

## TEATRO Y CURRÍCULO: EL CASO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO\*

*Theatre and curriculum: the case of basic education in Mexico*

Juan Claudio Retes Campesino<sup>§</sup>

Fecha de recepción: 14/06/2016 • Fecha de aceptación: 21/09/2016

**Resumen.** El presente artículo comprende una mirada histórica al papel que ha desempeñado el teatro en el currículo oficial de la educación básica mexicana. Se trata de una historia reciente, toda vez que la educación artística, y el teatro con ella, se agregan a los programas escolares bien entrado ya el siglo xx.

**Palabras clave:** Historia de la educación; Educación básica; Educación artística; Teatro; Currículo.

<sup>§</sup> Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli. Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. Centro Nacional de las Artes. Torre de Investigación, 5º y 6º pisos. Río Churubusco, 79 esq. Calzada de Tlalpan. Colonia Country Club, CDMX 04220. México. jcretes@yahoo.com.mx

\* Si bien este artículo se concentra exclusivamente en discernir el lugar que ha ocupado el teatro en el currículo oficial del sistema educativo mexicano, este texto forma parte de una investigación de mayor envergadura, aún en ciernes, a propósito del estado actual de la pedagogía teatral en México y, dentro de lo que cabe, en Occidente. A diferencia de lo que ocurre en otras latitudes, en nuestro país los programas oficiales de teatro escolar han estado siempre desligados del currículo de la educación básica, de modo que se han implementado como actividades complementarias y no reglamentadas. Para un panorama general de dichos programas, véase Xóchitl Medina Ortiz, *70 años de teatro escolar del Instituto Nacional de Bellas Artes. Memoria 1942-2012* (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2013). Una reflexión sobre el vínculo, aún hoy incierto, entre el currículo actual de educación básica y la práctica docente se halla en Cristina Barragán, «La pedagogía teatral en la educación básica», en *Memorias del Encuentro de Pedagogía Teatral 2013*, coord. Juan Campesino (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2014), 109-119. Por otra parte, en el dossier «Teatro y educación» [*Paso de Gato*, 15 (65), (2016): 21-54], recojo una serie de experiencias, testimonios y evidencias relativos a la práctica docente y a la instrumentación de proyectos y programas en el marco de la educación básica mexicana. En lo atinente a la función asignada al teatro por las autoridades escolares, en «El teatro en la escuela rural del México posrevolucionario» (*Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, eds. Núria Padros et al. (Vic: Universidad de Vic, 2015), vol. 2, 249-260), Rosa María Torres y un servidor nos ocupamos de revisar el tránsito ideológico que la primera modernización le supuso a la función escolar del teatro, que dejó de ser una herramienta de identificación cultural y social en el marco de una población eminentemente rural, para convertirse en vehículo de propaganda y glorificación de un régimen empeñado en urbanizar el territorio.

**Abstract.** *This paper comprehends an historical overview of the role that theatre has played in the Mexican elementary school curriculum. Such a history is recent, given that artistic education —and theatre within it— were only incorporated into official programs well into the 20th century.*

**Key words:** *History of education; Elementary school; Artistic education; Theatre; Curriculum.*

Dado el profundo impacto que ha supuesto la figura de Shakespeare para la cultura británica, no es de sorprender que haya sido en Inglaterra donde el teatro comenzó a formar parte de las actividades cotidianas de las escuelas de formación básica. Ciertamente, en 1905, el *Handbook of Suggestions for the Consideration of Teachers and others concerned in the Work of Public Elementary School* recomendaba el teatro únicamente como fuente de lectura para los ejercicios de oratoria, proscribiendo su empleo en términos de actuación o representación.<sup>1</sup> Sin embargo, en 1919, el reporte *The Teaching of English in England* comprende ya el teatro en función de tres actividades complementarias: dramaturgia, lectura y representación, donde esta última incluye la dramatización de escenas en el salón de clases, la presentación de espectáculos realizados por los alumnos y, finalmente, la asistencia de estos a funciones de teatro profesional.<sup>2</sup> En 1922, el mismo reporte determina la gratuidad de las visitas al teatro y conmina a los profesores a atender a cursos preparatorios para la implementación del teatro en las escuelas, y dos años más tarde el ministerio de educación autoriza ya la asistencia al teatro durante las horas de escuela.<sup>3</sup> Más aún, en sus tres ediciones (1929, 1937 y 1942) *The Handbook for Teachers in Elementary Schools* recomienda el arte dramático como herramienta pedagógica y, a partir de la segunda, sugiere a los profesores de primaria una serie de ejercicios y actividades encaminados al mejoramiento de la asignatura, considerada a la vez como entrenamiento, como estudio y como arte.<sup>4</sup> Si bien no permiten hacerse una idea clara del lugar que ocupaba el arte teatral en las escuelas británicas de la época, en los documentos oficiales de las décadas del veinte y el treinta

