dice una nota manuscrita en el programa, hay incoherencia entre el propósito y los contenidos. ¿Cómo puede el alumno comprender el compromiso social del teatro a través de los contenidos que se proponen? Tal vez, y como una propuesta, lo que tengamos que hacer en este punto sea definir en nuestros estudiantes cuál es el beneficio que la sociedad recibe de que alguien estudie teatro.

En estos tiempos de neoliberalismo, donde todo aquello que huelga a expresión artística es contemplado con desdén por el aparato productivo del país, precisamente porque el arte es “inútil”<sup>44</sup>, ya que no es una actividad que produzca beneficios pecuniarios inmediatos, ni se encamina a formar capital ni a incrementar productos internos brutos o tasas de interés al n por ciento, es cuando es más necesario prestarle mucha atención a las manifestaciones artísticas (y entre ellas, desde luego, las manifestaciones teatrales). Es durante estos tiempos de crisis, en los que sólo hay que asomarse a los encabezados del periódico para sentir el vértigo social en el que estamos metidos, que los espacios para la expresión social e individual deben abrirse precisamente para que la sociedad y sus integrantes puedan verter sus opiniones sobre sí

<sup>42</sup> INBA. Plan de Estudios del Bachillerato..., página 185.

<sup>43</sup> INBA. Plan de Estudios del Bachillerato..., página 185.

<sup>44</sup> Marx, Carlos. “El arte y la producción capitalista”, en Sánchez Vázquez Adolfo (compilador). Textos de Estética y Teoría del Arte. Antología 14. Lecturas Universitarias, México, editorial UNAM, 1972, páginas 247 y siguientes.

mismos, para alimentarse con sus mismas reflexiones, para contemplarse, como individuos y como grupos, en una visión más o menos crítica.

Nuestros alumnos, como buenos adolescentes, están sumergidos en un remolino de cambios que los afectan directamente.

“Ahogado entre los anhelos que le explotan en lo íntimo de sus inquietudes, la vida y el mundo son terribles problemas, que van más allá de sus propias posibilidades de comprensión, y los valores de la cultura, nuevos para su conocimiento y caducos para sus aspiraciones, le llenan de incertidumbre, porque no alcanza siquiera a poder expresar las variaciones de su complejo mundo interior.”<sup>45</sup>

Ellos, nuestros alumnos, buscan un canal de expresión propio, y generalmente más por intuición que por un conocimiento preciso, se acercan al teatro (o la música, o las artes plásticas o la danza). Sabemos que los adolescentes, como cualquier miembro de la sociedad, tienen una opinión del medio en el que se desenvuelven, desde su ámbito personal, pasando por la familia, hasta el macrocosmos de la sociedad. El teatro, además de ser este medio de comunicación, es un medio formador de personalidades cooperativas que se moldean en el trabajo de equipo, que desarrollan su sensibilidad para comprender su entorno individual, familiar y social, a través del contacto con problemas políticos, sociales o económicos, a veces cercanos o a veces más alejados del individuo. Es así que el teatro (y las demás materias artísticas que se imparten en el sistema CEDART), como parte integrante del mapa curricular del nivel bachillerato, complementa la educación global del adolescente, buscando no sólo atender los aspectos prácticos de la educación, sino esos aspectos “improductivos” que Marx señala en el texto que ya hemos referido.

En los contenidos del programa vemos que existen rutinas de calentamiento, la exploración de las posibilidades corporales, verbales y emocionales, y por último la improvisación escénica. Tal vez sería importante hacerle ver al alumno la importancia que tiene el estudio del teatro en su formación personal; dejarle entender cuál es su labor en su ámbito social, para que él decida qué hacer con lo que aprende. Tal vez habría que hacerle presente por qué es importante a nivel social que él estudie teatro.

Desde luego que el arte dramático implica ese compromiso, pero no encontramos en el programa la manera explícita de hacerlo. En todo caso el propósito es cuando menos confuso.

Sin embargo vemos que los contenidos sí llevan una coherencia con el programa anterior, pues ya que el estudiante ha cursado el

<sup>45</sup> Salgado Corral, Ricardo. El Teatro en la..., página 18.

primer semestre, ahora se encuentra con ejercicios de improvisación que tienen referencia con su propia experiencia.

Después de varias experiencias con estas materias, se llegó a la conclusión que era mejor que los estudiantes de primero y segundo semestres hicieran sus ejercicios sin la ayuda de la palabra, para que se vean en la necesidad de experimentar con su expresión corporal. Aunque existe un contenido que pide una exploración a nivel verbal, esta va en el sentido de hacer sonidos, no palabras, de manera que nuestros estudiantes siguen descubriendo el sentido lúdico del teatro.

Para el segundo año, ya con grupos que han elegido al área de teatro como su especialidad, nos adentramos en materias más complejas.

Lo que coloquialmente conocemos como Actuación III, en realidad lleva el nombre de Taller de Creación e Interpretación Dramática I. Aquí el propósito es el siguiente:

“Introducir al alumno en las técnicas y conceptos básicos que implican la creación e interpretación dramática.”<sup>46</sup>

Los contenidos son los siguientes:

Introducción a la Actuación a Partir de la Técnica de Stanislavsky. Acciones físicas. Fe y sentido de verdad. Concentración y relajación. Si mágico.

Respiración. Tiempo ritmo. Emotividad. Tensión-relajación.”<sup>47</sup>

Aquí nos enfrentamos a un problema. El contenido de la materia nos lleva directamente a la técnica stanislavskiana, en tanto que en el programa *El Actor y sus Herramientas I*, de la Licenciatura en Actuación de la Escuela de Arte Teatral tenemos el siguiente Propósito General:

“Durante este primer semestre se pretende desarrollar las bases de una presencia escénica energética del actor, mediante un entrenamiento que lo provea de los principios fundamentales de un comportamiento escénico orgánico.

Así pues, este primer paso en la formación del actor consistirá en un entrenamiento integral en el que se ejercite de manera equilibrada capacidades físicas y emocionales, como son las óseo-musculares, sensoriales y afectivas, en niveles cada vez más elevados con relación a los niveles cotidianos. Todo esto dirigido a producir respuestas integrales, es decir orgánicas, que generen un manejo y calidad diferente a la energía y den paso a un actor en que se manifieste la

<sup>46</sup> INBA. Plan de Estudios del Bachillerato..., página 186.

<sup>47</sup> INBA. Plan de Estudios del Bachillerato..., página 186.

presencia escénica orgánica, además de una capacidad elevada de impulsividad y excitabilidad emocional.<sup>48</sup>

Ahora, si vamos al desarrollo de las Unidades Didácticas del programa de licenciatura, veremos el problema al que nos referimos:

#### I. LAS CONDICIONES PARA UNA ACCIÓN ORGÁNICA:

Memoria muscular. (Diferentes tipos de movimiento según el manejo del peso, equilibrio, pose, calidad, etc.)

Tensión muscular y nerviosa. (Búsqueda del nivel adecuado de relajación y tensión).

Percepción (Desarrollo y sensibilización de los sentidos y de la memoria sensorial).

Observación (Desarrollo de la capacidad de discriminación de los órganos de los sentidos).

#### II. INTRODUCCIÓN A LA ACCIÓN ESCÉNICA ORGÁNICA:

Objetivo (Capacidad de dirigir la voluntad en un sentido determinado).

Justificación (Capacidad de dar verdad a los estímulos ficticios, y de dar coherencia a las acciones por medio de la imaginación).

Superación de obstáculos (Búsqueda, planteamiento y enfrentamiento del conflicto como motor de la acción).

Contracción (Capacidad de interactuar con otros actores en los planos físico y emotivo).

Sí mágico (Capacidad de estimular creativamente la imaginación).

Carácter de la acción (Capacidad de llevar a cabo la acción con diferentes matices).

Trato o actitud (Capacidad de establecer diferentes tipos de relaciones con objetos y con personas para accionar con ellos).

Circunstancias dadas (Condiciones que rigen la acción para que ésta resulte lógica y congruente).<sup>49</sup>

Aquí es donde nos encontramos con el problema de matiz al que nos hemos referido. Los contenidos del programa de CEDART indican una introducción a la técnica de Stanislavsky, con Emotividad, Tensión-relajación, las Acciones Físicas, Fe y Sentido de Verdad y el Sí Mágico. Las unidades didácticas del programa *El Actor y sus Herramientas I*, de la Licenciatura en Actuación de la Escuela de Arte Teatral, también incluyen estos elementos, como vemos en las líneas anteriores.

Volvemos al asunto de la falta de coherencia entre los programas de CEDART y los de la Escuela de Arte Teatral. Por un lado, si los Bachilleratos de Arte funcionan, o *deberían funcionar* como propedéuticos de las escuelas superiores del Instituto Nacional de Bellas Artes, entonces estas incongruencias no tendrían cabida en los programas de ambas instituciones. O, por otro lado, CEDART tendría

<sup>48</sup> INBA. Plan de Estudios de la Licenciatura en Actuación. México, Escuela de Arte Teatral.

<sup>49</sup> INBA. Plan de Estudios de la Licenciatura...

que servir de introducción a las propuestas que se implementan en la escuela superior. Sin embargo, en ninguno de los dos programas encontramos mención alguna de esta consideración. Es como si una escuela no estuviera consciente de la existencia de la otra. Y desde luego, al momento en que los cedartianos quieren ingresar en la Escuela de Arte Teatral, son rechazados porque ya cursaron una materia que abarca varios contenidos que en la escuela superior se imparten.

Aquí volvemos al punto que hemos recalcado en capítulos anteriores. Los maestros del área de teatro de los bachilleratos de arte, la mayoría egresados de la Escuela de Arte Teatral, tienen el conocimiento para aplicar los programas propuestos en los CEDART. Esto es un hecho. El problema radica en cuál es el nivel que tienen las clases en una y otra institución. Si, por poner un ejemplo, el *Sí Mágico* es abordado en CEDART, ¿es congruente con lo que se imparte en la escuela superior? Hay que suponer que las clases en el bachillerato son para introducir al alumno en el tema, que lo aficionarán a la práctica escénica y lo ayudarán a comprender de manera básica la propuesta stanislavskiana. Esto debería estar establecido en los dos programas. Sin embargo no es así.

Las coincidencias entre ambos programas no terminan ahí. Veamos los propósitos y contenidos del Taller de Creación e Interpretación Dramática II de CEDART en el cuarto semestre, y de la asignatura El Actor y sus Herramientas II de la Escuela de Arte Teatral en el segundo semestre.

#### Propósito del Taller de Creación e Interpretación Dramática II.

“Introducir y explorar los procesos básicos para la construcción de personajes a partir de la aproximación (y el análisis) al texto dramático (a través de la práctica escénica)”<sup>50</sup> Las notas entre paréntesis son anotaciones manuscritas que están incluidas en el programa.

Propósito de la asignatura El Actor y sus Herramientas II, de la Licenciatura en Actuación de La Escuela de Arte Teatral.

“El segundo semestre de El Actor y sus Herramientas se propone que el actor: a) profundice las condiciones de un comportamiento escénico orgánico, aprendiendo a dirigir su voluntad hacia el establecimiento de vínculos vivos con los demás actores, tomando en cuenta los diferentes momentos de un proceso que implica el intercambio complejo de estímulos. b) Estimular al otro actor, pero deberá ser capaz al mismo tiempo de percibir con justeza los estímulos proporcionados por el otro actor, sentirse afectado por ellos y elaborar una respuesta ajustada y coherente con este intercambio.

<sup>50</sup> INDA. Plan de Estudios del Bachillerato... página 100.  
INDA. Plan de Estudios del Bachillerato... página 100.

Los estímulos participantes en la interacción deberán ser múltiples: corporales, emotivos, temperamentales, etc., incluyendo el intercambio de sonidos. Deberá el actor manejar en consecuencia la voz como otro poderoso vehículo y vínculo de la acción escénica, es decir, como una forma de establecer la comunicación y estimular al otro actor.<sup>51</sup>

Ahora las similitudes se hacen evidentes en los contenidos programáticos:

---

<sup>51</sup> INBA. Plan de Estudios de la Licenciatura en Actuación. Materia: El Actor y sus Herramientas II. México, Escuela de Arte Teatral.

## CEDART

Introducción al Análisis Dramático. Trayectoria de personajes. Circunstancias de personajes. Conflicto dramático. Clímax o tensión dramática.

Construcción de Personajes. Subtexto. Incorporación de la forma física del personaje. Psicología del personaje.

Selección del Texto. Definición del personaje. Puesta en escena. Confrontación. (Práctica escénica. Evaluación)<sup>52</sup> Las notas entre paréntesis son anotaciones manuscritas que están incluidas en el programa.

## Licenciatura de Actuación.

AJUSTE (Orientación y descubrimiento del otro actor, requerimiento de una actitud correspondiente por parte de él, adaptación al nuevo estímulo).

Medios internos. Justificación (Para qué, por qué, se desarrolla la acción).

Medios externos. Circunstancias dadas (Dónde, cuándo, dirigida a quién, se desarrolla la acción). Antecedentes (Acontecimientos ya asimilados, acción previa a la acción presente).

TRATO O ACTITUD (Conjunto de condiciones que caracterizan la dirección hacia el otro actor). Relación (Desarrollo de la comunión verdadera y orgánica con el otro actor).<sup>53</sup>

<sup>52</sup> INBA. Plan de Estudios del Bachillerato..., página 190.

<sup>53</sup> INBA. Plan de Estudios de la Licenciatura...



(Vale decir que así como durante el primer año se recomienda que en la materia de actuación no se utilice la palabra, para los ejercicios de actuación de segundo año se recomienda que la voz sea utilizada de manera discreta, sin que se convierta en la protagonista de los ejercicios.)

Nos encontramos con dos contenidos de programa que coinciden en varios detalles. En ambos casos tenemos justificación de la acción dramática, trayectoria y circunstancias de personaje. Es decir, que cuando un alumno de CEDART quiera matricularse en la Escuela de Arte Teatral, encontrará que varios de los temas que ya vio en el bachillerato, los volverá a abordar en la carrera. (Sólo estamos reafirmando lo que ya hemos visto en capítulos anteriores).

Así los cedartianos han llevado las materias de actuación de primero a cuarto semestres. Las otras materias que completan el plan de estudios de bachillerato en el área de teatro son: Historia del Teatro I y II, Taller de Expresión Corporal I y II, y Taller de Expresión Verbal I y II. Aquí haremos una somera revisión de estos programas.

En Historia del Teatro I tenemos el siguiente propósito:

“Identificar los elementos básicos del teatro Griego, que sustentan los preceptos fundamentales, desde el origen del teatro hasta la estructura dramática de la tragedia griega.”<sup>54</sup>

Propósito de Historia del Teatro II:

“Identificar las principales aportaciones dramáticas y sus exponentes, de los periodos Renacentista y Barroco, que influyen en la transformación del texto y espacio teatral.”<sup>55</sup>

Estas dos materias, que representan la parte teórica del área, son excelentes medios para introducir al alumno al gusto de leer dramaturgia. Los conceptos vertidos en el aula, lejos de ser un análisis profundo de texto, son una ayuda para identificar, como dicen los propósitos, los elementos básicos del teatro griego, y las aportaciones dramáticas de los periodos Renacentista y Barroco. Obviamente, mucho está en el maestro que esta materia sea una mera introducción, y que el alumno aprenda a disfrutar del teatro escrito.

Aquí haremos una observación pertinente. Hay veces que a nivel preparatoria se imparten las materias de literatura de la peor manera posible. Si la mayoría de los alumnos sienten una verdadera aversión por la lectura, mucho se debe a la manera de impartir esta asignatura. Me imagino que los lectores recordarán esas fastidiosas sesiones en la escuela, donde el maestro se limitaba a pedirles que leyeran un montón de capítulos de un libro enorme. Y ¡ay de aquél que no se supiera los

<sup>54</sup> INBA. Plan de Estudios del Bachillerato..., página 187.

<sup>55</sup> INBA. Plan de Estudios del Bachillerato..., página 191.

nombres de todos los personajes; o de aquél que no tuviera en la punta de la lengua hasta los detalles mínimos de un capítulo, pues el maestro se dedicaba a preguntar los pasajes más recónditos del texto; o de quien no se supiera las fechas exactas del nacimiento y la muerte de un autor.

Generalmente el alumno de preparatoria padece sus clases de literatura en vez de disfrutarlas. Si hay que leer la *Odisea*, por ejemplo, lo más lógico es enseñarle al estudiante algo de mitología, guiarlo a través de las historias que conforman la religión griega, familiarizarlo con el lenguaje usado en una obra escrita hace más de dos mil años...

En el CEDART Frida Kahlo, las clases de literatura quieren acercar al alumno a la lectura con placer. Según nuestro ejemplo, no nos proponemos que el estudiante lea la *Odisea* completa. Lo que queremos es que la lectura, como dice Germán Dehesa, sea la hora del recreo.

Fruto de las reuniones semestrales de evaluación, hemos implementado el uso de una antología de lectura donde se incluyen los textos literarios y algunas lecturas auxiliares para el curso. No se trata de que el alumno se llene de fechas, ni que recuerde cómo se llamaban Telémaco, Auriloco o Eumeo. Se trata de que el alumno, dentro de un ambiente de tranquilidad, haga su propia interpretación del texto; que pueda hacer sus primeras exploraciones de la lectura, y que compare sus descubrimientos con los demás estudiantes. Obviamente que el maestro debe, dentro de sus posibilidades, responder a las preguntas que se hacen en el curso; alentar a los alumnos a hacer sus lecturas sin presiones, guiándolos para que sientan que, como dice Arturo Pérez Reverte, cada libro del mundo habla de ellos mismos<sup>56</sup>.

Este mismo criterio se sigue en la materia de Historia del Teatro. Es aquí donde los estudiantes exploran la dramaturgia desde los antiguos griegos. Y si bien se requiere un estudio de algunas obras dramáticas, no podemos enfrentar a los cedartianos a los análisis profundos de los teóricos. Tenemos que descubrir *Edipo Rey* junto con ellos, regalarles la sorpresa de *Agamemnon*, o compartir lo lúdico de *Lisístrata*. Damos una introducción a lo que es la tragedia o la comedia, pero no nos metemos en las interpretaciones metafísicas o psicoanalíticas que muchos autores han hecho sobre estos textos. No queremos que leer teatro sea un sacrificio. Queremos que la dramaturgia represente una posibilidad real de goce.

Sin pretensiones, creemos que esto se ha logrado en una buena medida en el CEDAT Frida Kahlo.