---

<sup>1</sup> V. Gavin Bolton, *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum* (Essex: Longman, 1984), 17.

<sup>2</sup> Tadeusz Lewicki, *Theatre/Drama in Education in the United Kingdom, Italy and Poland* (Durham: Durham University Theses, 1995), vol. 1, 56.

<sup>3</sup> Lewicki, *Theatre/Drama in Education*, vol. 1, 57.

<sup>4</sup> Lewicki, *Theatre/Drama in Education*, vol. 1, 58.

se atestigua una transición que va del texto dramático como herramienta didáctica de la oratoria a una concepción integral del teatro como fuente de un conocimiento relativo tanto al lenguaje y la poesía como al desarrollo personal y la vida en sociedad. El tránsito coincide con el empuje que, a la sazón, venían cobrando las distintas corrientes progresistas de la educación (Dewey, Decroly, Montessori, Neill), todas ellas conscientes de la necesidad de afinar el aprendizaje de los pequeños en sus propias experiencias e intereses mediante dinámicas participativas orientadas a la acción, dinámicas que, en la Inglaterra de 1938, también aconseja ya *el Reporte sobre la Educación Secundaria*.<sup>5</sup>

Ahora bien, pese a la promoción del teatro y el resto de las artes por parte de las autoridades educativas de la isla, cabe señalar que los correspondientes contenidos y, sobre todo, la manera de impartirlos, quedarían al arbitrio de las escuelas y los profesores durante los siguientes cincuenta años. Durante ese tiempo, los reportes y manuales evaluaban, siempre con elogios, los diversos empleos que se daba al teatro en los planteles de primaria y secundaria, limitando su propio alcance a las recomendaciones y las propuestas, nada más. A partir de la reforma educativa de 1988, con la implementación del Currículo Nacional para Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, los contenidos y las metodologías de enseñanza quedaron, no obstante, estandarizados en programas de estudio y libros de texto obligatorios. La reforma, que haciendo honores a la epistemología genética de un Sully o un Piaget, divide los estudios que se cursan entre los cinco y los catorce años de edad en tres etapas clave (preescolar hasta los siete, junior hasta los once y luego secundaria), no contempla el teatro como materia independiente, sino como subtema de la asignatura de lengua nacional y como apoyo didáctico para dicha materia, primero, y más tarde para otras asignaturas o temáticas curriculares.<sup>6</sup> El arte teatral no figura, en suma, como asignatura del currículo nacional, ya que son los efectos pedagógicos del drama los que se suponen primordiales, mientras que el aparato escénico, público incluido, se emplea únicamente como vehículo de expresión desde el momento en que se considera que «el drama se comunica mediante el lenguaje y las convenciones del

<sup>5</sup> Lewicki, *Theatre/Drama in Education*, vol. 1, 60.

<sup>6</sup> Lewicki, *Theatre/Drama in Education*, vol. 2, 79 ss. Aun así, se recomienda el manual de Sarah Phillips, *Drama with Children* (Oxford: Oxford University Press), como material de apoyo para la práctica de la disciplina.

teatro». <sup>7</sup> En contraste, y pese a compartir esta misma orientación, la vecina República de Irlanda hace ya tiempo que incorporó el drama como asignatura oficial, cuando menos en primaria, donde forma parte del currículo de educación artística. <sup>8</sup>