El complemento práctico del área está incluido en los Talleres de Expresión Corporal I y II, y de Expresión Verbal I y II.

El Taller de Expresión Corporal I tiene el siguiente propósito y los siguientes contenidos:

<sup>56</sup> Pérez Reverte, Arturo. *La Reina del Sur*. México, editorial Alfaguara. 2002, página 329.

“Propósito: Identificar los recursos básicos de la expresión corporal.

Contenidos:

El cuerpo y su unidad. Detectar el volumen en el espacio. Ejercicios: creación de esculturas humanas; redescubrir y conocer mejor su cuerpo; concientizar todo tipo de movimiento.

Movimiento y coordinación. Ejercicios: Movimiento continuo, respiración continua, máxima relajación; movimiento cortado, respiración continua, máxima tensión; movimiento continuo, respiración corta, máxima relajación; movilizar indistintamente todas las partes de su cuerpo: cabeza, tronco, hombros, codos, muñecas, piernas.

Juegos rítmicos. Moverse a partir de crear un ritmo; desplazarse con un ritmo creado por otro alumno; usar distintos ritmos dependiendo de la música; crear una secuencia de movimientos variando sus gradientes en distintas situaciones dramáticas.

Improvisaciones. Identificar el ritmo, tono muscular y amplitud del movimiento de un personaje; crear secuencias de movimiento propias del personaje; improvisar con sus compañeros utilizando la expresión corporal del personaje.<sup>57</sup>

Para el Taller de Expresión Corporal II, el propósito y los contenidos son los siguientes:

“Propósito: Obtener el acondicionamiento físico y los elementos básicos de la expresión corporal.

Contenidos.

Capacidades físicas. Extensión, flexión, coordinación y fuerza muscular; sentido rítmico y su ubicación espacial (sic); nombres de los huesos y funciones de las articulaciones; alineaciones corporales para una mejor colocación.

Trabajo músculo esquelético. Correr; paso yogui, correr lateral; movimientos por segmentos empezando por la cabeza hacia abajo; alargamientos de brazos y tronco; ejercicios de extensión para jarretes y espalda, con pies puntados y en flexión; ejercicios para squat y split solos y por parejas; ejercicios de ubicación espacial, caminatas en diagonal, (en) círculo y triangulares; ejercicios de gimnasia; abdominales, sentadillas, lagartijas.<sup>58</sup>

<sup>57</sup> INBA. Plan de Estudios del Bachillerato..., página 191.

<sup>58</sup> INBA. Plan de Estudios del Bachillerato..., página 193.

La otra materia que complementa las asignaturas prácticas del área es el Taller de Expresión Verbal I y II. Aquí tenemos los propósitos y los contenidos.

“Taller de Expresión Verbal I.

Propósito: Reconocer las técnicas de respiración y su aplicación para la emisión correcta de la voz.

Contenidos:

Respiración. Tipos de respiración: Diafragmática; intercostal; total.

Ejercicios de respiración. Inhalar en tiempos; exhalar en tiempos.

Emisión de voz. Relación entre tensión-respiración-relajación; colocación de la voz a través del apoyo; ejercicios de voz.”<sup>59</sup>

“Taller de Expresión Verbal II.

Propósito: Ejercitar la emisión de la voz a través de la correcta articulación, dicción y matices.

Contenidos:

Volúmenes de la voz. Ejercicios de lectura en voz alta: prosa y poesía. Dicción: ejercicios de trabalenguas. Matices: lecturas de diversos textos; comprensión de lectura.”<sup>60</sup>

Estas materias fungen como soporte del Taller de Creación e Interpretación Dramática, y aportan una considerable ayuda a los maestros del área, ya que los alumnos pueden manejar su cuerpo y su voz con más soltura y conciencia gracias a los ejercicios que se proponen en los programas. Como veremos, estas asignaturas serán de gran importancia en la materia de Dirección.

Hemos hecho una revisión rápida a las materias que anteceden en el mapa curricular al Taller de Composición Dramática y Dirección Escénica. Al fin hemos llegado al meollo de este trabajo.

**La interacción entre alumnos, escuela y maestro en la materia de Dirección Escénica en el CEDART Frida Kahlo.** Siempre he pensado que la Dirección Escénica en el bachillerato (Taller de Composición Dramática y Dirección Escénica) no es una materia teórica sino práctica. Como ya hemos dicho en capítulos anteriores, el cedartiano, en la mayoría de los casos, está apenas entrando en contacto con la labor escénica y descubriendo el placer de subirse a un escenario. Todavía no puede

<sup>59</sup> INBA. Plan de Estudios del Bachillerato..., página 189.

<sup>60</sup> INBA. Plan de Estudios del Bachillerato..., página 194.

hacerse de conceptos propios acerca de teoría dramática, de análisis de texto, o de escuelas de actuación, pues aún está en el nivel de la introducción, en el plano de la enseñanza, y lo que quiere es experimentar con los conocimientos, a veces insospechados, que le ponemos al alcance.

En todo caso, lo que llama su atención en la mayoría de los casos es el trabajo en el escenario, y en el quinto y el sexto semestre, la materia de Dirección es, o *puede ser* la culminación de esta primera experiencia teatral que significa cursar el área de teatro en el CEDART.

Los que hemos visto el proceso de nuestros estudiantes, sabemos lo que implica para ellos entrar en quinto semestre. Han llegado al tercer año de bachillerato en una escuela muy particular: el CEDART. Decimos esto porque a lo largo de su vida como cedartianos, han tenido varias experiencias que lo hacen apegarse de manera muy especial a la escuela. Para cuando comienza el tercer año, nuestros alumnos han tenido tres salidas didácticas: la primera, durante el segundo semestre, de un día de duración, al convento de Acolman, en el Estado de México; la segunda, en el tercer semestre y también de un día de duración, consiste en una visita a la zona arqueológica de Xochicalco, Morelos; y la tercera, en el cuarto semestre, es una visita a las misiones franciscanas de la Sierra Gorda de Querétaro, con una duración de cinco días<sup>61</sup>.

En estas prácticas los alumnos tienden lazos muy estrechos entre ellos. La convivencia que se genera durante estas actividades, tanto en el trabajo como en los descansos, hace que la mayoría de la comunidad cedartiana se unifique, se identifique no sólo con sus mismos integrantes, sino con el proyecto CEDART.

En más de un caso, sabemos que estas experiencias han definido vocaciones firmes en nuestros estudiantes, ya que las actividades que se desarrollan son muy enriquecedoras para todos los participantes, maestros y alumnos, abriendo además un panorama más extenso de lo que los programas de estudio pueden ofrecer.

Aún en tercer año la cosa se pone más interesante porque están en puerta las dos últimas salidas didácticas: una a la zona maya de Chiapas, o a la zona maya de Yucatán; y la última salida didáctica que implica visitar los monumentos coloniales del estado de Oaxaca. Es decir, que cuando los alumnos están en tercer año, aún tienen dos experiencias que los hará parte del proyecto educativo de CEDART.

Además de las salidas didácticas, las presentaciones de fin de semestre son definitivas en el desarrollo de nuestros estudiantes. Ya sea en música, danza, artes plásticas o teatro, los cedartianos tienen la oportunidad de mostrar lo que han aprendido en el año. Hacia el final del semestre la escuela se llena de actividades no sólo en el horario de trabajo,

<sup>61</sup> Para saber cuál es la importancia de las salidas didácticas en el CEDART Frida Kahlo, le pedimos al lector que acuda al anexo 3.

sino durante los fines de semana, en las tardes, y aún en las noches. De nuevo nos encontramos con la convivencia cedartiana que implica estar en ensayos, haciendo trabajos de artes plásticas para una exposición, discutiendo los precios de unos vestuarios, o pintando escenografías; es decir que se dan esos encuentros que hacen ligas tan especiales entre los integrantes de un grupo que, a final de cuentas, expone su labor creativa.

La culminación de este trabajo se puede ver en las presentaciones de fin de año. Cada grupo nos muestra el resultado de su proceso de enseñanza, y ahí podemos ver a los muchachos exponiendo lo que ha ocupado su atención durante un periodo de meses, sin importar si son de primero, segundo o tercero. La comunidad se vuelca hacia sí misma. Para la temporada de presentaciones de fin de año se hace labor de equipo, se coopera en todo tipo de actividades, se trabaja con gente con la que muchas veces nuestros muchachos no se imaginaron trabajar..

Ciertamente que en cualquier preparatoria se dan lazos afectivos, pero por la naturaleza del bachillerato de arte, estos lazos tienen un matiz muy peculiar. Todos los que hemos participado en el proyecto CEDART sabemos lo que pasa con los alumnos que llegan al tercer año. Prácticamente todos los cedartianos han participado en las temporadas de fin de año; su inapreciable colaboración con sus compañeros ha establecido una relación que muchas veces es duradera, y al mismo tiempo se ha fincado un verdadero interés en el trabajo que se hace en los grados superiores.

Esta es una circunstancia que debemos aprovechar. En el área de teatro siempre existe una expectación muy especial porque, como lo hemos referido en páginas anteriores, ha llegado el momento de enfrentarse a la Dirección. Y mucho depende de cómo se lleve esta materia para que los cedartianos definan su siguiente paso académico.

Las anteriores son algunas de las consideraciones que tengo presentes cuando abordamos el curso. Existe una fuerte identidad cedartiana entre los estudiantes; hay un conocimiento *introductorio* de los temas vistos en las clases del área de teatro, y desde luego, la premisa más importante de todas: los integrantes de los grupos son adolescentes que están dando sus primeros pasos en la actividad escénica.

Siempre he pensado que para dar clase hay que ponerse en los zapatos de los alumnos. Creo que un maestro debe recordar su propia experiencia entre los bancos de un salón de clase, y no pensar que siempre ha estado sentado detrás del escritorio. Hay que ser un poco adolescente cuando se da clase para adolescentes, y en un dado caso recordar las cosas que uno pensaba y sentía en aquellos años de formación.

Siguiendo esta lógica, las clases de Dirección se llevan a cabo en un ambiente relajado; no quiero que los alumnos sientan que sobre sus cabezas cuelga un mazo terrible que lleva la etiqueta de REPROBADO,

dispuesto a sacarles los sesos a la primera equivocación, como sucedía en el caso ya citado del maestro Angel Longoria. Como me hubiera gustado cuando yo era adolescente, quiero que mis alumnos sientan que están en el salón de clase para aprender lo mucho o lo poco que sé sobre la materia, y no para ser exhibidos en su ignorancia frente a la "inobjetable" sabiduría del maestro. No quiero que piensen que yo lo sé todo (¿quién es guapo que se sabe todas las respuestas de todas las preguntas de un curso cualquiera?), ni pretendo que mi verdad sea la única y definitiva que va a seguirse en el curso.

"No hay verdades absolutas en el teatro ni en cualquier ámbito de la vida", es una de las frases que utilizo constantemente en las clases. Hay muchas maneras de dirigir teatro; tantas como alumnos toman la asignatura, así que lo mejor es dejar que ellos se hagan de una manera de hacer las cosas. Tampoco quiero que sigan mi criterio al escoger un texto dramático; lo que quiero es darles a los muchachos la libertad de elección, hacerles ver que su criterio y sus ideas son tan importantes como los de cualquiera. Más adelante, en este mismo capítulo, abordaremos la problemática que se ha suscitado en los grupos con respecto a la elección de texto.

**Propuesta de trabajo para la materia de Dirección Escénica.** Ya hemos hablado del programa. Retomemos este tema, y veremos qué es lo que hacemos en el salón de clase.

Veamos los programas de las materias Taller de Composición Dramática y Dirección Escénica I y II.

#### Taller de Composición Dramática y Dirección Escénica I.

Aquí surge un problema con el nombre de la materia. En realidad, y por lo que hemos visto en capítulos anteriores, el taller no puede ser de *Composición Dramática*. Una cosa es la composición de un texto, hacer teoría dramática, y otra muy distinta dirigir una obra de teatro. No es conveniente que los alumnos de bachillerato, ni siquiera los alumnos de niveles superiores, mezclen en una sola materia el estudio de los géneros dramáticos y su importancia en la creación dramática escrita, con la dirección escénica. Como ya hemos dicho el nivel del CEDART es de preparatoria, y los cursos que se imparten tienen un sentido introductorio. Por más que existan alumnos que aprovechen mejor las clases que otros, o que tengan mayor información por la circunstancia que se quiera, para gran parte de nuestros estudiantes la información que se da en CEDART es introductoria, ya que en la inmensa mayoría de los casos nuestros alumnos no tienen el hábito de la lectura.

Las primeras bases para introducir a nuestros estudiantes en el gusto por la literatura se dan en las clases de Literatura Universal, Literatura Mexicana, Literatura Hispánica y Literatura Iberoamericana. Desde luego que el área de teatro tiene cuatro materias teóricas que

pretenden introducir al estudiante en la literatura dramática. Estas materias son Historia del Teatro I, II, III y IV. Ese es el ámbito donde se pueden hacer las primeras tentativas de estudio de géneros dramáticos; donde, sin el rigor académico que se suponen los estudios superiores, el alumno puede comenzar sus exploraciones, y como decimos páginas atrás, hacerse de sus primeras herramientas en el campo del análisis de texto.

En realidad lo que yo imparto es un Taller de Dirección Escénica, donde hacemos a un lado la composición dramática, y nos centramos en lo que sería el ejercicio del director sobre un escenario.

Recordemos ahora los propósitos de la materia.

“Propósito (del Taller de Composición Dramática y Dirección Escénica I):

Desarrollar en el alumno su capacidad de análisis y creatividad a través del conocimiento de los elementos básicos de la composición dramática.”<sup>62</sup>

“Propósito (del Taller de Composición Dramática y Dirección Escénica II):

Desarrollar la capacidad de análisis y creatividad mediante los conocimientos ya adquiridos aplicándolos a la dirección escénica.”<sup>63</sup>

Tenemos que recordar que nuestros estudiantes son adolescentes que atraviesan por un difícil proceso interno y externo. Si bien la escuela debe brindar una preparación académica, también está involucrada en el proceso de maduración emocional del estudiante.

Según nos recuerda el Doctor Isaías:

“Las funciones que tiene la escuela en el desarrollo global del adolescente son mucho más extensas que el mero proceso de aprendizaje que se realiza en su seno. El medio escolar se ve involucrado en la inmensidad de fenómenos emocionales que implica el proceso adolescente y que se entrelazan con su crecimiento y con su aprendizaje.”<sup>64</sup>

Entonces tenemos que ofrecer a nuestros estudiantes una buena posibilidad de desarrollar su parte emotiva, ya que la materia así lo permite.

**Propósito.** Más que desarrollar en el alumno la capacidad de análisis a través de los elementos básicos de la composición dramática, el curso que imparto pretende hacer que el estudiante comprenda la función del

<sup>62</sup> INBA. Plan de Estudios del Bachillerato..., página 200.

<sup>63</sup> INBA. Plan de Estudios del Bachillerato..., página 207.

<sup>64</sup> Isaías López, Manuel. La encrucijada..., página 59.



director escénico aplicando los conocimientos de actuación, expresión verbal y expresión corporal que ya posee, en la dirección de ejercicios breves que él proponga, siempre respetando su libertad de expresión.

**Objetivos.** Para lograr este propósito me he fijado los siguientes objetivos:

Al final del curso, el alumno:

Conocerá los elementos básicos de la dirección escénica

Abordará el trabajo del director, desde la elección del texto hasta un ejercicio breve de puesta en escena.

Aprenderá a trazar objetivos reales con respecto a la tarea escénica.

Se relacionará con los actores de la manera más clara posible.

Dará instrucciones precisas a sus actores.

Traducirá el lenguaje de la literatura dramática a su propio lenguaje escénico.

Analizará los personajes con los elementos que ya maneja.

Realizará el trabajo de mesa con sus actores.

Aplicará, desde el punto de vista del director, lo que ha aprendido en sus cursos anteriores de actuación, expresión verbal y expresión corporal en una puesta en escena con una duración máxima de diez minutos.

Explorará sus posibilidades imaginativas en un proceso escénico.

Resolverá los problemas escénicos de una manera imaginativa.

Buscamos que los cedartianos sean capaces de manejar un grupo de trabajo (en este caso un grupo de teatro), y que tengan elementos suficientes para resolver los problemas que esto conlleva. Aún cuando el curso se refiere a una materia propia del área de teatro, queremos que el alumno vea lo que esta experiencia le puede ayudar para diversos aspectos de su vida. Resolver de manera imaginativa una situación (¿y hay qué ver cómo hace falta resolver problemas de manera imaginativa en este pobre país!), es algo que siempre va a servirle a alguien; saber dar órdenes claras, siguiendo siempre un objetivo real; poner orden en un problema de grupo (en esta sociedad individualista a ultranza), son objetivos que van más allá del ámbito teatral.

Tenemos que pensar de esta manera porque, desgraciadamente, muchos de nuestros estudiantes son rechazados de las escuelas superiores de teatro, o simplemente no desean seguir su educación en una

carrera del área artística. Por eso, yo creo firmemente que el primer contacto de cualquier alumno con el teatro debe ser lo más agradable que se pueda. Hay que ganar estudiantes para las escuelas superiores, es cierto, pero también hay que ganar buenos espectadores de teatro, aficionados a asistir a las salas del país, a leer la literatura dramática que se ha producido y se produce en el mundo (que en este país de “analfabetos funcionales” debe ser una meta básica del Programa Educativo Nacional).

Veamos ahora los contenidos de los programas de los Talleres de Composición Dramática y Dirección Escénica I y II:

“Contenido (del Taller de Composición Dramática y Dirección Escénica I).

El Diálogo. Toma Directa. Formas diversas. Observación de las formas actuales. Diálogo compartido. Diálogo interno. Ejercicios.

La Estructura. Géneros. Farsa. Comedia. Tragedia. Melodrama. Tragicomedia. Pieza.

Ejes Temáticos. Selección. Motivos. Análisis e investigación.”<sup>65</sup>

“Contenido (del Taller de Composición Dramática y Dirección Escénica II).

Elementos de Composición Escénica. Reconocer el foro y sus elementos. Valor de las áreas. Manejo de Niveles. Entradas y salidas.

Concepción y Tratamiento de un Texto Dramático. Ritmo escénico. Atmósfera y ambientes. Trazo escénico. Manejo de Libreto.”<sup>66</sup>

En páginas anteriores ya hemos hablado de lo que implica el contenido La Estructura. Ahora es el momento de hablar de los otros contenidos, y de lo que me parece, hace falta para abordarlos.