A cambio, en México la integración del teatro a los programas oficiales se da de manera tardía, con todo y que la uniformidad curricular programada por Jaime Torres Bodet durante su primera etapa al frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre 1943 y 1946, comenzó a hacerse realidad ya en tiempos de Adolfo López Mateos, <sup>9</sup> cuando se imprimieron los primeros libros de texto gratuitos. <sup>10</sup> Que en su Ley de Educación Primaria de 1908, el entonces secretario de instrucción Justo Sierra incluyera por primera vez la cultura estética entre los ejes formativos de la educación básica, que hasta entonces consideraba únicamente los ámbitos moral, intelectual y físico de la instrucción, <sup>11</sup> no quita que, entre las artes, solo la música y la plástica figuraran como asignaturas oficiales hasta la segunda mitad del siglo xx. Tampoco el cambio de enfoque implementado, luego de presidir la Unesco, por Torres Bodet durante su segunda gestión, de 1958 a 1964, aclaró el panorama en este sentido. Ciertamente, por primera vez se restó importancia a las asignaturas de la primaria y se diseñó un currículo globalizado, ordenado en campos del saber más que en materias específicas. No obstante, en lo que toca al cuarto

<sup>7</sup> Marigold Ashwell *et al.*, *Drama in Schools: Second Edition* (London: Arts Council England, 2003), 4. Mía la traducción.

<sup>8</sup> Curriculum Committee for Arts Education, *Primary School Curriculum. Drama* (Dublin: Stationery Office, 1999).

<sup>9</sup> Presidente de México entre 1958 y 1964.

<sup>10</sup> Jesús Sotelo Inclán, «La educación socialista», en *Historia de la educación pública en México*, coords. Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (México: Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica, 1982, vol. 1), 318, y Arquímedes Caballero y Salvador Medrano, «El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964», en *Historia de la educación pública en México*, vol. 2, 372 ss. No se crea, por otra parte, que la imposición del currículo oficial mediante los libros de texto se dio de manera pacífica y armónica. Los padres de familia desconfiaron no solo de la uniformidad, exclusividad y obligatoriedad de los contenidos escolares, sino también de las filiaciones políticas de Martín Luis Guzmán, al frente de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos desde su instauración en 1958. La Barra Nacional de Abogados asumió la causa de los padres de familia y emplazó una controversia legal que no perdería su filo antes de 1963. Véase Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964* (México: Universidad Iberoamericana, 1988), 511-534.

<sup>11</sup> Manuel Dublán y José María Lozano, *Colección legislativa completa de la República Mexicana con todas las disposiciones expedidas para la Federación, el Distrito y los territorios federales* (México: García Cubas, 1910, vol. 40, 2.<sup>a</sup> parte), 20-21.

grupo, el de las actividades creadoras,<sup>12</sup> la reforma dejó muy abiertos sus lineamientos de aplicación, conformándose como hizo con promover la «expresión de la vida interior del niño —imaginación, emoción, pensamiento o impulso orgánico— por medio del movimiento, el canto, el dibujo, además del aprendizaje del goce estético en general y de la apreciación y expresión del folklore nacional».<sup>13</sup> Algo semejante ocurrió, de manera paralela, en la secundaria, donde la asignatura de educación artística sustituyó a la música y las artes plásticas, pero los contenidos y las actividades se dejaron a consideración de los planteles en virtud de las necesidades y los recursos de cada región.<sup>14</sup>

Será durante la primera mitad de la década del setenta cuando por primera vez aparezca la educación artística como asignatura en los planes de primaria y se la considere como la suma de cuatro expresiones fundamentales: música, artes plásticas, danza y teatro. En el apartado correspondiente, la reforma de Víctor Bravo Ahuja, secretario de Educación entre 1970 y 1976, contemplaba dos orientaciones pedagógicas, encauzadas la una al desarrollo de la expresividad y la creatividad de los infantes mediante el manejo de materiales, herramientas y técnicas propias de las disciplinas artísticas, y la otra a la estimulación perceptiva por medio de la contemplación y el goce de los fenómenos estéticos. Por lo

<sup>12</sup> Los otros cinco eran: (1) protección de la salud y mejoramiento del vigor físico, (2) investigación del medio y aprovechamiento de los recursos naturales, (3) comprensión y mejoramiento de la vida social, (4) actividades prácticas y (5) adquisición de los instrumentos de la cultura (lenguaje y cálculo). Véase Caballero y Medrano, «El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964», 379.

<sup>13</sup> Citada en Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, 475. En contraste, el llamado Plan de Once Años incluyó un programa para la Escuela Normal para profesores de primaria en el que las asignaturas correspondientes se diferenciaban con claridad, de modo que música, artes plásticas, danza y teatro figuraban como asignaturas separadas, las tres primeras con ocho horas semanales cada una a lo largo de la carrera, y la cuarta, con seis, y se las complementaba con tres horas semanales de estética. Véase Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, 68-72.

<sup>14</sup> Caballero y Medrano, «El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964», 380. Cabe señalar que, tras el abandono del proyecto socialista del presidente Lázaro Cárdenas y la instrumentación del Plan de Once Años, la calidad de la educación mexicana no consiguió volver a repuntar; lo que, estoy seguro, se debió al enorme y conflictivo aparato burocrático en el que se había convertido la Secretaría de Educación Pública (SEP) durante los gobiernos de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) y Miguel Alemán (1946-1952) y que a la llegada de López Mateos era ya, lo que se dice, un elefante blanco. No hay, para el caso, más que recordar el desasosiego con que Torres Bodet inició su segunda gestión al frente de la secretaría: «El triángulo dibujado por Vasconcelos (escuelas, libros y bellas artes) había ido alterándose con los años. La línea escolar crecía incesantemente, aunque nunca al ritmo febril de la población. Las otras fueron debilitándose y, en ciertos casos, daban la impresión de sufrir parálisis progresiva»: Jaime Torres Bodet, *Memorias. Tierra prometida* (México: Porrúa, 1972), 370.

que hace al teatro, el nuevo programa establecía una serie de contenidos para el trabajo actoral y con títeres entre los que se cuentan la representación de fábulas, cuentos, poemas y pregones, los juegos dramáticos y de improvisación, la escenificación de situaciones cotidianas, la interpretación de personajes típicos y populares, el entrenamiento corporal y perceptivo, la adaptación de cuentos y, finalmente, el montaje de un espectáculo teatral.<sup>15</sup> De manera paralela, el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación editó una serie de programas intitulada *Expresión y comunicación* cuya distribución en el Estado de México desafortunadamente no trascendió al resto del territorio, como tampoco lo hicieron cabalmente los manuales para la enseñanza secundaria editados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación. A pesar de los esfuerzos, lo cierto es que las cuatro expresiones de la educación artística quedaron relegadas a un escalafón inferior del currículo, siempre por detrás, tanto en importancia como en carga horaria, de las materias tradicionales; tan solo en secundaria se dedicaban cinco horas semanales a la suma de educación física, educación artística y educación tecnológica, mientras que a español y matemáticas les correspondían cuatro a cada una, a las ciencias naturales y sociales, siete.<sup>16</sup>

De hecho, las primeras tentativas de integrar el arte teatral a las actividades cotidianas de la escuela se deben a ciertas instituciones educativas de carácter privado, de corte constructivista cuando no netamente activo, que hacia finales de la década de los setenta comenzaron a incluir el teatro como materia extracurricular, las más de las veces a manera de taller junto a otras actividades productivas como la carpintería, la alfarería y la fotografía. Fueron pioneras en este sentido escuelas primarias como la Manuel Bartolomé Cossio, la Hermilo Abreu Gómez y la Herminio Almendros, todas ellas en el sur de la capital, cuya Villa Olímpica e inmediaciones daban albergue a una gran cantidad de exiliados sudamericanos, muchos de ellos comprometidos con la labor educativa de filiaciones freinetianas. Entre las secundarias, cabe destacar el Centro de Integración Educativa, el Centro Escolar Hermanos Revueltas y el Centro Activo Freire, una vez más, al sur de la Ciudad de México y, en el caso de la pri-

<sup>15</sup> SEP, *La Educación Primaria. Plan de estudios y lineamientos de programas* (México: Secretaría de Educación Pública, 1987), 74-75.