**La concepción del montaje.** Cuando comenzamos el curso, me tomo la libertad de ser antiacadémico. Antes de decirles algo a los alumnos, aún antes de ponerles el programa del curso en el pizarrón, conecto una grabadora y pongo una cinta con un chiste de Polo Polo.

No sé si el lector suelte una carcajada, o de plano quiera cerrar este trabajo para abordar cosas más serias. Por favor, déjeme explicarme, y después considere si quiere seguir leyendo. Cuando terminamos de escuchar la cinta le pregunto a la audiencia ¿qué hace Polo Polo para hacernos reír?, ¿por qué puede captar nuestra atención por veinte minutos?, ¿por qué con un chiste tan malo, porque sus chistes son

<sup>65</sup> INBA. Plan de Estudios del Bachillerato..., página 200.

<sup>66</sup> INBA. Plan de Estudios del Bachillerato..., página 207.

generalmente muy malos y previsibles, puede hacernos reír y tenernos pendientes de cuanto dice? Las respuestas son casi siempre las mismas: por la manera de decir las cosas; por la gracia con las que dice las groserías, por las pausas que hace, por las imitaciones que consigue...

Primero que otra cosa, les hago ver a los alumnos que ahí hay un trabajo de dirección. En una cinta no vemos la dirección escénica, pero sí escuchamos un trabajo de dirección. Descubrimos que existe un objetivo básico (hacer reír), analizamos el tempo y el ritmo, vamos comprendiendo que pone en juego los recursos más sorprendentes que lo ayudan a darnos imágenes grotescas, graciosas, inverosímiles, cómicas, extravagantes, y por fin, caemos en cuenta que el chiste es malo. Lo importante es que un mal chiste, si está bien contado, es un buen chiste.

¿Qué le permite a Polo Polo lograr eso? Pensar el chiste. *Concebir* el chiste. Darle vueltas en la cabeza. Analizarlo. Contarlo muchas veces y volverlo a contar para ver cuál es el efecto que logra con una mueca, con una imitación, con una grosería dicha en el momento justo.

Ese es el primer contenido del curso. La concepción de la obra que se va a dirigir. Tal vez suene muy tonto, pero a mis alumnos esto les ayuda mucho. Cualquier obra que se quiera dirigir hay que concebirla en la cabeza. Exactamente como me enseñó el maestro Enrique Ruelas, hay que saber qué se va a contar para saber cómo se va a contar. Y es que, como me enseñó también el maestro Ruelas, no hay malas historias, sino malos contadores de historias (si nos referimos al caso de Polo Polo, no hay malos chistes, sino malos contadores de chistes).

Cualquier historia puede ser contada. Lo importante es comprenderla muy bien para saber contarla. (Si no le vemos lo gracioso a un chiste ¿para qué lo contamos?) Y para saber contar esa historia hay que imaginar, pensar, reflexionar, representar, dibujar, decir, analizar. Eso es lo que primero nos ocupa en el curso: hay que contarse la historia muchas veces para encontrar sus secretos, porque lo más importante no es representar algo, sino la versión que un director puede ofrecernos de ese algo. Y lo que queremos es que los cedartianos nos cuenten historias bien contadas. Eso es todo. No quiero que hagan sesudos estudios de género, ni que entreguen trabajos voluminosos sobre la época en que se desarrolla la acción de una obra. Lo que queremos es una historia bien comprendida y bien contada. Nada más.

Este es el primer contenido del curso: La Concepción del Montaje, y tiene que ver con qué es lo que el director quiere representar.

**La relación entre el director y los actores.** Antes de comenzar con lo que sería el trabajo en sí, hay otro contenido que me parece muy importante. ¿Qué es lo que se le pide al actor? ¿Cómo se le pide? ¿Sabemos dar las órdenes pertinentes?

Dentro de mi formación académica éste fue el principio de mi comprensión de la dirección escénica. Recuerdo muy bien las clases en las que el maestro Enrique Ruelas nos hacía dirigir un breve ejercicio. "Dígale a su actor qué hacer", nos pedía el maestro, y ahí estábamos contando toda la historia de un personaje que sólo entraría a escena para decir dos líneas. El resultado era que el actor no sabía qué hacer, pues no le habíamos dado una instrucción, sino "toda una enciclopedia", como nos decía el maestro.

"El secreto –seguimos recordando a don Enrique– está en no atiborrar a nuestro actor de palabras, sino en decirle qué hacer. No lo llene de literatura, sólo dígame una instrucción clara y precisa."

Recordemos que esta es la primera experiencia de los cedartianos con la dirección escénica, y que además son muy jóvenes. Es muy probable que dirigir un grupo de personas sea algo que jamás hayan hecho en su vida, y que si no ven un resultado inmediato y positivo, puede aparecer la desesperación. Es preciso enseñar a nuestros alumnos a trabajar con gente, a *dirigir* gente, a tener clara la idea que se va a poner en escena y transmitirla con la mayor nitidez, para que sus actores puedan ayudarlos de la mejor manera.

Este sería el segundo contenido del curso: La relación entre el director y los actores.

A partir de ese momento los muchachos tienen la encomienda de pensar en su montaje de fin de semestre, de concebirlo, según lo que se ha visto en el primer contenido del programa. Mientras tanto hacemos ejercicios simples para que los estudiantes se familiaricen con la tarea de pedirle acciones, poses, gestos, interacciones a sus actores.

Estos ejercicios consisten, en primer término, en "esculpir" estatuas humanas con las manos y después con órdenes verbales. El siguiente ejercicio consiste en "esculpir" grupos humanos en una acción determinada, como puede ser una escena de amor, una escena de guerra, o una escena de la vida cotidiana. Los alumnos van comprendiendo que entre más claro sea el objetivo, y más precisa sea la orden, se agiliza el trabajo de manera sorprendente.

Mientras se hacen estos ejercicios, sondeo entre los alumnos para ver si alguien tiene ya el texto, de diez minutos de duración, que va a dirigir. La exigencia es que en lo posible, no sean adaptaciones hechas por ellos, ni monólogos. El asunto de las adaptaciones lo abordaremos en la parte final de este capítulo. En cuanto a los monólogos, es preferible que los muchachos no realicen ejercicios de esta naturaleza, porque no se puede apreciar un trabajo de acciones compartidas, que es mucho de lo que queremos ver en sus primeros ejercicios de dirección.

Recordemos que el cedartiano que toma el curso de dirección ya tiene varios antecedentes como alumno de teatro. Por ejemplo, en los contenidos del Taller de Creación e Interpretación Dramática II, donde leemos Introducción al Análisis Dramático, tenemos los siguientes apartados:

Trayectoria del Personaje.

Circunstancia del Personaje.

Conflicto Dramático.

Climax o tensión Dramática.

Estas herramientas que se ponen a la disposición del alumno en actuación, son importantes para desarrollar el curso de dirección. Ya existe un conocimiento previo, y ahora lo que se necesita es que el alumno haga el ejercicio de ver lo que él mismo ya realizó, pero aplicándolo a sus actores, con las perspectiva del director. Aquí es donde hablamos del trabajo de mesa. Ponerse de acuerdo. Hacerle saber a los actores lo que el director pretende y ya ha pensado muchas veces, según lo desarrollado en el primer contenido del curso: La Concepción del Montaje.

Entonces, el tercer contenido del programa es El Libreto y el Trabajo de Mesa.

**El libreto y el trabajo de mesa.** Cuando yo era estudiante de teatro en la Facultad de Filosofía y Letras, allá por el lejano siglo XX, siempre tuve problemas para trabajar con textos dramáticos en fotocopias. Si eran textos publicados en la colección Sepan cuantos..., la letra pequeña no me permitía leer adecuadamente, y además si tenía que hacer acotaciones nunca encontraba espacio suficiente para escribirlas. A veces sucedía que mis directores tachaban párrafos, o agregaban diálogos, y mi texto fotocopiado era una maraña incomprensible de tachaduras, borrones, y acotaciones escritas sobre otras acotaciones.

Para cuando se acercaba la presentación de la obra mi texto era incomprensible, aún para mí mismo. Desde luego que eso significaba un problema porque cuando algo salía mal en un ensayo y mi director me remitía a la acotación correspondiente, yo tenía que rescatarla de entre un caos de letras, líneas, borrones y correcciones escritas con pluma, lápiz o plumón.

En las clases del ya citado maestro Enrique Ruelas, obtuve la respuesta a este problema. El maestro nos pidió hacer un libreto para nuestros ejercicios de dirección.

Una gran parte de la buena comunicación que se requiere entre el director y sus actores reside en la manufactura de un libreto claro. Según

lo que el maestro Ruelas nos enseñó, y que me parece una buena solución a los problemas que implica un libreto, hay que utilizar hojas numeradas de tamaño carta escritas por una sola cara, y dividir las imaginariamente en tercios verticales. El primer tercio de izquierda a derecha debe quedar en blanco para las anotaciones que quiera hacer el actor; los dos tercios restantes sirven para el texto en sí, siempre a doble o a triple espacio y escritos con letra lo más grande posible, sin las acotaciones que los dramaturgos acostumbran anotar.

Las hojas numeradas, siempre arriba a la derecha, hacen más fácil el manejo del libreto, ya que el director puede hacer que toda la compañía se dirija rápidamente a una página determinada. Que estas hojas sean de tamaño carta facilita archivarlas en cualquier parte.

La importancia de que el libreto esté escrito a doble o triple espacio, reside en que los actores tienen que hacer acotaciones al texto, siempre con lápiz para borrar lo que el director corrija en el curso de los ensayos, y si pueden hacerlo directamente en su herramienta de trabajo, entre los renglones, su labor se hace más fácil.

Que el texto no incluya las acotaciones del dramaturgo, le permite al director una libertad de acción y de creación más amplia que si siguiera lo que el autor ha propuesto como movimientos escénicos.

La ventaja de hacer un libreto escrito sólo en una cara de la hoja, está en que la página en blanco del dorso sirve para hacer otras anotaciones que el actor requiera para hacer mejor su tarea.

En el curso de Dirección de CEDART, se le pide a los directores que manejen el libreto, aunque en el primer semestre del curso aún no es obligatorio. Al final del semestre ellos mismos verán la utilidad que el libreto puede o no ofrecerles en sus montajes; sin embargo, en varios cursos hemos visto que la mayoría de los estudiantes lo utilizan y comprenden la ayuda que les brinda.

Después de dejar claro el uso del libreto abordamos el trabajo de mesa. Para entonces tiene que haber ya gran claridad en lo que el director quiere; suponemos que ya ha pensado y vuelto a pensar su ejercicio; suponemos que en su mente ha visto los movimientos, los gestos de los actores, el efecto que busca en el público. El director debe entregar un libreto a cada actor y conservar uno para sí mismo. Y sólo hasta entonces debe hacer las primeras lecturas de exploración.

Lógicamente es en este momento que los actores hacen preguntas. ¿Dónde se sitúa la acción? ¿Qué quiere decir tal o cual palabra? ¿Cómo se va a resolver tal o cual situación? ¿Cómo hay que decir un texto? ¿Por qué se hace una pausa en determinado diálogo? Ahí es donde el director debe tener las respuestas, pues ya ha concebido su trabajo y ha resuelto, en la medida de lo posible, el planteamiento de su puesta en escena. Es aquí

donde les aconsejo a mis alumnos que si no saben alguna respuesta sean honestos. Lo que no se sabe no se sabe; hay que investigarlo y darle una respuesta.

Es hasta que terminamos esta parte del curso que les sugiero a los incipientes directores que comiencen a trabajar con sus actores en la puesta en escena, porque para este momento debemos suponer que los contenidos La Concepción del Montaje, La Relación entre el Director y sus Actores, y El Libreto y el Trabajo de Mesa son temas que los alumnos han comprendido.

**La primera puesta en escena.** Sólo hasta entonces abordamos los contenidos del programa original del Taller de Composición Dramática y Dirección Escénica I y II. Este contenido lleva el nombre de La Primera Puesta en Escena. Ahora sí podemos poner en práctica los conocimientos de actuación que los muchachos han obtenido en sus cursos anteriores. Aquí depende de ellos el tipo de dinámicas de trabajo que quieran poner en práctica, los tiempos que cada director quiera asignarle a sus ensayos, los ejercicios de calentamiento que requieran para su montaje.

Es en este momento que el curso toma el rumbo que los alumnos decidan darle. Ha llegado el tiempo en que cada director está resolviendo una problemática distinta a la de sus compañeros, y el salón de clases se vuelve el foro donde expresan sus inquietudes o exponen las dificultades que se les están presentando en los montajes.

En algún momento los muchachos piden ayuda porque, por ejemplo, sus actores no tienen la experiencia necesaria (recordemos que muchos directores llaman a sus compañeros de primer año para actuar en sus exámenes de fin de semestre). Casi siempre, como suele suceder, la respuesta está en ellos mismos, y lo único que necesitan es un pequeño empujón para que encuentren la solución. Lo que solemos hacer en el salón es que quien pide la ayuda exponga su caso ante el grupo, y cuando todos escucharon el problema les pido que alguien haga sugerencias.

Entonces viene una lluvia de ideas que casi siempre es fructífera. A fin de cuentas es frecuente que más de dos directores tengan los mismos problemas, y cuando pueden compartir sus experiencias las respuestas aparecen casi sin que ellos se den cuenta.

Aún así hay quien me pide una opinión, y créanme, muchas veces las respuestas de los alumnos son mejores que las que yo puedo proponer. Sin embargo, supongamos, nadie pudo dar una solución satisfactoria al problema. Vamos a pensar que yo tengo la respuesta adecuada. Lo que hago en estos casos es decirles a los muchachos que lo que yo puedo es hacerles una propuesta, pero de ninguna manera es la solución única ni mejor del problema. Tal vez lo que yo les diga sirva de pauta para encontrar una mejor solución. Tal vez el director que quiere la ayuda la deseche porque no le sirvió en absoluto. Tal vez lo que yo propongo es la

solución que estaba buscando. Tal vez sólo resuelve una parte del problema. Lo importante es que la mía es sólo una opinión pedida por alguien, no una verdad absoluta. Ahora bien, lo que no quiero, es imponerle a un alumno qué dirigir o cómo dirigir. Cada quien tiene que explorar su camino y encontrar su forma de enfrentarse a la dirección escénica.

Por eso los contenidos del Taller de Composición Dramática y Dirección Escénica I y II son vistos en clase según el proceso de cada director, revisándolos conforme lo requieran las necesidades individuales.

Ahora, si no hay dudas de los directores, seguimos con la clase, haciendo ejercicios que complementen los contenidos del curso.

Los contenidos del Taller de Composición Dramática y Dirección Escénica I que exploramos en clase son:

El Diálogo:

Diálogo compartido.

Diálogo interno.

Los contenidos del Taller de Composición Dramática y Dirección Escénica II que revisamos son:

Elementos de Composición Escénica:

Reconocer el foro y sus elementos.

Valor de las áreas.

Manejo de niveles.

Entradas y salidas.

Concepción y Tratamiento de un Texto Dramático:

Ritmo escénico.

Atmósfera y ambientes.

Traza escénico.

Si revisamos los programas originales veremos que no incluimos el contenido de Ejes Temáticos, que comprende la selección de texto, los motivos y el análisis e investigación, porque ya quedaron incluidos en el primer contenido de la propuesta que estamos presentando. Ya hemos tratado el porqué La Estructura quedó fuera de nuestro programa. El



contenido Concepción y Tratamiento de un Texto Dramático lleva un contenido que se llama Manejo del Libreto, que naturalmente ha sido abordado en el contenido que llamamos El Libreto y el Trabajo de Mesa.

Para la preparación de sus ejercicios de dirección, los alumnos echan mano, además de la experiencia que ya tienen en los cursos de Taller de Creación e Interpretación Dramática, de lo que han visto en el Taller de Expresión Corporal y el Taller de Expresión Verbal. Estas fuentes son también herramientas inapreciables en su trabajo de dirección, ya que en muchas ocasiones retoman ejercicios o estrategias aprendidos de sus maestros para los ensayos o para la puesta en escena.

El primer semestre del curso culmina con la presentación de un ejercicio de dirección de diez minutos de duración máxima donde pueda verse lo que el alumno ha aprovechado del curso.

No esperamos que los alumnos puedan aprender todos los contenidos del curso en el primer semestre, ni siquiera a lo largo del año. De hecho, y creo que todos sabemos cómo es un proceso de enseñanza aprendizaje, lo más probable es que los directores fallen en aspecto básicos que para algunos pueden ser detalles imperdonables. Como me sucedió a mí en la carrera, cuando creí que había aprendido lo suficiente para aprobar el semestre con el maestro Nestor López Aldeco, y resultó que no era el caso.

Lo que podemos decir es que precisamente para eso están nuestros alumnos en la escuela. Para aprender. Para fallar. Para exponerse en su inexperiencia. Para que uno como docente les ayude en lo que esté al alcance de la mano. Así que el montaje de fin de semestre tiene muchos aciertos y tal vez el mayor número de errores. Eso es lo menos importante. Lo que en realidad tiene más valor es que el alumno *adolescente* (esto hay que recalcarlo muy bien) sienta que puede acercarse a un texto dramático y traducirlo en acciones, que una idea puede crecer hasta convertirse en una propuesta escénica, que el teatro está a su alcance y que lo que ha aprendido de actuación es la base para desarrollar la dirección.

**¿Qué sucedió en la primera experiencia de Dirección?** El segundo semestre está dividido en dos partes, es decir, en dos contenidos: al primero lo llamamos ¿Qué sucedió en la primera experiencia de dirección?

En este contenido hacemos la revisión del primer ejercicio escénico del alumno. Los apartados que lo componen son:

Aciertos y errores de la primera experiencia escénica del director.

Lo que el director aprendió de sus errores y sus aciertos.

Ejercicios en el salón de clase para corregir los errores y explotar los aciertos.

Creo que el primer apartado es suficientemente claro en su título. Los directores hacen una crítica de su propio trabajo y del de los demás señalando errores y aciertos.

**El examen final.** El segundo apartado implica una reflexión sobre lo que sucedió. ¿El director está consciente de sus errores y aciertos?, ¿está de acuerdo con lo que dicen sus compañeros sobre su trabajo?, ¿qué ha aprendido sobre lo que pasó en el escenario?, ¿hizo libreto?, ¿le sirvió?, ¿qué cree que le faltó a su montaje?, si pudiera repetir la experiencia ¿qué aspectos volvería a experimentar y cuáles corregiría?, ¿qué evitaría?, ¿está satisfecho con su trabajo?.