<sup>16</sup> Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976* (México: Universidad Iberoamericana, 1991), 198-199.

mera, también al poniente. En estas escuelas, el teatro dejó de ser, ora un vehículo de la efemérides nacional al servicio de las conmemoraciones, ora una actividad lúdica de menor importancia que otras, para convertirse en una disciplina por derecho propio, muchas veces a cargo no de educadores o pedagogos, sino de verdaderos profesionales del campo.<sup>17</sup>

Una nueva reforma educativa tuvo lugar a partir de 1989, esta vez en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y sobre el fondo del entonces nuevo Modelo Educativo Basado en Competencias que la Unesco comenzó a establecer como estándar internacional desde su conferencia de 1990.<sup>18</sup> La iniciativa cristalizó en una nueva Ley General de Educación que, dictada en 1993, tuvo, no obstante, escaso éxito en sus tentativas de reestructurar el sistema educativo y replantear la función del magisterio. Lo que sí se hizo fue rediseñar el currículo de la enseñanza primaria en atención al nuevo modelo global, con sus miras puestas en la competitividad, la productividad y la calidad. Una vez más, sin embargo, las artes quedaron relegadas, junto con la educación física, al último escalafón en el conjunto de ejes temáticos dispuestos por la reforma. Tan es así, que les fue concedida solamente una hora semanal para la cobertura de las cuatro disciplinas agrupadas

<sup>17</sup> En lo que a mi propia experiencia se refiere, ya durante los años ochenta, recuerdo haber participado en talleres con los directores Pablo Mandoki y David Hevia y con los actores Pedro Altamirano y Rodrigo Murray, todos ellos de entre dos y cuatro horas semanales. En todos los casos, algunos de mis compañeros estaban llamados a convertirse en actores y/o directores profesionales.

<sup>18</sup> Derivado de las normas del mercado laboral, el modelo de las competencias se filtra en la educación a principios de los años setenta, en los Estados Unidos, como instrumento de medición de las capacidades necesarias para integrarse a dicho mercado. Aparece inicialmente a manera de tests, sugeridos por David McClellan («Testing for competence rather than for “intelligence”», *American Psychologist*, 28 (1973): 1-14) y avalados por el Educational Testing Service, luego como método de evaluación en Benjamin Bloom, *Evaluación del aprendizaje* (Buenos Aires: Troquel, 1975, vol. 1; traducción de Roberto Walton), y finalmente como sistema escolar enfocado en el bachillerato y, en especial, en la educación técnico-profesional, ámbito en el que resultó fundamental el trabajo de Andrew Gonczí, primero en Australia y más tarde en sitios como México, donde su estructura curricular determinó los programas del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica: Antonio Argüelles y Andrew Gonczí (eds.), *Educación y capacitación basadas en normas de competencia: una perspectiva internacional* (México: Conalep/Noriega, 2001). Tras ser adoptada por las potencias anglosajonas, en 1990 la Conferencia Mundial de la Unesco dispuso que la educación básica debía iniciar esta clase de formación concentrándose en dos clases de competencias genéricas, la una relativa a los contenidos y prácticas académicas y la otra, a la vida social y personal de los individuos (véase Ángel Díaz Barriga, «El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?», *Perspectivas Educativas*, 28 (111), (2006): 21-22). Surge, de semejante iniciativa, el concepto de «competencias para la vida», con sus cuatro zonas de influencia: el ser, el hacer, el saber y el convivir, sobre las que, idealmente, debieran volcarse las competencias específicas de cada materia y disciplina.

en la asignatura, y antes del cambio de siglo no vería la luz el *Libro para el maestro* de educación artística,<sup>19</sup> cuya distribución, en adenda, estuvo muy lejos de cubrir la demanda, como también lo estuvo la del documento *Educación Artística. Expresión Teatral*, de 1999, que incluía ocho fichas de trabajo para cada uno de los grados del ciclo.

En lo atinente al teatro, el plan de estudios original se limitaba a plantear de manera general una serie de actividades para cada grado. El primero estaba dedicado al juego teatral, entendido como la «representación de objetos, seres y fenómenos del entorno y de situaciones cotidianas»,<sup>20</sup> y al trabajo con títeres, a los que en segundo grado se agregaban las representaciones de elementos de la naturaleza y de estados de ánimo; en tercero se conminaba a emplear la mímica, a interpretar personajes de un cuento, improvisar sobre la base de una fábula y representar una entrevista, mientras que en cuarto debía conocerse la distribución del espacio escénico para representar un libreto basado en un cuento o leyenda tradicional; el quinto grado se enfocaba, por su parte, en los aspectos temporales de la representación y comprendía la escenificación de un libreto original organizado en escenas y, finalmente, en sexto se adaptaba una historia de mayor extensión, se realizaban caracterizaciones y efectos sonoros, incluido el registro de diálogos, y se montaba un espectáculo teatral. Será, no obstante, en el *Libro para el maestro* donde por primera vez se justifique la presencia del teatro en el currículo y se defina la expresión teatral como el medio que permite a los niños «conocer y comunicar sus vivencias, pensamientos y fantasías a través de su cuerpo y su voz, en un espacio y un tiempo ficticios».<sup>21</sup> En este sentido, el documento distingue en el arte teatral una puesta en juego de valores, sentimientos y emociones que, mediante la recreación activa del mundo y la identificación de personajes y espectadores, le ayuda al infante a conocerse a sí mismo, a desarrollar sus facultades comunicativas y a apreciar las propuestas y el trabajo de sus semejantes. Como hilos conductores del proceso educativo, en el que por primera vez se privilegia la transversalidad de temas y materias, figuran el juego dramático tal como

<sup>19</sup> SEP, *Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria* (México: Secretaría de Educación Pública, 2000).

<sup>20</sup> SEP, *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Primaria* (México: Secretaría de Educación Pública, 1993), 145.

<sup>21</sup> SEP, *Libro para el maestro*, 75.



lo concibe la tradición anglosajona,<sup>22</sup> y el «sí mágico» de Stanislavski, dispositivo que, en palabras de Hilda Elola, suministra un sentido de verdad a todo aquello que, no siendo real —siendo imaginario, ficticio— posee un grado de realidad que posibilita que tanto personajes como espectadores jueguen a creer en ello.<sup>23</sup> Entre las competencias y habilidades que, según este enfoque, debe propiciar en el niño el quehacer teatral, en sus variantes productiva y contemplativa, se encuentran la capacidad de observación, la autoconsciencia, el reconocimiento de sentimientos y emociones, la facultad de concentrarse, de dar sentido a la lectura y de expresarse correctamente así en lo oral como en lo escrito y, en fin, la participación social dentro del marco civil de derechos y deberes ciudadanos.<sup>24</sup> Desafortunadamente, el manual omite las recomendaciones relativas a la evaluación y asimismo toda referencia al marco teórico que lo fundamenta, contentándose a cambio con ser una guía metodológica para el profesor, que en cualquier caso debía hacer acopio de su propia creatividad y de su imaginación para idear, programar, efectuar y evaluar las actividades.<sup>25</sup>

Como parte del proyecto de modernización educativa se incorporaron al nivel básico de la educación los ciclos de preescolar, cuyos contenidos se reformularon en 2004,<sup>26</sup> y secundaria, la cual tuvo que esperar hasta 2006

<sup>22</sup> Henry Caldwell Cook, *The Way of Play. An Essay on Educational Method* (New York: Stokes, 1917), y Peter Slade, *Child Drama* (London: University of London Press, 1967).

<sup>23</sup> Hilda Elola, *Teatro para maestros* (Buenos Aires: Marymar, 1989), 39.

<sup>24</sup> SEP, *Libro para el maestro*, 79.

<sup>25</sup> El manual que por las mismas fechas publicó el British Arts Council para apoyar a los maestros de drama de las escuelas primarias y secundarias inglesas tampoco hace hincapié en la fundamentación teórica, pero a cambio ofrece una serie de herramientas de gran valía, que ejemplifica con estudios de caso, para identificar fuentes cotidianas de drama acordes con cada etapa del desarrollo infantil (Ashwell *et al.*, *Drama in Schools*), 9-28.

<sup>26</sup> Las primeras escuelas de párvulos, para niños y niñas de entre tres y seis años de edad, se establecieron en México a partir de 1880, con Guillermo Prieto al frente de un sistema que, por intermediación del profesor Manuel Cervantes Ímaz, acogió de inicio las propuestas pedagógicas de Pestalozzi y Froebel. Llamados luego *kindergartens*, estos planteles no recibirían, sin embargo, presupuesto federal antes de 1919. Se incorporaron a la SEP, en efecto, desde la fundación de la secretaría en 1921, y desde entonces se propuso otorgarles carácter de obligatorios, aunque lo cierto es que las educadoras, cuyo gremio original se disolvió en 1928, no tuvieron acceso a una formación profesional antes de 1947, y hasta 1977, cuando se estableció su obligatoriedad mínima de un año, haber asistido al preescolar no constituía un requisito indispensable para ingresar a la enseñanza primaria. De hecho, el primer currículo como tal para dicho nivel data de 1982, cuatro décadas después de haber sido reincorporado a la Secretaría de Educación Pública, luego de su adscripción a la Dirección General

para ser objeto de una reforma integral.<sup>27</sup> Ya en 1977, el entonces secretario de Educación Porfirio Muñoz Ledo había propuesto que la educación básica constara de los diez años iniciales de la instrucción, propuesta que, sin embargo, no se convertiría en ley antes de la gran reforma de 1993.