El tercer apartado quiere que los directores sigan sus reflexiones en la práctica, tratando de poner atención sobre todo en los errores. Los ejercicios en el salón pueden esclarecer la experiencia y preparar al alumno para su montaje final.

Este análisis es la puerta de entrada al segundo contenido, al que llamamos El Examen Final.

Este contenido permite a los directores abordar frente al grupo los problemas que le representa su examen final. Muchas veces sucede que el texto que se ha elegido tiene algún grado de dificultad que parece sobrepasar al alumno, o le presenta problemas con el reparto, o tiene especificaciones que no puede entender. En fin, sabemos que las dudas que puede ofrecer un texto dramático son incontables, y que conforme se avanza en el trabajo surgen las dificultades donde menos se esperan.

A veces hay que reafirmar lo visto en el primer semestre, o en ocasiones tenemos que entrar en temas muy diversos, como la composición plástica, los elementos de un periodo histórico, la historia del vestuario, una *breve introducción* a los géneros dramáticos, la proyección de una película que ayude a un director a desentrañar un problema, y quién sabe cuántos temas más.

Así, para finales de mayo, los muchachos deben tener listos sus ejercicios. Tanto en el primer semestre como en el segundo, cada director elige el espacio donde va a presentar su ejercicio. Tenemos toda la escuela para que ellos lleven a cabo su representación, y como la entrada es libre, los padres de familia y toda la comunidad cedartiana está invitada a ver los resultados del curso.

**La evaluación.** Como es de suponerse, la forma de evaluación no puede ser rígida ni inflexible. Hay alumnos a quienes no les interesa la dirección escénica y prefieren la actuación, y al fin del proceso resulta el trabajo del director les resultó sumamente atractivo. Otros alumnos encuentran la culminación de su experiencia teatral en el bachillerato con su ejercicio de dirección. Hay quienes al final del curso descubren que su vocación no

está en el teatro. Hay quienes han llevado su experiencia a los planos personales y terminan el año con un avance apreciable en cuanto a su propia seguridad.

No todos los que cursan la materia de dirección son directores escénicos. En el teatro hay actores y directores. No todos tienen los mismos talentos ni las mismas facilidades. Y desde luego, en un grupo de bachillerato hay quienes van a tomar rumbos diferentes en sus vidas. Se puede hacer un excelente ejercicio escénico, y no tener interés en seguir el estudio del teatro. Y de la misma manera hay quien puede presentar una puesta en escena muy pobre, y tener la intención de seguir la carrera de director en las escuelas superiores.

La comunicación con los alumnos es sumamente importante en el curso para hacer una evaluación que se acerque a la justicia. ¿Todo está en que el alumno cubra los objetivos del curso? Sí y no. Desde el punto de vista académico quien cubre todos los objetivos debe aprobar la materia, pero el taller de Dirección implica otras cosas. Hay alumnos que en un principio no atinan a hacer algo bien. Es lógico, lo más seguro es que nunca antes hayan hecho un trabajo semejante. Muchas veces estos alumnos sufren porque no pueden estar a la altura de algunos de sus compañeros. Entonces hay que echarles la mano, guiarlos para que cobren confianza en sí mismos, y alentarlos para que se atrevan a hacer lo que, tal vez, ni siquiera saben que quieren hacer. Estos casos son muy especiales. Suele suceder que no cubren los objetivos, pero lo importante no reside ahí, sino en el hecho de que van descubriendo poco a poco la dirección escénica y sus posibilidades personales.

De esta manera hay quienes tienen miedo de enfrentar la materia, quienes nunca han entrado en contacto con la dirección, quienes quieren ser actores y toman la asignatura como un requisito... Ningún caso es igual a otro. Hay veces que un pobre avance académico que no cumple con la totalidad de los objetivos del curso significa un enorme avance personal, o que alguien que posee la capacidad para hacer un buen trabajo no lo hace por negligencia, aún completando los objetivos necesarios. Aunque en ambos casos el resultado sea muy parecido, la calificación no puede ser la misma.

De nuevo tenemos que recordar que nuestros estudiantes son adolescentes que están en un periodo formativo de su personalidad, y de búsqueda de sus objetivos vitales. Esta debe ser la premisa de quienes damos clase en una escuela de esta naturaleza. No tratamos con alumnos de escuelas superiores, que aunque también lidian con problemas de muy diversa especie, suponemos que ya han elegido un camino profesional. Creo que para hacer una evaluación adecuada en el curso de Dirección hay que tomar muy en cuenta la comunicación entre maestros y alumnos.

Desde luego que existe un parámetro para la evaluación. Es el cumplimiento de los objetivos fijados: conocer los elementos básicos de la

dirección, que se demuestra con una puesta en escena realizada con corrección, donde se cuente una historia comprensible, donde los actores expresen emociones, se involucren en la situación, y demuestren que hay un manejo de espacio-tiempo que el director les ha dado a través de los ensayos; una puesta en escena donde se pone en juego la imaginación del director y deja muy clara su idea para que los actores puedan desarrollarla, resolviendo los problemas que conlleva un ejercicio de esta naturaleza.

Pero a veces lo académico no le es todo en una escuela como CEDART.

A veces lo más importante está en lo que hay debajo de la epidermis del trabajo. Lo ganado por cada quien. Lo aprendido que repercute en la personalidad, en el amor al trabajo, en el convencimiento individual de que se puede hacer algo. Yo creo que cuando un director que egresa de CEDART ha podido hacer a un lado los fantasmas que le obstaculizan una labor de equipo, el curso ha tenido buen éxito. Creo que cuando alguien ha podido exponer con honradez el fruto de algo que ha elaborado con cariño, con esfuerzo y con las ganas de saber de lo que es capaz, prácticamente cualquier consideración sale sobrando.

Lo mejor del caso es que cuando se hacen así las cosas, casi siempre vemos un buen ejercicio, tal vez con fallas "académicas", pero con aciertos en el factor humano. Cuando no, el mismo alumno está molesto consigo mismo, porque sabe que fue él quien no quiso hacer las cosas, quien no quiso atreverse. Afortunadamente son muy contados los casos de quien no quiso hacerlo.

**Programa de estudios de la materia de Dirección Escénica.** Como parte final de este reporte, presentamos el programa de estudios de la materia de Dirección que se imparte en el CEDART Frida Kahlo.

Asignatura: Dirección Escénica (Taller de Composición Dramática y Dirección Escénica I y II).

Semestres: Quinto y sexto.

Horas: 3 horas a la semana.

Propósito:

Hacer que el estudiante comprenda la función del director escénico aplicando los conocimientos de actuación, expresión verbal y expresión corporal que ya posee, en la dirección de ejercicios breves.

### Objetivos:

Al final del curso, el alumno:

- .Conocerá los elementos básicos de la dirección escénica,
- .Abordará el trabajo del director escénico, desde la elección del texto hasta un ejercicio breve de puesta en escena.
- .Aprenderá a trazar objetivos reales con respecto a la tarea escénica.
- .Se relacionará con los actores de la manera más clara posible.
- .Dará instrucciones precisas a los actores.
- .Traducirá el lenguaje de la literatura dramática a su propio lenguaje escénico.
- .Analizará los personajes con los elementos que ya maneja.
- .Aplicará, desde el punto de vista del director, lo que ha aprendido en sus cursos anteriores de Actuación, Expresión Verbal y Expresión Corporal en breves puestas en escena.
- .Explorará sus posibilidades imaginativas en un proceso escénico.
- .Resolverá los problemas escénicos que se le presenten.

### Contenidos del quinto semestre:

- La Concepción del Montaje.
  - Génesis y desarrollo de la una idea.
  - La imaginación como recurso para concebir un trabajo de dirección.
- La Relación Entre el Director y los Actores.
  - El trato del director con los actores.
  - Cómo dar las órdenes.

La claridad de una orden.

La información que se le puede dar a un actor.

- El Libreto y el Trabajo de Mesa.

- La importancia del libreto.

La manufactura del libreto.

La importancia de las anotaciones del actor y las acotaciones del director en el libreto.

- El trabajo de mesa.

La importancia del trabajo de mesa.

El director como el contador de una historia ya concebida y elaborada.

La primera lectura.

Las acotaciones que se deben hacer en el texto.

Las lecturas con acotaciones.

- La Primera Puesta en Escena.

- El trabajo escénico del director con sus actores.

Ejercicios de calentamiento.

Valor de las áreas.

Diálogo compartido.

Diálogo interno.

Manejo de niveles.

Ritmo escénico.

Atmósfera y ambientes.

Trazo escénico.

- Dudas acerca de la puesta en escena de cada director.
  - Puesta en escena.
  - Evaluación del semestre.
- 

Contenidos del sexto semestre:

- ¿Qué Sucedió en la Primera Experiencia de Dirección?
  - Aciertos y errores de la primera experiencia del director.
  - Lo que el director aprendió de sus errores y aciertos.
  - Ejercicios en el salón de clase para corregir los errores y explotar los aciertos.
- El Examen Final.
  - Repetición del proceso del quinto semestre con el texto dramático que el director ha elegido para su segunda experiencia escénica, tomando en cuenta lo aprendido.
  - Revisión de este nuevo proceso por parte del maestro.
  - Puesta en escena.
  - Evaluación del semestre.

**Consideraciones sobre la elección de texto.** En la junta de evaluación del primer semestre del curso 2002 - 2003 surgió una polémica con respecto al curso de Dirección. El asunto se centró en los textos que los alumnos habían elegido para sus puestas en escena de fin de semestre.

En años anteriores, cuando otros profesores se hicieron cargo de la materia, sucedía que era el mismo maestro quien escogía las obras que los alumnos llevarían a escena. Yo siempre creí que ese era un error ya que se limitaba al alumno; sin embargo, y eso es algo que hemos discutido en las juntas del área de teatro, hay veces que los alumnos escogen obras del Teatro del Absurdo o pretender montar adaptaciones suyas de cuentos o novelas.

No es cuestión de quitarle importancia al Teatro del Absurdo, sin embargo para los primeros objetivos del curso no es recomendable que los alumnos aborden personajes que pueden no tener una historia o trayectoria propias. Si lo que queremos es precisamente que pongan en juego lo que han aprendido de sus cursos anteriores de actuación, consideramos que lo mejor es que puedan explorar sus conocimientos con personajes susceptibles de un análisis.

El asunto con las adaptaciones tiene que ver con algo que hemos tratado anteriormente. Si bien es cierto que una adaptación puede ser algo que el alumno quiera decir en ese momento, nos hemos encontrado con que le quita tiempo de trabajo, y muchas veces malogra la puesta en escena, pues casi siempre encontramos que el ejercicio carece la fuerza dramática que facilita el trabajo de dirección. Es decir que nuestros estudiantes aún no tienen los conocimientos para abordar la dramaturgia. Así que hemos decidido que para el curso de Dirección, no se pueden presentar obras del Teatro del Absurdo, ni adaptaciones u obras escritas por los estudiantes, ni monólogos, como ya aclaramos anteriormente.



## CAPÍTULO VIII. Conclusiones.

Como dijimos antes, CEDART es un sistema educativo único en el país. Dependiente del Instituto Nacional de Bellas Artes, CEDART se creó como un propedéutico de las escuelas superiores de la misma institución. Este objetivo se cumple sólo en algunos casos. Los alumnos admitidos en las escuelas superiores de música, artes plásticas y danza folclórica dan testimonio de la función de CEDART, aunque en el caso de teatro, donde los aspirantes salidos del bachillerato de arte y humanidades encuentran serios obstáculos para su admisión en la Escuela de Arte Teatral, el objetivo citado dista de ser cumplido.

**Una idea suelta.** Aquí debemos hacer una reflexión interesante. Si el Instituto Nacional de Bellas Artes, según el decreto presidencial que lo creó, tiene como función:

"I. El cultivo, fomento estímulo, creación e investigación de las bellas artes en las ramas de la música, las artes plásticas, las artes dramáticas y la danza, las bellas letras en todos sus géneros y la arquitectura."<sup>67</sup>

Entonces ¿por qué no existe la licenciatura en Historia del Arte dentro del mismo Instituto?, ¿por qué los egresados de los bachilleratos de arte y humanidades que quieran estudiar Historia del Arte, tienen que ingresar a la Universidad Iberoamericana, la Universidad del Claustro de Sor Juana, o estudiar la Maestría de Historia del Arte en la Universidad Nacional Autónoma de México?

Si CEDART ha logrado despertar la inquietud en sus alumnos por el estudio de la Historia del Arte, es ilógico que no puedan seguir con una carrera en el Instituto Nacional de Bellas Artes.

En fin, como dice mi suegra, éstas son reflexiones para la hora de la muerte (porque es muy difícil que alguien nos haga caso, ¿o no?).

**Sobre CEDART como propedéutico.** Por otra parte hemos visto que en el área de teatro hace falta una coordinación de objetivos y planes de estudio entre la escuela superior y los bachilleratos de arte y humanidades. Según vimos en los programas de ambas instancias, parecería que una ignora a la otra, aunque deberían trabajar coordinadamente para que los resultados académicos fueran óptimos y coherentes. Este es uno de los puntos que se deberían tratar más urgentemente en el Instituto, ya que ambas escuelas pertenecen a su esfera de acción, y el hecho de que existan tantos problemas entre un propedéutico y su instancia superior, habla de la poca atención que se ha puesto en la verdadera planeación educativa a través de los años, no sólo en Bellas Artes, sino en todo el país.

<sup>67</sup> "Ley que creó el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura". en El Diario Oficial de la Federación, 31 de diciembre de 1946.

La repetición de contenidos y la falta de actualización en los programas<sup>68</sup> de estudios del área de teatro en el CEDART y la Escuela de Arte Teatral, son un reflejo puntual de esa falta de atención que hemos señalado. Si pensamos en lo que esto implica en el entorno de Bellas Artes, ya podemos imaginarnos lo que está sucediendo en el panorama educativo nacional a todos los niveles. Los que intervenimos en la labor docente tenemos que hacer profundas reflexiones al respecto, y quienes tienen a su cargo la dirección de nuestras instituciones de educación con mucha más razón.

**Sobre la materia de Dirección Escénica.** Con respecto a la materia de Dirección Escénica, las conclusiones han sido ya vertidas en el trabajo de alguna manera. Como no existe un precedente que nos marque algún camino a seguir, los maestros del CEDART hemos tenido que hacer una ruta de acierto error, en la que muchas veces nos hemos encontrado frente a problemas necesariamente particulares.

La materia de Taller de Composición Dramática y Dirección Escénica es uno de estos problemas. Se ha querido abarcar mucho, pero en realidad se ha hecho a un lado el nivel de bachillerato y la calidad de propedéutico que tiene la institución.

El programa de estudios original contiene propósitos que se alejan del nivel de nuestros estudiantes. Como ya vimos en páginas anteriores no podemos llevar a cabo un Taller de Composición Dramática, sino un Taller de Dirección Escénica que acerque a los alumnos de una manera más adecuada a sus intereses y expectativas al ejercicio escénico.

Mi propuesta no quiere desarrollar teoría escénica, que en muchos casos ha alejado a nuestros egresados del estudio superior del teatro, sino considerando su naturaleza adolescente, alentarlos a crear en un marco de más libertad imaginativa, enseñándoles los principios de la convivencia necesaria en una labor de equipo.

Mi propuesta requiere que el estudiante haga una revisión de lo que ha aprendido en sus cursos anteriores de Actuación, Expresión Corporal y Expresión Verbal, y que lo apliquen en el escenario siguiendo sus propias convicciones, sus propios criterios, buscando no seguir la manera de dirigir de su maestro (de mí, en este caso), sino su camino particular, con sus propias dinámicas, ejercicios, experimentos. Es por eso que yo no participo en el curso dirigiendo un solo ejercicio, sino señalándole a cada incipiente director cuáles son las fallas que tienen con sus actores en cuestión de comunicación, o haciendo sugerencias que jamás son imposiciones.

<sup>68</sup> Si revisamos los contenidos de los programas de la Escuela de Arte Teatral y los del CEDART, veremos que se sigue el método de Stanislavsky con una abundante bibliografía de teóricos rusos stanislavskianos. No es cuestión de tirar a la basura las enseñanzas de don Konstantín, pero sí es importante mirar hacia otros horizontes. Este año Stanislavsky cumple 65 años de muerto. Algo ha sucedido en la didáctica del teatro en todo este tiempo. ¿no?

Puedo concluir este reporte diciendo que los resultados son positivos. No quiero hablar de mi trabajo en los términos en que otras personas (otros maestros que he conocido), se expresan de sí mismos<sup>69</sup>. No pretendo decir que los resultados obtenidos son un hito en la enseñanza teatral en México, ni que mis alumnos acaban amando incondicionalmente el teatro gracias a mis clases, ni que he revolucionado algo en alguna parte, ni que he descubierto la pizza con queso. Sólo digo que los resultados son positivos, ya que los estudiantes cumplen razonablemente el programa propuesto.

Hemos tenido alumnos que no pueden dejar atrás algunos temores en sus clases de actuación, y que en los ejercicios de dirección, como actores, se desenvuelven sorpresivamente. Los hay que, por ejemplo, no pueden abrazar a alguien en escena, y que en el momento del examen de dirección pueden superar su propia barrera. También hay quienes se dicen a sí mismos que no pueden actuar, y en la presentación de fin de semestre hacen una actuación decorosa. Estos logros se deben atribuir a los directores que en algún momento resuelven estos problemas oyendo (o desoyendo) mis sugerencias, buscando con otros maestros las estrategias que les permitan alcanzar sus objetivos particulares, o estudiando con los recursos que tienen a su alcance, las dificultades que plantea su montaje. Son, en todo caso, logros propios, que con la ayuda de algunos elementos dados en clase despiertan su creatividad.

Como ya hemos dicho, no se puede calificar a todos los estudiantes de la misma manera. En una materia de esta naturaleza hay que alentar la creatividad para resolver problemas, convencer a los estudiantes que pueden dirigir un grupo con ideas claras y órdenes precisas. Que *pueden hacer cosas*, y que su criterio cuenta. Quienes trabajamos con adolescentes sabemos la enorme barrera que puede significar el convencimiento de ser inútil, o tonto, o feo. Si conseguimos que se sientan orgullosos por un trabajo realizado con esfuerzo y cariño, el avance es más provechoso que si se saben de memoria cualquier técnica de dirección.

La aceptación que varios alumnos hacen del arte dramático como una profesión, corresponde al trabajo de toda el área de teatro, de las autoridades de la escuela, que como ya hemos dicho, muchas veces se han tenido que enfrentar a la burocracia institucional, y de la labor de equipo que los mismos estudiantes desarrollan en sus clases. CEDART quiere despertar esa conciencia de equipo. A veces se consigue. A veces no. Pero como ya dijimos, esta escuela ha hecho su propuesta educativa a base de errar y acertar.

<sup>69</sup> A veces he oído a maestros que dan clases farragosas y aburridísimas, diciendo abiertamente que aplican en el aula métodos de vanguardia, que sus alumnos se divierten como gatos con bolas de estambre, que sus resultados son maravillosos y que, desde luego, son la envidia de todo el gremio magisterial. Lo peor del caso es que de verdad lo creen. El lector seguramente ha sufrido a maestros de estos. Perdón por recordárselos.

**Sobre el CEDART Frida Kahlo.** He trabajado en el CEDART Frida Kahlo por 18 años, a cumplirse el próximo 25 de octubre de 2003. Mi llegada a la escuela tuvo como marco la desolación de la ciudad de México después del infausto terremoto de septiembre de 1985, y a decir verdad, para mí, en un nivel muy personal, el terremoto que el CEDART Frida Kahlo ha significado en mi vida sigue siendo trepidante.

CEDART ha sido una experiencia que ha marcado mi vida dentro de la docencia de una manera indeleble. Ya he hablado en este trabajo de algunos detalles del funcionamiento de la escuela, pero lo que no se puede describir fácilmente es lo que hay detrás, lo que existe en lo que he dado en llamar "el alma cedartiana".

Son muchos factores los que participan para darle sentido a lo que ahora trato de explicar. Por un lado están los directores con los que ha contado la escuela. Como ya he dicho antes, desde que yo estoy en la planta docente del CEDART, sólo ha habido dos administraciones: la del maestro Salvador Carrillo Paniagua, y la del maestro Miguel Loaiza Núñez.

En ambos casos me he encontrado con dos amigos reales que han puesto alma y corazón en la dirección de la escuela. Obviamente que por la naturaleza del CEDART, la manera de dirigirlo no puede, o mejor dicho, no debe ser la fría administración de números de cuenta en vez de alumnos. Yo, que egresé del CCH Naucalpan, y que nunca dejé de ser el 7843693-0 para cualquier trámite, nunca he podido dejar de sorprenderme cuando Salvador o Miguel (los maestros Carrillo y Loaiza), o la maestra Brisa Rossell, mi gran amiga en la escuela y estupenda compañera de viaje en las salidas didácticas, se saben el nombre y los apellidos de todos, o de la inmensa mayoría, de los alumnos de la escuela.

El hecho de que el CEDART cuente con 250 alumnos como máximo permite que la relación entre los integrantes del plantel sea estrecha, y que la atención de los maestros sea más personal que en otras instituciones. Esto da como resultado una serie de ventajas que le permite a la comunidad cedartiana una unidad que resulta bastante conveniente para la educación.

Aquí tengo que hacer un reconocimiento a la subdirectora del CEDART Frida Kahlo, la maestra Brisa Rossell Vázquez. En ella descansa una buena parte del buen funcionamiento de la escuela, pues con su poder de organización y su disposición a escuchar propuestas, hace posible que la planta docente pueda desarrollar los proyectos que le proponemos. Es por ella, y con el apoyo del director Miguel Loaiza, que se llevan a cabo actividades como la Semana de la Sexualidad, la Semana de la Ciencia o la serie de conferencias que se han llevado a cabo en la escuela<sup>70</sup>.

<sup>70</sup> Estas conferencias se han convertido en valiosos apoyos a las materias que se imparten en la escuela. Hemos tenido conferencias sobre la historia de las religiones, sobre la labor de los artistas contemporáneos,

Algo que ha distinguido al CEDART Frida Kahlo es la exploración constante de métodos de enseñanza. Tal vez porque no tenemos referentes a nivel preparatoria a los cuales acudir, los maestros de materias como Historia del Arte o Seminario de Arte Mexicano, hemos propuesto una serie de actividades que enriquecen al alumno. Las ya citadas salidas didácticas, que están basadas en la interdisciplina de materias, han arrojado resultados sorprendentes; el hecho de realizar visitas a zonas arqueológicas o a ciudades coloniales, siempre respaldadas con propósitos y objetivos que fortalezcan el aprendizaje en el aula, permiten una rica variedad de vivencias a todos los niveles que nuestros estudiantes no obtendrían en otras escuelas. Además de los resultados académicos, que son bastante positivos, en estas salidas se da una convivencia que lleva a los cedartianos a descubrir la labor en equipo, y la identificación plena con los objetivos que persigue la escuela.

Imagine el lector lo que significa para un alumno adolescente navegar por el río Usumacinta hacia la ciudad maya de Yaxchilán; lo que para él debe ser desembarcar en un muelle perdido en la selva chiapaneca a más de 35 grados centígrados de temperatura, adentrarse entre maleza tupida, escuchando los aullidos de los monos zarahuatos para llegar, por fin, a una plaza llena de monumentos que ya ha estudiado en clase, pero que son otro mundo vistos así, en vivo. Ahí comienza la aventura académica (sí, el lector leyó bien: la *aventura académica*). En equipos que se forman en ese momento, los cedartianos tienen que explorar la zona, encontrar el juego de pelota, encontrar la estela de 4 Jaguar, definir los cuatro puntos cardinales para trazar las líneas imaginarias sobre las que está ideada la ciudad, identificar las deidades que están presentes en los muros o en los frontones, identificar los elementos arquitectónicos que conforman los edificios...

En estos trabajos los muchachos, créanme, muy entusiasmados, se acercan a las estelas mayas, indescifrables por muchos años, y comienzan a hacer transcripciones de números, de fechas, de nombres. En un momento vemos a los cedartianos haciendo cuentas para saber, tanto en la cuenta maya como en el calendario gregoriano, la fecha en que se terminó una estela. Por allá, otro equipo llega envuelto en una gritería que opaca a los zarahuatos, para avisarnos que encontraron el juego de pelota, y los que se adentraron por otro lado nos dicen que descubrieron una efigie de Ah Puch, el dios de la muerte entre los mayas, esculpida en una pared.

¿Cómo se puede aprovechar la experiencia en las artes plásticas?  
 ¿De alguna manera puede hacerse una representación teatral con los elementos que tienen a la vista? ¿Alguien puede hacer un cuento que narre lo que está viviendo? Mientras los muchachos recorren la zona se van fraguando las actividades que esa misma noche se van a desarrollar

en la junta de trabajo. Alguien mira hacia el otro lado del río y nos pregunta: ¿Esa es Guatemala?; alguien más se sienta a la sombra de los árboles inmensos, y chorreando sudores escucha el silencio de la ciudad maya para escribir una poesía; otro cedartiano trata de imitar los movimientos de un jugador en el juego de pelota, y seguramente se llevará el recuerdo de haber participado en un encuentro imaginario con mayas que murieron hace más de novecientos años...

Hoy, cuando los cedartianos recuerdan estas salidas, no se llevan sólo la vivencia de las travesuras en el hotel de Palenque, que desde luego las hubo, sino la experiencia de que gracias a lo que se vio en el aula, en materias tan diversas como Psicología, Ética, Literatura, Matemáticas, Teatro o Biología, la salida didáctica a la zona maya de Chiapas fue determinante para escoger carrera, o para saberse parte de un grupo, o de una institución.

Estas experiencias, que se añan a las presentaciones de fin de año en todas las materias artísticas, les dan a nuestros estudiantes una visión más amplia de lo que es la vida académica. Sería interminable hacer una reseña de lo que se hace en las materias artísticas. En el verano de 2002, el grupo de danza folclórica recibió una invitación para presentarse en un festival en Barcelona, España. En medio de todas las dificultades que entraña un viaje a Europa para una escuela de tan bajo presupuesto como el CEDART, se pudo realizar esta actividad. De 33 grupos representativos de América, Europa y África, el CEDART Frida Kahlo obtuvo el sexto lugar. Para el verano del 2003 la escuela está invitada a participar otra vez.

El coro de la escuela se presenta constantemente en diversos lugares de la ciudad. Ya en el Conservatorio Nacional de Música, ya en algunos penales, o en escuelas como CCH o Colegio de Bachilleres, los alumnos de música se enfrentan a las dificultades que entrañan públicos tan diversos en situaciones tan extrañas.

Hay maestros de actuación que proponen que sus grupos se presenten en diversos escenarios de la ciudad. Al igual que el coro, nuestros alumnos del área de teatro se han presentado en escuelas como las secundarias del Distrito Federal y del Estado de México, las ENEP, los CCH, o en algunas penitenciarias. Las experiencias son de lo más interesantes, y traen consigo no sólo una formación actoral, sino una comprensión sobre los problemas que se plantean en estos lugares tan heterogéneos.

¿Qué les puedo decir? El orgullo de dar clase en una escuela como CEDART se hace evidente cuando mis ex alumnos, a punto de egresar de la Escuela de Arte Teatral, me hablan por teléfono para que vaya a ver sus exámenes finales. O cuando leo en la revista Arqueología Mexicana que una ex alumna mía participó en el descubrimiento de una parte de la zona arqueológica de Tantoc, en San Luis Potosí. O cuando supe que otra ex cedartiana, que repitió año para volver a tomar mis clases de Seminario de

Arte Mexicano, fue a Santiago de Chile para exponer su trabajo de conventos del siglo XVI. O cuando mi pareja, ex alumna de CEDART, ganó la beca del FONCA con un proyecto de publicación de un catálogo del grupo de artistas del SEMEFO (Servicio Médico Forense). O cuando una tarde de abril, en Amsterdam, Holanda, me encontré con un ex cedartiano del área de música que no podía tomarse un café conmigo al día siguiente porque tenía que dar un concierto de guitarra en Viena...

O simplemente, cuando en las ceremonias de clausura de cursos, los muchachos se nos acercan a los maestros, y nos dicen que gracias a lo vivido en la escuela, saben qué camino van a tomar en el futuro.

“El alma cedartiana”. No encuentro palabras para definirla. Pero existe. De eso que no le quepa duda al lector. Es lo que nos hace sentir orgullosos de pertenecer a esta escuela tanto a alumnos, maestros y personal administrativo. Tal vez lo que mejor pueda definirla sea el hecho de que casi la mitad de los maestros actuales de la escuela fueron alumnos que regresaron por sentir esa pertenencia. Y en cada generación siempre hay quien nos dice “voy a volver a dar clases aquí”.

Seguimos equivocándonos, y en ocasiones acertamos. Seguimos buscando maneras de dar clase. Seguimos intentando que nuestros alumnos hagan cosas. Seguimos queriendo que la escuela sea una opción real para cualquier egresado de secundaria. Seguimos pensando que se necesitan más escuelas como ésta en toda la República. Seguimos sobreviviendo.

Y lo seguimos intentando.

Guillermo Espínola Pérez.

Prado Vallejo, Tlalnepantla.

22 de enero de 2003.

### ANEXO 1

A partir del año escolar 2000 – 2001, las autoridades del CEDART Frida Kahlo comenzaron un trabajo que intentaría aclarar algunas dudas existentes sobre el destino de los egresados: ¿qué porcentaje de alumnos seguía sus estudios en las carreras artísticas o vinculadas con la humanidades?, ¿sería posible seguir su rastro para saber cuáles son sus escuelas profesionales predilectas?, ¿cuáles son las carreras más socorridas de los ex cedartianos?

Después de una exploración, muchas veces infructuosa, los resultados fueron los siguientes:

Egresados según las generaciones, desde 1984 – 1987, hasta 1999 – 2002.

1984 – 1987 : 31	1992 – 1995 : 51
1985 – 1988 : 41	1993 – 1996 : 36
1986 – 1989 : 64	1994 – 1997 : 53
1987 – 1990 : 49	1995 – 1998 : 51
1988 – 1991 : 37	1996 – 1999 : 59
1989 – 1992 : 46	1997 – 2000 : 48
1990 – 1993 : 33	1998 – 2001 : 53
1991 – 1994 : 41	1999 – 2002 : 51

El total de alumnos egresados a lo largo de 16 años es 744.

El promedio de egresados por generación es de 46.

El total de alumnos a los que se les pudo hacer un seguimiento inmediato fue 537, que representa el 72 %.

El número de alumnos a los que se les pudo hacer un seguimiento inmediato, y que han seguido alguna carrera profesional, está desglosado en la siguiente lista. Se incluyen los porcentajes que representan del total.



<b>Teatro:</b>	<b>102</b>	Idiomas:	6
Modelaje:	2	Representa	1.1%
Total:	104	Humanidades:	5
Representa	19.3%	Representa	0.9%
Música:	98	Administración:	2
Representa	18.2%	Administración del tiempo libre:	1
Danza:	88	Administración de empresas turísticas:	1
Representa	16.3%	Total:	4
Artes Plásticas:	51	Representa	0.7%
Fotografía:	4	Contabilidad:	4
Publicidad:	1	Representa	0.74%
Total:	56	Bibliotecología:	3
Representa	10.4%	Representa	0.5%
Diseño:	39	Computación:	2
Representa	7.2%	Representa	0.37%
Comunicación:	21	Comercio:	2
Cine:	4	Representa	0.37%
Locución:	2	Educación Física	2
Total:	27	Representa	0.37%
Representa	5%	Biología:	1
Pedagogía:	17	Representa	0.18%
Representa	3.1%	Biología marina:	1
Psicología:	15	Representa	0.18%
Representa	2.7%	Economía:	1
Literatura:	13	Representa	0.18%
Lingüística:	1	Gastronomía:	1
Total:	14	Representa	0.18%
Representa	1.88%	Historia del Arte:	1
Antropología:	13	Representa	0.18%
Representa	1.74%	Ingeniería:	1
Historia:	9	Representa	0.18%
Representa	1.6%		
Derecho:	8		
Representa	1.4%		
Arquitectura:	7		
Representa	1.3%		

Matemáticas aplicadas:	1	Piloto aviador:	1
Representa	0.18%	Representa	0.18%
Medicina:	1	Policía:	1
Representa	0.18%	Representa	0.18%
Oceanología:	1	Sobrecargo:	1
Representa	0.18%	Representa	0.18%
		Sociología:	1
		Representa	0.18%

Como podemos ver las carreras preferidas por los cedartianos son las relacionadas con el teatro, ya que ocupan el primer lugar en los porcentajes, con 102 egresados que han hecho sus estudios superiores en ellas.

Desde luego, la escuela a la que más ex alumnos del CEDART aspiran ingresar es la Escuela de Arte Teatral, aunque no contamos con ese dato preciso; sin embargo tenemos referencias que nos permiten esta certeza. En segundo lugar tenemos la carrera de Literatura Dramática y Teatro de la Universidad Nacional Autónoma de México, y en tercer sitio está la Universidad Veracruzana.

El promedio anual de alumnos que eligen las carreras de teatro es de 6.3 a lo largo de 16 años. Sin embargo este porcentaje se reduce entre 1998 y 1999. Si bien la primera opción que tradicionalmente tienen los egresados del CEDART es la Escuela de Arte Teatral, en 1998 sólo un alumno hizo su examen de ingreso, y en 1999 fueron dos los aspirantes. Significativamente son esos años en los que más cedartianos aplicaron exámenes en otras opciones de teatro ajenas al INBA.

En el anexo 2, donde incluimos una entrevista con una ex alumna del maestro Longoria, podremos ver qué sucedió en aquellos años.

## ANEXO 2

*Alejandra González Bazúa es una egresada del CEDART que actualmente cursa la carrera de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Fue alumna del CEDART entre 1996 y 1999, y eligió Teatro como su área artística.*

*Durante su estancia en el CEDART obtuvo excelentes calificaciones y alcanzó los mejores promedios de su generación. Sin embargo estuvo a punto de no terminar el bachillerato por la intervención del maestro Ángel Longoria.*

*Lo que presento es un extracto de la entrevista que le hice el 24 de enero de 2003. En realidad sólo tuve que hacer la primera pregunta para que ella dejara correr las ideas libremente. "Ya se me había olvidado ese señor, y anoche que hablaba con Manco (su pareja), me volvió a dar mucho coraje. No creo que sea ético lo que hace." Estuvimos hablando más de media hora, y sólo hice algunas interrupciones para pedirle que precisara algunos detalles. Si hay necesidad de que ella corrobore lo que está escrito aquí, ella puede hacerlo en la forma que se requiera.*

Pregunta: ¿Qué recuerdas de las clases de dirección?

Alejandra: Si me preguntas qué aprendí, te puedo decir que no recuerdo nada que me haya quedado de esas clases. Era horrible. La dinámica que nos ponía Longoria era ponernos a leer una tragedia, una comedia, una pieza, un melodrama, una tragicomedia, y luego nos preguntaba que cuál era el género una obra. Cuando le respondíamos siempre estábamos mal. Nos decía que éramos unos incapaces porque no aprendíamos nada, ni teníamos la inteligencia para saber qué era lo que estábamos analizando. Luego nos daba una obra para encontrar el género. Me acuerdo que a mí me tocó "Sodoma y Gomorra", y me acuerdo de su risa cuando me salió la obra sorteada en un papelito. Me dijo: "Te salió Sodoma y Gomorra, ésa era la obra que quería que te tocara". Yo le hice el análisis como él nos había dicho, pero cuando se lo llevé me dijo "no, está mal", pero por qué, "pues porque está mal". ¿Te acuerdas?<sup>71</sup> Un día me dijo "lee la Biblia y vas a entender más cosas". Fui, leí la Biblia y me enteré bien de que se trataba lo de Sodoma y Gomorra. Ya no me acuerdo de la obra, pero tenía que ver con el castigo del mal, como la historia de la Biblia. Total, ya no me acuerdo ni en qué quedamos, si era tragicomedia o qué; pero como había que hacer una maqueta, teníamos que ver cómo era lo que supuestamente íbamos a representar. Yo me imaginaba que (la escenografía) tenía que ser como un desierto, pero ni idea tenía de los vestuarios, ni de la escenografía, ni de nada. Hice mi maqueta y él siempre me decía que estaba mal, porque no estaba tomando en cuenta al público, o porque "no se trataba de inventar"...

<sup>71</sup> Cuando Alejandra estaba con el conflicto de sus clases de dirección se acercó a diversos maestros para tratar de entender porqué estaba mal su análisis. Ya no recuerdo cuáles eran sus dudas, pero lo que sí recuerdo era su angustia, porque nada de lo que ella pudiera decirle al maestro era correcto.

Pregunta: ¿Y qué pasó? Porque me acuerdo que su generación no presentó exámenes prácticos.

Alejandra: Pues pasó que como no podíamos hacer una maqueta, mucho menos podíamos hacer una puesta en escena. Esa es una de las cosas que más me frustraron. Yo sí quería dirigir. En las clases de otros años yo había visto que los cedartianos dirigían algo, y a mí me gustaba lo que se hacía. Y es que no importa tanto que hagas cosas bien o mal, lo que importa es que las hagas, creo yo. A mí me interesaba el teatro. Y a varios de mis compañeros. Pero después de ver que, como nos decía Longoria: “a este nivel quien no ha leído La Iliada, La Odisea, El Principito, La Biblia y no me acuerdo qué otro libro, es un completo ignorante y no tiene por qué estar en esta escuela”, pues yo me decidí a hacer otras cosas.<sup>72</sup> Pero es muy absurdo. ¿Y si has leído otros libros, y justamente no has leído ni La Iliada ni El Principito? ¿Entonces eres un ignorante? Además estás en la preparatoria, y vas a aprender. Se supone que estás ahí porque no sabes, y el señor quería que ya hubieras leído todo el teatro griego. Y además se metía con uno. ¡Cómo me acuerdo cuando me decía (el maestro) que yo era la “Madre Teresa de Calcuta” porque me iba a Chiapas a ver a “mis indios”! ¡Eso no se vale! ¿Cómo le dices eso a un adolescente?

Pregunta: ¿Y tus compañeros?

Alejandra: Como que quería que hubiera enfrentamientos entre nosotros. Él escogía a sus consentidos, y luego nos lo hacía saber en clase. “Fulano sí está aprendiendo; zutano, como no está metido en cosas que no le importan, puede que entre a la Escuela de Teatro; tú estás muy gorda; ustedes son muy feos; tú crees que tienes talento...” Yo no sé si por su frustración, o porque no tenía más vida que su perra (porque cómo nos hablaba de su perra en clase), el caso es que el señor nos diagnosticaba el futuro según su sabia opinión. Era muy feo todo eso.

Pregunta: A muchos que tenían la idea muy firme de estudiar teatro los hizo abandonar cualquier intento de entrar a la escuela de arte dramático, ¿no es así?

Alejandra: Como Monserrat (una cedartiana que tenía toda la intención de estudiar teatro) era la chava brillante del grupo, se la traía de bajada. Como le caía mal le pedía cosas que a ella le costaban mucho trabajo, pero no para que las hiciera, sino con la intención de que no pudiera hacerlas.

<sup>72</sup> Aquí es pertinente hacerle saber al lector que Alejandra González, mientras fue alumna del CEDART, participaba en diversas actividades. Era alumna de la Escuela Libre de Fotografía, y activista en diferentes actos de EZLN. No vamos a hacer un debate acerca de lo que nos parece o no nos parece del movimiento chiapaneco. Lo que es importante es que Alejandra estaba ahí, siguiendo sus convicciones de adolescencia, tomando fotografías, ayudando a hacer la biblioteca de las comunidades La Realidad y Acteal. Aún hoy recordamos el documento fotográfico que Alejandra obtuvo horas después de la “Matanza de Acteal”. Ella estuvo presente en la población ese día, aunque a una cuadra de distancia de los hechos de sangre, y por la noche obtuvo las fotografías a las que nos referimos. Esto es muy importante para lo que viene en la entrevista.

A mí, que sabía que estaba en todo eso de Chiapas, me ponía en el plan de la misionera que estaba metida en cosas que no me importaban. “Y qué, si a ti no te debe importar más que la escuela, ¿por qué te metes en eso?” me decía, y a mí me daba mucho coraje.

*Estos son los puntos básicos que tratamos en la entrevista. Como ya quedó dicho es sólo un extracto, pero creo que lo más importante está en estas cuartillas. Lo antes dicho corrobora lo que está escrito en el **Capítulo VI**, en el apartado de La materia de Dirección escénica a mediados de los años noventa. Como quedó asentado al principio de este anexo, Alejandra está dispuesta a corroborar cualquier punto de esta entrevista.*

### ANEXO 3

*El presente anexo quiere dar un panorama de lo que son las salidas didácticas en el CEDART Frida Kahlo. Es pertinente que el lector sepa que el Seminario de Arte Mexicano es la materia en la que se proponen estas actividades, y que sus alcances, descritos en este documento, han identificado plenamente las actividades dentro de nuestra escuela.*

*Este texto fue presentado ante las nuevas autoridades del Instituto Nacional de Bellas Artes para justificar las salidas didácticas, ya que en el programa de estudios original no se contemplan las actividades extra muros.*

*Yo, como maestro responsable de la materia, redacté el documento, y viene a cuento con el propósito de este trabajo, para que el lector, que no está familiarizado con este proyecto, comprenda de mejor manera su importancia dentro del funcionamiento del CEDART Frida Kahlo.*

### **CRÍTICA AL PROGRAMA DE ESTUDIO DE SEMINARIO DE ARTE MEXICANO**

El Seminario de Arte Mexicano ha entrado en un momento de franca controversia con relación al programa de estudio. En el CEDART Frida Kahlo hemos visto que una materia que lleva las palabras *Arte* y *Mexicano* aparejadas en el título, ofrece una excelente oportunidad para enfrentar a los alumnos no sólo con los aspectos folklóricos de la cultura mexicana, que son muchos y también son dignos de estudio, sino, de acuerdo con el nombre de la materia, interesarlos en el arte que se ha producido en territorio nacional.

Un estudio serio de las manifestaciones artísticas en México lleva a los alumnos a una reflexión seria acerca de la cultura nacional, no sólo en el campo del arte, sino en campos tan diversos como la historia, la ciencia, la fiesta o la manera de gobernar.

Encontrar símbolos, definir estructuras de poder, desmenuzar formas de pensamiento a través del arte son la labor a la que nuestros alumnos son introducidos en el Seminario de Arte Mexicano. Desde luego que la primera tarea que debemos hacer es mostrar a los cedartianos lo que es el arte producido en México. Y eso es una tarea muy extensa.

Si pensamos que en el país han convivido culturas tan lejanas en tiempo y espacio como los olmecas y el México de las vanguardias artísticas del siglo XX, debemos pensar entonces que el sólo hecho de dar una visión panorámica es objeto de un estudio muy extenso. Sin embargo

debemos empezar por ahí, ya que de no haber referentes, los alumnos no podrán llegar al plano del análisis, que es la meta más ambiciosa que nos proponemos.

El Seminario de Arte Mexicano es una materia exclusiva del sistema CEDART, y ya que esta asignatura no existe en otras escuelas, creemos que debería dársele un impulso definitivo, ya que el patrimonio artístico del país merece la atención del sistema escolarizado desde los niveles más tempranos. Y ya que no es así, creemos que podemos hacer una buena labor entre los estudiantes de preparatoria.

Si CEDART, gracias a su naturaleza de bachillerato de arte, está en posibilidades de ofrecer a sus alumnos este conocimiento, si existe una materia que se llama *Historia del Arte*, donde se ve la historia del arte europeo, ¿no es mejor que los alumnos de un *bachillerato de arte* tengan conocimiento del arte que se ha producido en su propio país? (La repetición de la palabra *arte* y *artístico-a*, obedece a la ausencia de temas artísticos en el programa de Seminario de *Arte Mexicano*)

Al revisar el programa de estudios de Seminario de Arte Mexicano nos damos cuenta que no existen contenidos de arte, sino de temas periféricos que no llevan al alumno a análisis alguno de la problemática artística del país. Si encontramos temas como *La China poblana*, o *El día de la madre*, estamos desperdiciando el tiempo que podría aprovecharse en conocer las manifestaciones artísticas que han conformado la forma de ser del país.

Esta crítica también va en el sentido de que quien redactó el programa no tenía idea de qué es el CEDART. Muchos de los temas propuestos están contemplados en el programa de Historia de México: *España, América Latina / México; Estados Unidos, América Latina / México; Estados Unidos / México; Europeos, africanos, asiáticos y judíos / México; Pueblos autóctonos / México; El mundo mesoamericano; La época colonial; La revolución de Independencia; El siglo XIX, El siglo XX; La Bandera; incluso La China poblana; Mitos fundacionales; El indio, los Indios; La Malinche; La noche triste; La Virgen de Guadalupe (vírgenes y santos regionales y locales)* son temas que se abordan en el programa de Historia de México con toda seriedad (aquí hacemos una referencia a la antología de textos del programa de Historia, y al libro de texto que llevamos en el curso: Historia Mínima de México, del Colegio de México).

Pero tal vez la muestra más patente en cuanto al desconocimiento que existe sobre el programa de CEDART, sea lo que se redactó en la *Presentación del Curso*, en el apartado de *Generalidades*, punto 1.3., donde dice: "La noción de arte no se deberá limitar a las artes plásticas...", y esto desemboca en el programa, donde en el apartado de *Las Prácticas Artísticas en México* nos pide abordar *Práctica poética, Práctica literaria, Práctica teatral y dramaturgica, Práctica musical, Prácticas dancísticas y coreográfica* (sic), *Prácticas pictórica, gráfica y escultórica*. Definitivamente

quien diseñó el programa no sabía que en estas escuelas había materias de *Historia de la Música Mexicana*, *Historia del Teatro*, *Historia de la Danza en México*, *Historia de México*, o *Literatura Mexicana*.

¿Se imaginan qué maestros se necesitarían para dar esta materia? Porque hay que saber de danza, teatro, música, pintura, literatura, escultura, historia, iconografía, antropología, sociología, economía, y un montón de cosas más para explicar los textos de Roger Bartra, entender la globalización, hablar de la Virgen de Guadalupe, saber qué museos hay que visitar, analizar partituras, obras de teatro, mitos y el traje de la China poblana.

¿Cómo se cumplen estos objetivos en otros CEDART? Y lo más urgente, ¿de qué les sirve a los alumnos saber la diferencia entre lo "mexicano y lo otro"? ¿Qué provecho se puede sacar, y qué tiene de artístico, saber que existen héroes y antihéroes? ¿Para qué analizar como tema el jarabe tapatío si hay una materia que aborda esos temas mucho más a fondo? Y sobre todo, al final del curso, de qué manera puede definir el alumno una vocación, un interés el saber lo que se está proponiendo en el curso que se propone?

Nuestros alumnos han encontrado nuevos canales de estudio a partir del Seminario de Arte Mexicano. Después de tomar el curso sabemos que muchos egresados han optado por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, la carrera de Historia del Arte en diversas universidades, la carrera de Historia de la Universidad Nacional Autónoma de México, o la Escuela de Restauración.

El presente texto quiere explicar por qué la materia de Seminario de Arte Mexicano se aplica de manera diferente a como el programa de estudio lo pide, y por qué las salidas didácticas se han convertido en herramientas inapreciables dentro de nuestra propuesta.

### **Sobre el programa de Seminario de Arte Mexicano**

Una convención que se plantea desde la Edad Media y el temprano Renacimiento, es que cuando se habla de Arte (*Ars* en latín) se hace referencia a las artes plásticas (pintura, arquitectura, escultura). Este criterio se ha respetado hasta nuestros días, de manera que cuando se habla de Arte se sobreentiende que la materia de la que se trata es de las artes visuales no escénicas. En este entendido es que tenemos que plantear el Seminario de Arte Mexicano.

Esta materia, que insistimos, es exclusiva del sistema CEDART, puede tratarse desde muchos puntos de vista, pero siempre con la mira puesta en los términos *arte y mexicano*, para no traicionar su esencia.



Las artes en México han tenido una historia que, desgraciadamente, poca gente en el país conoce, ya que se le ha negado al estudiantado nacional el acercamiento necesario a su legado cultural.

Es por eso que los objetivos del Seminario de Arte Mexicano son los siguientes:

***Al finalizar el curso, el alumno:***

*Conocerá algunas de las muestras más representativas de arte que se han producido en el territorio nacional.*

*Identificará las características del arte que se ha producido en México a través de los tiempos.*

*Entenderá las características del arte producido en México como parte de un proceso histórico.*

*Comprenderá la importancia del arte como expresión cultural propia de México.*

*Definirá las características de los habitantes del país a lo largo de la historia a través del arte.*

*Explicará los procesos sociales que dan lugar a determinada pieza artística.*

*Reflexionará cómo esas piezas artísticas lo afectan en la actualidad.*

El programa de trabajo está dividido en los horizontes históricos en que los estudiosos de los temas han definido el estudio del arte en México: Preclásico, Clásico, Epiclásico, Postclásico y Horizonte Histórico en el caso de las culturas prehispánicas; Siglo XVI, estilos Monástico Militar y Plateresco; Siglo XVII, estilo Barroco Salomónico; Siglo XVIII, estilos Barroco Churrigueresco y Neoclásico en el caso del México Colonial; Romanticismo, Realismo y Modernismo en el caso del México del siglo XIX; y Muralismo y Vanguardias en el caso del México de la primera mitad del siglo XX.

El temario que seguimos es el siguiente:

## *PROGRAMA DE TRABAJO.*

### *SEMINARIO DE ARTE MEXICANO.*

#### *Primer Semestre*

*UNIDAD I. El arte prehispánico. (De Agosto a Diciembre)*

- . *El Preclásico.*
  - : *Olmecas.*
  - : *Culturas del Valle de México.*
- . *El Clásico.*
  - : *Primer imperio maya.*
  - : *Totonacas.*
  - : *Teotihuacan.*
  - : *Zapotecas.*
- . *El Epiclásico.*
  - : *Cacaxtla.*
  - : *Cantona.*
  - : *Xochicalco.*
  - : *Xochitecatl.*
- . *El Postclásico.*
  - : *Huastecos.*
  - : *Mayas del Segundo Imperio.*
  - : *Mixtecos.*
  - : *Culturas del norte de México.*
  - : *Culturas del occidente de México.*
- . *Horizonte Histórico.*
  - : *Aztecas.*

#### ***Segundo semestre***

*UNIDAD II. México colonial. (De Febrero a Abril)*

- . *Siglo XVI (El siglo de la conquista espiritual).*
  - : *La conquista.*
  - : *Arte del siglo XVI.*
    - *Pintura.*
    - *Arquitectura.*
- . *Siglo XVII (El siglo de la expansión).*
  - : *Arte barroco salomónico.*
    - *Pintura.*
    - *Arquitectura.*
- . *Siglo XVIII (El siglo de las reformas borbónicas).*
  - : *Arte barroco estípite y arte neoclásico.*
    - *Pintura.*

- *Arquitectura.*

UNIDAD III. *México independiente. Siglo XIX, entre 1810 y 1910. (Primera quincena de Mayo).*

. *La Academia.*

: *Pintura.*

: *Arquitectura.*

. *El modernismo.*

: *Pintura.*

: *Arquitectura.*

: *Escultura.*

. *La pintura fuera de la Academia.*

UNIDAD IV. *México, siglo XX. (De la segunda quincena de Mayo a la primera quincena de Junio).*

. *El Arte de la Revolución Mexicana.*

: *El muralismo.*

: *La pintura de caballete.*

: *La arquitectura.*

: *La escultura.*

Un instrumento básico para llevar a cabo este programa de trabajo es la Guía de Trabajo Para Seminario de Arte Mexicano (México Prehispánico y México Colonial), compilación del maestro titular de la materia: Guillermo Espínola, y que es obligatoria para todos los alumnos de tercer año.

Este texto es la segunda parte de la Compilación de Textos Para Historia de México, que a su vez es el complemento del libro de consulta del curso de Historia de México: Historia Mínima de México, del Colegio de México.

La Compilación de Textos Para Historia de México es un documento que aborda de manera concreta y muy didáctica los temas de México Colonial. Ahí se encuentran casi todos los temas que se proponen en el programa de Seminario de Arte Mexicano elaborado por Alberto Argüello.

Y aquí es donde tenemos que centrar nuestra atención. No es que en el Seminario de Arte Mexicano no estemos viendo los temas contenidos en el programa propuesto. Lo que sucede es que se quiere hacer del Seminario de Arte Mexicano un seminario de "la mexicanidad", un estudio de temas que se ven de forma aislada, sin conexión con los momentos sociales, políticos y económicos que les preceden y les dan ser.

Si tomamos un tema del programa propuesto por Alberto Argüello... La Calavera, por ejemplo, tenemos que hacer una reflexión sobre lo que implica el culto a los muertos en el México prehispánico. Hay que hacer referencia al Mictlán, a Mictlantecuhtli, a Mictlancihuatl, a los nemotemi, a los tzompantli que las ciudades chichimecas tenían en sus plazas

principales, a los juegos de pelota del postclásico, donde la presencia de la calavera es constante; tanto que Bernal Díaz nos cuenta que cuando los soldados de Hernán Cortés llegaron a México-Tenochtitlan y vieron el gran tzompantli junto al templo de Ehecatl, el terror los invadió al ver los cráneos puestos en forma de ábaco.

Entonces hay que pensar que el mundo europeo le tiene terror a la visión de una calavera, ya que durante las pestes medievales un cráneo es la presencia de esa terrible muerte que acechaba a los habitantes de las ciudades españolas, italianas, francesas, inglesas... La presencia de las Danzas Macabras en los templos católicos europeos representan el destino ineludible de cualquiera, y herencia de esta tradición son los Cuadros de Ánimas, presentes en los templos católicos mexicanos de los siglos XVI, XVII y XVIII. Sin embargo, y gracias a la tradición indígena que ve la vida y la muerte como un ciclo, jamás como un principio y un fin definitivos, el día de muertos en México es una celebración festiva que no tiene que ver con la conmemoración europea, llena de dolor y de sentido religioso católico.

Durante cinco años organizamos salidas didácticas a Yucatán, a Michoacán, y a Juchitán, Oaxaca, para que nuestros alumnos vivieran de cerca el culto a los muertos según las tradiciones maya y zapoteca. En estas salidas los cedartianos escucharon las versiones que se tienen en diversos puntos de la República sobre La Calavera, el Cempazúchitl, el Altar de Muertos, las bandas musicales que intervienen en la festividad, la ausencia o la presencia de la iglesia católica en las comunidades estudiadas durante estos días... y luego, ya en el aula, se hacían las reflexiones y las comparaciones con las tradiciones del centro de México, que es lo que se estudiaba durante las clases.

Para llegar a este análisis, se necesita estudiar el mito, hacer una revisión de la sociedad que le da vida, comprender de qué manera se modifica la tradición con la conquista española, cómo se hace la celebración en Europa, qué elementos indígenas y españoles se conjugan en su formación, y cómo se lleva a cabo la celebración en diferentes lugares de México.

Sinceramente creemos que nuestra propuesta va más allá que lo que propone el programa de Alberto Argüello, ya que nosotros comenzamos el estudio de la religión prehispánica desde la materia de Historia de México, no sólo con textos escritos, sino con películas que hemos reunido en el CEDART desde hace muchos años: la colección de los videos de las Civilizaciones Antiguas de Eduardo Matos Moctezuma; Tlacuilo de Enrique Escalona, Ulama, La colección de Las Ciudades del México Antiguo del CONACULTA... y además complementamos la información del arte colonial con el estudio de los Cuadros de Ánimas, de la Escatología europea, de la Iconografía cristiana... hasta que el alumno tiene una idea muy precisa de qué es lo que significa una calavera dentro de un templo católico, qué significa en los cuadros de diversos santos, qué significa en los grabados

de José Guadalupe Posada, o qué significa su presencia en un altar de muertos.

Y así podríamos seguir dando ejemplos de prácticamente cualquier tema del programa de Alberto Argüello. Hacemos hincapié en que no abordamos los elementos de la materia como partes sueltas, sino como piezas complementarias del estudio de las materias de Historia de México y de Seminario de Arte Mexicano, como fragmentos significativos de un proceso histórico social, con una causa y un fin.

De ahí se desprende la necesidad de que las salidas didácticas existan como una ayuda para desarrollar el curso. Anteriormente abordábamos el tema de Día de Muertos; este año el tema fue el estudio de las Ciudades Mayas del Clásico Mesoamericano. La presencia de los alumnos en las ciudades visitadas fue muy satisfactoria, ya que además de estudiar la arquitectura maya clásica, aplicaron su conocimiento de los glifos matemáticos contenidos en las estelas de los lugares. Aquí hay que hacer notar que el maestro de matemáticas, Ramón Sámano, ha coordinado la elaboración del documento Matemáticas Prehispánicas. Los Mayas, con la colaboración de un grupo de estudiantes del CEDART Frida Kahlo.

Este texto, fruto de la investigación y de las experiencias de los alumnos en las zonas arqueológicas visitadas, ha enriquecido vivamente al Seminario de Arte Mexicano, ya que las estelas mayas ya no representan piedras muertas y mudas, sino fuentes de investigación que nuestros alumnos han podido analizar con autoridad. La labor del maestro Sámano es mucho más meritoria, si consideramos que ha logrado que los estudiantes estudien las matemáticas relacionándolas con la arqueología, ya que su ejercicio no se limita a la lectura, sino a la traducción de fechas del calendario maya al calendario gregoriano (lo cual implica una aplicación aritmética y algebraica). Si a esto sumamos que el maestro ha necesitado que los estudiantes aprendan algo de maya para establecer una relación más profunda con los textos de los especialistas como Linda Schele, entonces tenemos que preguntarnos: ¿Vale la pena hacer a un lado la intervención del maestro de matemáticas en las salidas de Seminario de Arte Mexicano sólo porque los temas que aborda no están en el programa?

Realmente creemos que no.

Esperamos que estas consideraciones sean de ayuda para explicar por qué hemos hecho a un lado el programa de Alberto Argüello. Los temas que se plantean en este programa son vistos mucho más a fondo en nuestra propuesta, e incluso hace falta que se ponga atención en incisos como *Lo mexicano y "Lo otro"*, que se ve de manera muy extensa en el programa de Historia de México, porque ¿cómo vamos a estudiar ese punto si no sabemos qué, cómo y cuándo se desarrolla "lo otro"? ¿cómo vamos a conocer lo mexicano si no podemos recorrer el país?, ¿no sería mejor entrar en contacto con lo mexicano, no sólo en la Ciudad de México, sino

en Mérida, en Tijuana, en Oaxaca, o en cualquier sitio de México, ya que no es lo mismo un indio en Toluca que en Chiapas?, ¿con qué criterios vamos a saber qué es "lo otro"?

En la siguiente parte, y última, hablaremos de las salidas didácticas como herramienta no sólo del Seminario de Arte Mexicano, sino de muchas materias de primero, segundo y tercer año, gracias al carácter de interdisciplina que tienen.

Pero por favor, y perdón por la insistencia, no perdamos de vista el objetivo fundamental de la materia: el **Arte en México**.

### **LAS SALIDAS DIDÁCTICAS EN EL CEDART FRIDA KAHLO**

En las juntas de trabajo de las diferentes áreas del CEDART Frida Kahlo nos hemos encontrado que nuestros alumnos arrastran una serie de carencias. Tenemos que pensar que a lo largo de la vida académica de nuestros estudiantes existen vacíos que no han sido atendidos: los muchachos tienen faltas de ortografía verdaderamente lamentables, hay quienes no saben sumar, restar, multiplicar o dividir; no existe un hábito de lectura; no encontramos interés en ahondar en el conocimiento; los contenidos de prácticamente cualquier materia que se ha impartido en los niveles inferiores no se han cubierto..., y un largo etcétera.

Se han intentado muchas estrategias, algunas fallidas, otras con buen éxito, pero siempre con la mira puesta en elevar el nivel académico de los estudiantes. De esta manera, por ejemplo, se han implementado las guías de trabajo: los maestros de varias materias se han abocado a preparar material escrito que permita al alumno tener todo lo que se le va a pedir a lo largo del año para facilitarle el estudio. El resultado ha sido positivo, ya que con el material disponible en todo momento, el alumno no puede esgrimir algunos de los argumentos tradicionales que fundamentan su flojera: *no encontré el libro; no tengo la manera de conseguirlo; el libro está agotado; es que es muy caro...*

Hace ya algunos años, por ahí de 1996 o 1997, las autoridades de Bellas Artes ofrecieron un curso sobre estrategias del aprendizaje. En estas sesiones se nos dio una alternativa que se puso a discusión en las juntas de área: hacer salidas didácticas que atendieran la interdisciplinariedad.

De hecho se nos propuso que se hicieran varias salidas didácticas en las que se pusieran en práctica las diferentes disciplinas que se imparten en los diferentes niveles.

La idea fue aceptada con entusiasmo, ya que dentro de las múltiples carencias que arrastran nuestros alumnos, está la visión limitada con que

se abordan las materias escolares: para los alumnos parece que la literatura no tienen relación alguna con las matemáticas; que la historia es un campo aislado de conocimientos que no tiene que ver con la química; que las artes plásticas no se relacionan en forma alguna con la física; o que el estudio de los idiomas en nada puede ayudar para saber alguna cuestión musical.

En una junta general se llegó a la conclusión que el tema sobre el que podría girar una primera salida didáctica para los primeros años sería la Edad Media. Es un tema que varias materias abordan en el primer semestre, y con una buena preparación podría mostrar a los alumnos que todas las disciplinas están relacionadas entre sí de formas mucho más profundas que las que se pueden abordar en el salón de clases. Eso sí, había que poner mucha atención en los contenidos que se abordarían en la salida, para que los muchachos pudieran comprender lo que queríamos mostrarles.

Es bien sabido que en México no hubo Edad Media, así que elegimos un monumento que se acercara lo más posible a una construcción medieval. La elección fue el ex convento agustino de Acolman, Estado de México. Es una construcción que fue erigida siguiendo los cánones de los edificios europeos de los siglos XIII, XIV y XV; la estructura, levantada a base de arcos de medio punto que muestran claramente los procesos de contrapeso que aplicaban los maestros constructores medievales, ejemplifican magníficamente los principios de física que tenían que estudiar los alarifes antiguos; las pinturas al temple que representan el Juicio Final, la Crucifixión, los escudos de las órdenes religiosas y la iconografía cristiana, son grandes ejemplos de los procesos químicos que se tenían que hacer para lograr que los pigmentos dieran el color y la adherencia requeridos, y desde luego, son en sí la suma de la filosofía que sustentaba el poder de la iglesia católica según lo planteado por San Agustín de Hipona o de Santo Tomás de Aquino; en tanto que una revisión de la Divina Comedia y su complejidad matemática, pueden ejemplificar la enmarañada relación numérica que existe dentro de un templo católico, escondida en el número de columnas que sostiene la bóveda, en las partes que dividen en sí el templo (sotocoro, bóveda y ábside), o la jerarquía contenida en los retablos.

En esta primera experiencia los maestros de las diversas áreas artísticas encontraron la manera de ver temas que difícilmente podían abordarse en la escuela. La representación del teatro medieval encontró su mejor expresión dentro del edificio, en tanto que el coro del área de música encontró que el lugar destinado a los cantos litúrgicos dentro del templo, es el sitio ideal para interpretar una cantiga de Santa María, que proporcionó la materia de Literatura Universal, con la consiguiente traducción del gallego portugués en que Alfonso X "El Sabio" la escribió, al castellano moderno. El área de danza exploró las posibilidades de las "Danzas Altas" y las "Danzas Bajas", que son el origen de las danzas

El resultado de aquella primera experiencia fue un buen éxito rotundo. Con la conciencia de la interdisciplina, los alumnos comprendieron de una manera más clara el sentido del conocimiento, y según la evaluación que hicimos en una junta general, llegamos al acuerdo que las salidas didácticas *preparadas seriamente y con la conciencia de relacionar plenamente el conocimiento*, son excelentes instrumentos de enseñanza.

Fue así que siguiendo esta lógica se prepararon dos salidas didácticas para los segundos años: una salida a la zona arqueológica de Xochicalco, con el tema del México Prehispánico; y otra salida a las Misiones Franciscanas de la Sierra Gorda de Querétaro, con el tema del México Colonial, siglo XVIII.

En estas salidas (tanto de primero y segundo años) no sólo se abordaban los temas del programa, sino que se prepara al estudiante para los temas venideros. Desde la salida de Acolman se introducen algunos de los contenidos que se verán en Filosofía, Historia del Arte, Seminario de Arte Mexicano, Historia de México, Matemáticas, Psicología, etcétera; así, cuando los muchachos llegan a los años superiores, los maestros saben que ya hay una o varias experiencias relacionadas con su materia.

En el tercer año, y desde tiempo atrás, se hacían salidas didácticas en la materia de Seminario de Arte Mexicano. A partir de la primera experiencia en Acolman, la naturaleza de esas salidas se vio nutrida considerablemente pues se buscó la interdisciplinariedad. Así que esta salida con los terceros años se hace con la conciencia de que se incluyen actividades que complementan el conocimiento. No sólo se busca cumplir con los cometidos propios del Seminario de Arte Mexicano, sino que se llevan objetivos claros que enriquecen la vivencia del alumno.

Un ejemplo es el caso de Matemáticas. Desde años anteriores se había pedido a la dirección que se incluyeran temas que comprendieran el estudio de las matemáticas en el mundo prehispánico, ya que en nuestras salidas a ciudades mayas de los horizontes clásico y postclásico, era muy evidente que había una relación matemática entre la ubicación espacial y las estelas que sólo podíamos admirar.

Hace ya tres años, obtuvimos que el maestro Ramón Sámano se hiciera cargo de este tema. Es importante saber que en segundo año se articula un conocimiento bastante amplio de las matemáticas en el confin de las culturas prehispánicas del centro de México, con la introducción al idioma náhuatl que esto conlleva; pero lo que es más valioso, es el avance que los alumnos de tercer año consiguen con el estudio de las matemáticas mayas. En este sentido el maestro Sámano desarrolla en los muchachos el conocimiento de los glifos que describen fechas precisas; los hace ubicar, según el canon maya, ciudades, monumentos, estelas, plazas, y hasta introduce a los estudiantes en el estudio de planos arquitectónicos trazados con los parámetros clásicos y postclásicos mesoamericanos. Y



hace ubicar, según el canon maya, ciudades, monumentos, estelas, plazas, y hasta introduce a los estudiantes en el estudio de planos arquitectónicos trazados con los parámetros clásicos y postclásicos mesoamericanos. Y como parte importantísima de su labor, ha conseguido que los alumnos puedan descifrar fechas en las estelas que tienen a la vista.

Sabemos de varios cedartianos que han descubierto su camino académico durante las salidas didácticas. Y no es para menos. Entrar en contacto con un templo del siglo XVIII, con la zona arqueológica de Yaxchilán, con una estela maya de Toniná y poder decir algo al respecto, es más que lo que se puede hacer dentro de un salón de clase. Es como una revelación de lo que es y puede ser el estudio del arte en México; es entrar en contacto no con piedras muertas y sin sentido, sino con el universo que está escondido en esos monumentos, con lo que está presente en el pasado y que se asoma en el presente (y no es una vil licencia poética, sino una realidad descubierta por varios de nuestros egresados).

Por eso no creemos que la cosa sea limitar el conocimiento que se puede adquirir en una salida didáctica, sino ampliarlo en la medida de lo posible. Estamos conscientes que Bellas Artes es objeto de constantes recortes de presupuesto, pero no podemos consentir que algo tan valioso como las salidas didácticas, propuestas por las mismas autoridades del Instituto, queden arrinconadas en un cajón como algo que no sirve. No podemos consentir que lo ya ganado, como el estudio de las matemáticas mayas, sea dejado de lado porque en vez de verse como el enriquecimiento del estudiante, sea visto como un tema que no está en el programa. No podemos consentir que nuestros estudiantes vean truncada la que puede ser su gran oportunidad de encontrar su vocación, ya que desde que estas salidas se han implementado, varios cedartianos han optado por ingresar en las licenciaturas de Historia del Arte, en Antropología, Arqueología o Historia.

Gente como Claudia Reyes, que participó en el reciente descubrimiento de nuevos elementos arquitectónicos en la zona arqueológica de Tantoc, San Luis Potosí; Laura Calvo Farfán, que expuso su trabajo sobre *Conventos del Siglo XVI en México* durante el Simposium de Estudiantes de Antropología e Historia en Santiago de Chile, y de *Iconografía de Conventos Dominicos del Siglo XVI* en Belo Horizonte, Brasil; o Bárbara Perea Legorreta, ganadora de la Beca del FONCA 2002, han descubierto su camino académico durante estas salidas didácticas. Ellas son tres ejemplos de lo que se logra con estas actividades, y en cualquier momento pueden dar testimonio vivo de estas aseveraciones.

Tal vez sea necesario que las autoridades del Instituto nos acompañen a una de estas salidas didácticas para que constaten por sí mismas lo que se ha escrito en estas páginas.

Créannos, vale mucho la pena.

## LA SALIDA DIDÁCTICA DE SEGUNDOS AÑOS A

### LA SIERRA GORDA DE QUERÉTARO

Hace ya algunos años que decidimos hacer una salida didáctica a la Sierra Gorda de Querétaro. En un principio era sólo una idea disparatada que un maestro de la Universidad Nacional Autónoma de México dejó escapar en un curso de iconografía cristiana. Decía el maestro Mariano Monterrosa que ahí se encontraban los cinco mejores ejemplos de misión franciscana del siglo XVIII, ya que fray Junípero Serra había aplicado los principios del barroco estípite en las construcciones, y el principio de una iconografía de conquista espiritual y militar en las fachadas.

Cuando propusimos esta salida en el CEDART la idea resultaba un tanto atrevida. Ninguno de los maestros conocía los sitios, y a decir verdad, era poca la información que teníamos de primera mano. Sin embargo, y afortunadamente, las autoridades de la escuela acordaron apoyar la salida.

La Sierra Gorda tiene cinco misiones: Jalpan, Landa, Concá, Tancoyol y Tilaco. Esta región está situada en la parte noreste del estado de Querétaro, casi en los límites con San Luis Potosí, en lo que conocemos como la Huasteca.

Desde el punto de vista antropológico esta es una zona muy interesante, ya que existe población mestiza en su mayoría, pero en los lugares cercanos hay grupos indígenas pertenecientes a las etnias pames chichimecas y jonaces, ajenas a los grupos que pueblan las cercanías del Distrito Federal.

En el curso de Historia de México estudiamos el Horizonte Postclásico, que transcurrió de 900 a 1521; en este tema hablamos ampliamente de la influencia chichimeca en el centro de México, y de cómo el alcance de esta cultura ha perdurado en la cultura mexicana. Sabemos que el norte del país (*La Gran Chichimeca* como la llamaban los españoles) fue la región de donde provinieron los grupos *chichimecatl* (de *chichi*, el que mama, perro, el que saliva o babea; *chilli*, que significa chile; y *mecatl*, mecate, lo que une con un lazo, lo que está unido, y figuradamente pueblo; de donde *chichimecatl* es **"El pueblo de los que maman, que se comporta como un pueblo de niños, cuyos habitantes hablan como perros, que hablan escupiendo o entre salivas, o que hablan con chile en las palabras"**).

Sabiendo lo anterior, es curioso que la población mestiza de la Sierra Gorda se siga refiriendo a los pames y los jonaces como "los perros". Esta primera aseveración nos permite ver que hay una pervivencia de los usos y las costumbres del siglo XVIII en la actualidad.

Más aún, si pensamos que la autoridad más importante de la región es un fraile franciscano que vive en la misión de Tilaco. Este fraile es el Padre Miracle; es toda una experiencia verlo orando en el templo, ya que aún usa el hábito franciscano (café con un lazo a la cintura y huaraches), y más si escuchamos sus opiniones sobre los indios pames, sobre la manera en cómo deben comportarse los habitantes de la región, y sobre todo en cómo concibe él la cultura española como la única y verdadera que existe en la región.

Dentro de este marco muy colonial, encontramos las cinco misiones. Desgraciadamente han desaparecido los retablos, ya que con las infinitas guerras del siglo XIX y la Guerra Cristera de los años veintes del siglo XX, todo el esplendor barroco de los interiores fue saqueado y quemado. Sin embargo quedan las fachadas.

Vemos fachadas que desarrollan un programa iconográfico muy interesante. Por un lado vemos la presencia de santos que recuerdan las guerras religiosas medievales. Entre estos santos que evocan las Cruzadas encontramos a Santiago Apóstol, San Fernando Rey, y San Luis Rey de Francia. Son santos guerreros, que en su momento representaron la fe que los católicos españoles necesitaron para vencer a los moros que dominaron España entre el 711 y 1492. No nos detendremos a explicar toda la historia de estos personajes, ni la causa que los llevo a ser considerados santos, pero sí tenemos que atender a que las fachadas tienen un mensaje muy claro: la victoria de la fe (católica) sobre la infidelidad (mora o musulmana en España, chichimeca en México). La presencia de San Miguel Arcángel, con su halo de defensor de la Virgen María, y su carácter guerrero acentuado por el uniforme de soldado romano, su lanza clavada en el cuerpo del demonio, y su escudo, donde se lee *Qvis ut Deus* (¡Quién como Dios!), nos dan una precisa idea del sentido religioso-militar que contienen las fachadas. En Jalpan nos encontramos que la Virgen del Pilar de Zaragoza y la Virgen de Guadalupe comparten la fachada. En este caso tenemos hermanadas a la metrópoli y la colonia por medio de sus vírgenes patronas, en una clara alusión a la victoria de la fe cristiana sobre la religión indígena. Como en casi todos los templos coloniales, tenemos a San Pedro y San Pablo junto a la puerta de los templos, ya que son ellos las bases de la religión católica. Y desde luego, si tenemos un templo franciscano debe haber una advocación dominica; así tenemos que en Landa de Matamoros y en Tancoyol, San Francisco de Asís comparte la fachada con Santo Domingo de Guzmán.

La materia de Filosofía se ve enriquecida, ya que en la fachada de Landa encontramos a dos filósofos medievales de primer orden: la Madre Agreda, y Duns Scoto. Estos personajes representan una corriente de pensamiento que fue la que trajeron los teólogos españoles a la Nueva España. ¿Por qué están ambos en una fachada? ¿Cuál fue su importancia en la concepción de la conquista espiritual de México? Como es fácil de apreciar, aquí existe un tema que se desarrolla en su totalidad ante la presencia de una fachada barroca.

Obviamente que esta información, con su respectivo marco histórico y teórico, es puesta a disposición de los estudiantes, ya que la sola visión de las fachadas nos habla claramente de la forma de pensar de los conquistadores, aún en pleno siglo XVIII.

En el curso de Historia de México se habla del siglo XVIII como "El Siglo de las Reformas Borbónicas". En este marco se aborda el cambio de política colonial que se operó con la llegada al poder de Carlos III de Borbón. No perdemos de vista que los jesuitas tuvieron un papel muy importante en la cultura novohispana de los siglos XVII y XVIII, pero para el momento de la llegada de Fray Junípero Serra a la Sierra Gorda en 1750, ya hay serios indicios de lo que sucederá unos años después: la expulsión de la Compañía de Jesús de todas las colonias españolas en América en 1767.

En clase hablamos de lo que significó la expulsión jesuita, y por qué fue un franciscano y no un jesuita quien hizo la labor catequizadora en la Sierra Gorda. Desde ese punto de vista es muy interesante ver cómo se desarrolló la colonización en esta parte del país, y cómo hasta nuestros días, estos efectos se hacen manifiestos.

Es como ver la conquista de México de más cerca, con la presencia de la iglesia católica, con la separación social de castas, con la pervivencia de los valores tradicionales en lucha constante con las nuevas tendencias globales. Porque no podemos pasar por alto que gracias a la situación que atraviesa el país, los hombres tienen que emigrar a los Estados Unidos, y dejan pueblos habitados por mujeres, niños y ancianos que viven en condiciones lamentables, esperando los recursos que los migrantes hacen llegar del norte.

Siguiendo la idea de la interdisciplinariedad de las salidas, se hace una investigación sobre el presente en la Sierra Gorda. Aplicando lo visto en Métodos de Investigación, y dentro de la materia de Filosofía, a cargo de la maestra Hilda Loaiza, los alumnos se adentran en los usos y costumbres actuales de la región: la sexualidad, la influencia de la televisión, las ventajas y desventajas de la situación geográfica, la emigración a los Estados Unidos, el papel de la religión en la vida diaria, las fiestas regionales, la música que se escucha, la educación que imparte el Estado...

Con la intervención de Historia de México, Literatura Mexicana (que aborda la poesía y el ensayo del siglo XVIII), Biología y Ecología (que estudia la fauna y la flora de la región), Filosofía y Matemáticas (que traduce en gráficas los resultados obtenidos en la práctica), esta salida resulta muy enriquecedora, ya que se incluye el estudio del pasado y la visión del presente en una pequeña región de México.

## LA SALIDA DIDÁCTICA DE LOS TERCEROS AÑOS A

### OAXACA

El Seminario de Arte Mexicano incluye el tema del arte colonial, que abarca el periodo que va desde el siglo XVI al siglo XIX. En este largo espacio de tiempo encontramos los siguientes subtemas, según los estilos arquitectónicos que se desarrollaron en la Nueva España: el Monástico Militar y el Plateresco en el siglo XVI; el Barroco Salomónico que abarca casi todo el siglo XVII; el Barroco Estípite en los primeros tres cuartos del siglo XVIII; y el Neoclásico, desde 1780 hasta la Guerra de Independencia, y aún más allá, muy entrado el siglo XIX.

Desde luego que hay que retomar el tema de la Nueva España, ya visto en segundo año en el curso de Historia de México. El siglo XVI, estudiado como "El Siglo de la Conquista Militar y Religiosa", estudia las relaciones que se establecieron entre los conquistadores y los indígenas, el avance militar español en los territorios que se iban descubriendo, las epidemias que diezmaron a la población nativa, el sincretismo que se estableció entre las deidades prehispánicas y católicas, el asentamiento de las órdenes religiosas, las formas políticas que los reinados de Carlos I y Felipe II definieron en las colonias americanas, y una introducción a las nuevas formas de vida que se trajeron de Europa.

El siglo XVII, que en nuestro curso de Historia de México se llama "El Siglo de la Expansión", incluye un panorama muy superficial de cómo la Nueva España se convirtió en una potencia económica gracias al descubrimiento de las minas de plata en lugares como Zacatecas, Taxco y Durango; el establecimiento de los jesuitas; la exploración y la evangelización de los territorios del norte novohispano por parte de las órdenes religiosas; la apertura de las dos vías comerciales importantes en el océano Pacífico con las Filipinas y Sudamérica (ruta: de Valparaíso, Chile, a El Callao, en el Perú, y de ahí a Tehuantepec, Oaxaca) ambas a través del puerto de Acapulco, la formación de las clases sociales virreinales, y desde luego las actividades piratas en el Golfo de México, impulsadas por Inglaterra, Francia y Holanda, en búsqueda de intervenir la ruta comercial que unía a la Nueva España con la metrópoli.

Llamamos al siglo XVIII "El Siglo de las Reformas Borbónicas". Vemos la transición del trono español de la casa Habsburgo (cuyo último rey fue Carlos II, "El Hechizado") a la casa Borbón. El cambio de casa reinante trajo a la Nueva España una nueva visión de la sociedad, ya que las nuevas ideas borbónicas pretendían introducir a España y sus colonias en la modernidad. Vemos un cambio significativo a partir de las Reformas impulsadas por Carlos III, ya que se pretendió restarle influencia al clero, y aumentar las medidas de control que la corona podía ejercer en el mundo hispánico. Estudiamos el creciente poder social, económico y cultural de

los jesuitas en las sociedades americanas, y luego su expulsión en 1767; las muestras de poderío que los virreyes no dudaron en aplicar a la población, mientras que el establecimiento de intendencias aumentaba la influencia de los reyes españoles en sus colonias.

Con este marco histórico ya establecido en segundo año, los cedartianos pueden penetrar en el estudio del arte en México con elementos suficientes para comprender los cambios que se suscitaron en la Nueva España, y que desde luego afectaron directamente la práctica artística.

El estilo Monástico Militar del siglo XVI dejó muestras palpables en diversos estados de la República. En el estado de Morelos, por ejemplo, encontramos muchos conventos de las órdenes agustina y franciscana que siguieron los objetivos evangelizadores con una fidelidad determinante, ya que la pintura mural, los templos, los atrios y sus capillas posas dejaron testimonio muy claro de la intención de los frailes. En Puebla, que seguramente es la ciudad más española de México, hay algunas muestras de estos monumentos; basta con recordar el ejemplo del convento de monjas de Santa Mónica, el convento de frailes de Huejotzingo o la casa del Deán, que tienen una carga artística respaldada por la filosofía escolástica medieval.

Sin embargo, Oaxaca resulta un campo más interesante de estudio. Los dominicos fueron los encargados de evangelizar esa región del virreinato, que en sus primeros años fue llamada Antequera y dada a Hernán Cortés como premio por los servicios prestados a la Corona española. Desde los primeros años de la colonia, se sabía que esta región sería muy problemática para la labor evangelizadora, ya que la población indígena era enorme (no tenemos un dato fidedigno del número de nativos que vivían en la Antequera del siglo XVI, pero si pensamos que hoy Oaxaca sigue siendo el estado de la República con más población indígena, bien podemos calcular que existían más de tres millones de individuos en el momento de la conquista).

Siguiendo la lógica de la orden dominica, encontramos que a través de los tres siglos de la colonia se establecieron templos, conventos, capillas en los que se desarrolla un programa iconográfico muy preciso, que es la base sobre la que se articuló el discurso misional.

En prácticamente todos los conventos oaxaqueños del siglo XVI encontramos obras de uno de los primeros maestros pintores que vivieron en México: Andrés de Concha. Estas obras están definidas dentro de los estilos claroscuro y tenebrista que se desarrollaban en España por esas mismas fechas. Estas pinturas, casi siempre enmarcadas por los enormes retablos de templos como Teposcolula, Yanhuitlán y Coixtlahuaca son las mejores muestras de lo que sería la primera escuela artística que llegó a México.

Vale hacer notar que en el siglo XVI tenemos sólo dos ejemplos de pintores de caballete: Simón Pereyus y Andrés de Concha, quienes siguieron los programas iconográficos con gran rigor, ya que era preciso para las autoridades virreinales establecer la hegemonía de la Iglesia Católica en el territorio recién adquirido.

La arquitectura de esos conventos se ciñe enteramente a lo que sería el estilo Monástico Militar con alguna influencia del Plateresco, como en el caso de Coixtlahuaca, o nos muestra las enormes capillas abiertas que son tan representativas de la arquitectura conventual del XVI, como en Teposcolula, Coixtlahuaca o Cuilapan.

En estos sitios podemos ver la norma constructiva de los claustros, como la pintura mural que desarrolla las advocaciones propias de un convento dominico: la Virgen del Rosario, Santo Domingo de Guzmán, Santo Tomás de Aquino, las visiones del Purgatorio...; podemos ver los rincones de claustro, las arcadas ojivales de la planta baja, los arcos de medio punto de los segundos pisos; las celdas de los frailes, los comedores, las Salas *de profundis*, los Patios de Naranjos, o los patios de servicio para las cocinas.

Los conventos dominicos comparten una serie de particularidades con los conventos agustinos y franciscanos que en sí son una lección de arquitectura colonial. Sin embargo, y dada la misión que los frailes dominicos se echaron a los hombros, estos monumentos nos dan una visión excelente de lo que era un programa iconográfico preparado para la evangelización en una región con tantos indígenas.

Para el siglo XVII, con la apertura de la ruta comercial que partía desde Valparaíso, pasaba por El Callao, y llegaba a Tehuantepec, se dio un fenómeno muy especial: la influencia del Virreinato del Perú en toda la región oaxaqueña. Tlacochahuaya es una muestra de esto.

En el siglo XVII encontramos que el culto a Santa Rosa de Lima se ha extendido por todo el virreinato, y que su puerta de entrada fue el puerto de Tehuantepec. Si pensamos que los marineros sudamericanos hacían toda una peregrinación desde el istmo hasta la ciudad de Oaxaca, donde visitaban el templo de la Virgen de La Soledad y la Catedral, entenderemos que en el camino existían paradas obligadas. Una de estas paradas fue Tlacochahuaya.

Este templo dominico del siglo XVII no comparte características con otro templo mexicano. En su interior encontramos una decoración muy particular, ya que toda la nave está pintada con motivos florales ajenos a la tradición novohispana. La presencia de pinturas de los arcángeles ataviados con plumas, muy al estilo cuzqueño; de retablos policromados; de fondos blancos en las paredes; de cúpulas "de plato", y una fachada sobria, nos muestran claramente esta influencia peruana. Pero aún más precisa es la presencia de Santa Rosa de Lima, con su atributo en las

manos (un barco que representa su patronato sobre los marineros peruanos).

De este mismo siglo data la primera fase de la construcción de la Catedral. En sí, este templo obedece a los cánones establecidos para la construcción de una iglesia principal: tres naves, un Altar de Ánimas, la presencia de San Miguel Arcángel y San Cristóbal en el primer periodo del edificio, la presencia de un Coro catedralicio (es decir, con una cátedra presidiendo los escaños de los prebostes), el Altar de los Reyes, los relicarios, las capillas hornacinas.

La catedral de Oaxaca es un resumen de los estilos artísticos que confluieron en la colonia, y es además una muestra de lo que sería la filosofía que predominaba en la conciencia novohispana, ya que la jerarquización de las imágenes, el emplazamiento de los altares, de las capillas, del coro, son fruto de una educación que se impartía en cualquier templo, y que desde luego, encontraba su mejor exponente en la iglesia principal de la región.

También del siglo XVII es el templo de Tlacolula, con su capilla barroca estípíte. Ahí encontramos un programa iconográfico que hace referencia a la Pasión de Cristo y la intervención de los doce apóstoles en esta fase de la vida de Jesús. Este sitio nos demuestra lo que perseguían los frailes de cualquier orden: hacer consciente al fiel que en algún momento iba a morir, y que su vida ultraterrena estaba ligada a su comportamiento en este mundo. Si podemos entender la iconografía de este templo con el estudio de la imaginería, el conocimiento de las leyendas que daban razón de ser a las efigies, y el significado que llenaba el emplazamiento arquitectónico, podemos comprender mucho mejor el pensamiento virreinal, y desde luego, una gran parte de lo que sigue siendo el pensamiento mexicano en los primeros años del siglo XXI.

Para estudiar el siglo XVIII, en la ciudad de Oaxaca tenemos uno de los más hermosos edificios de este siglo: el templo de Santo Domingo. Los muros y los techos trabajados según el estilo barroco en argamasa, muy emparentado con el estípíte, nos muestran el árbol genealógico de Santo Domingo de Guzmán en el sotocoro; la vida de Cristo en el techo de la nave, y la Capilla del Rosario.

Si los templos conventuales del siglo XVI son de una nave, y la catedral es de planta basilical (es decir de tres naves), Santo Domingo nos muestra una disposición diferente, ya que cuenta con una planta que se llama de cruz latina. Simbólicamente el templo representa el cuerpo de Cristo, pues consta de dos naves que se cortan formando una cruz. Esta disposición ya no pretende acercar al fiel al templo, sino reafirmarlo en la fe, pues hay una serie de elementos construidos, pintados y esculpidos que son parte de una lección que tenía que estar presente en su vida cotidiana. Para comprender estos aspectos debemos echar mano a los



elementos desarrollados en el Rosario, en la Biblia, o en las leyendas sagradas.

Esta muestra de la arquitectura y la pintura del XVIII, está rematada por las obras de quien se considera uno de los grandes pintores novohispanos: Miguel Cabrera. En este caso vemos cómo Cabrera trabajó las pinturas de caballete siguiendo las lecciones de los maestros de las cofradías. Sin embargo, y según consta en los documentos de fundación de La Academia de San Carlos, Cabrera tuvo que olvidar esas lecciones para ceñirse a los requerimientos que Carlos III ordenó que se siguiesen en el ejercicio de este oficio.

Es importante hacer ver que nuestros alumnos van adquiriendo esos conocimientos en el aula. Ya tienen referencias muy concretas acerca de lo que implica el arte novohispano, pero la salida a Oaxaca no sólo reafirma lo visto en las clases, sino que lo pone en contacto con los objetos de estudio de una manera precisa y sin distancias. Conocen los lugares donde se desarrolló la vida de los artistas, de los fieles y de los mandatarios de aquella época, y aunque obviamente hay cambios sustanciales (pues jamás va a ver los elementos tal y como fueron en su momento histórico), pueden hacerse una idea mucho más profunda de cómo, cuándo y dónde se transformaron las formas de vida, las costumbres y la ideología de la gente que nos precedió en el territorio mexicano.

Oaxaca reúne todos los elementos que conformaron el México colonial, y nos los deja ver mucho más claramente que cualquier otro lugar de la República, ya que ahí convivieron (y conviven) las dos grandes culturas que nos dan razón de ser a los mexicanos de hoy. No es en balde que Hernán Cortés heredara ese territorio de la corona española, ni que la herencia colonial ahí sea más palpable que en otras ciudades mexicanas. No es en balde que Oaxaca sea el lugar donde aún hoy se desarrolla una gran parte de la vida de la pintura mexicana (Andrés de Concha, Miguel Cabrera, Rufino Tamayo, Francisco Toledo son nombres de gran raíz oaxaqueña). Y no es en balde que Oaxaca sea el Estado del país con mayor población indígena.

Es por eso que la salida didáctica de los terceros años para el tema de México Colonial está planteada para desarrollarse en Oaxaca.

### Bibliografía.

Álvarez, José Rogelio (director). Enciclopedia de México. Tauton, Mass. E.U., editorial Encyclopaedia Britannica de México, 1993.

Blanco, José Joaquín. Se llamaba Vasconcelos. Una evocación crítica. México, editorial Fondo de Cultura Económica,

Castell, Roberto (director). Diccionario Enciclopédico Hachette Castell. España, editorial Castell, 1981.

Diario Oficial de la Federación. México, 31 de diciembre de 1946.

Gesell, Arnold. El adolescente de 15 a 16 años. México, editorial Paidós Mexicana, 2001.

Hansen, Soren, y Jensen, Jesper. El pequeño libro rojo de la escuela. México, editorial Extemporáneos, 1972.

INBA. Plan de estudios del Bachillerato de Arte y Humanidades. Área de Teatro.

INBA. Plan de estudios CEDART. 1984.

INBA. Plan de estudios de la Licenciatura de Actuación. Escuela de Arte Teatral.

Isaias López, Manuel. La encrucijada de la adolescencia. México, editorial Hispánicas, colección Ciencias de la Conducta, 1988.

Kampmann, Theoderich. Conocer para educar. Fundamentación psicológica de la pedagogía. Barcelona, editorial Herder, colección Biblioteca Herder, Sección de Pedagogía, volumen 122, 1970.

Krauze, Enrique. Álvaro Obregón. El vértigo de la victoria. México, editorial Fondo de Cultura Económica, colección Biografía del Poder, número 6, 1987.

Pérez Reverte, Arturo. La Reina del Sur. México, editorial Alfaguara, 2002.

Salgado Corral, Ricardo. El Teatro en la Segunda Enseñanza. México, editorial Patria, colección Cuadernos de Técnica Pedagógica, 1962.

Sánchez Vázquez, Adolfo (compilador). Textos de Estética y Teoría del Arte. México, editorial Universidad Nacional Autónoma de México, colección Lecturas Universitarias, número 14, 1972.