Las artes han formado parte de los contenidos de preescolar desde sus inicios en el siglo XIX, si bien las actividades privilegiadas han sido siempre el canto y los juegos de representación. El teatro como tal no ha sido instrumentado, ni siquiera a partir de la reforma de 2004, que en realidad solo vino a homologar el currículo con el modelo de las competencias, en el que, insisto, las artes ocupan el último peldaño de la estructura,<sup>28</sup> y a reforzar los marcos jurídico e institucional de la educación parvularia. Por cuanto a la secundaria, a partir de 2006 se establecieron dos nuevos objetivos primordiales: enseñar para la comprensión, donde la meta es lograr que el educando comprenda las ideas a profundidad y sepa ponerlas en práctica, y enseñar para la diversidad, con el fin de que sea capaz de recorrer diversas vías para llegar al conocimiento y aprenda a convivir de un modo constructivo.<sup>29</sup> En este marco, se abandonó la vieja nomen-

---

de Asistencia Infantil. Véase SEP, *Educación Preescolar. México 1880-1982* (México: Secretaría de Educación Pública, 1988).

<sup>27</sup> La historia de la educación secundaria mexicana se remonta a 1915, cuando se restaron a la Escuela Nacional Preparatoria los tres primeros años con el objeto de establecer un eslabón entre la escuela primaria y los estudios de corte estrictamente vocacional. La naturaleza de esta instrucción permanecería, no obstante, sin definirse hasta 1923, año en que obtuvo el carácter de oficial, y, en especial hasta 1925, cuando el gobierno de Plutarco Elías Calles la orientó hacia tres fines particulares: preparación para el cumplimiento de los deberes de ciudadanía, preparación para la producción y distribución de la riqueza, y preparación para el cultivo de la personalidad libre e independiente (José Manuel Villalpando, *Historia de la educación en México* [México: Porrúa, 2009], 398). En palabras de Moisés Sáenz, uno de sus principales promotores, la escuela secundaria debía enfocarse en cuatro cuestiones fundamentales: «cómo conservar la vida, cómo ganarse la vida, como formar la familia, cómo gozar de la vida» (citado en Raúl Mejía Zúñiga, «La escuela que surge de la Revolución», en *Historia de la educación pública en México*, vol. 2, 225). En 1930 aparecen las primeras escuelas secundarias técnicas, destinadas al cultivo de las ciencias, las humanidades y la tecnología, mientras que en 1936 ya se cuenta con una carrera magisterial para el ciclo en cuestión y hacia 1964 se crea el formato de telesecundaria para ofrecer cobertura ahí donde no se cuenta con profesores competentes. Pese a que, desde 1974, las resoluciones de Chetumal proyectaron su obligatoriedad, ésta no entraría realmente en vigor antes de 1993.

<sup>28</sup> Todavía en el programa de 1982, la imitación en ausencia del modelo, los juegos simbólicos y de ficción y la expresión plástica figuraban en primer plano, toda vez que el objetivo primordial consistía en ayudar a los pequeños a desarrollar sus capacidades simbólicas o de representación: SEP, *Programa de Educación Preescolar. Libro 1* (México: Secretaría de Educación Pública, 1982).

<sup>29</sup> SEP, *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Secundaria* (México: Secretaría de Educación Pública, 2006), 8.

clatura de educación artística y la asignatura pasó a llamarse artes, sin que, no obstante, se le concedieran más horas por semana. De hecho, a pesar de que por primera vez se la consideró una materia formativa, y no simplemente recreativa o de desarrollo, el programa reconoce que, más que la especialización o el dominio de las disciplinas artísticas, la asignatura implica el acercamiento a una visión global de los lenguajes del arte en distintos contextos y la valoración de las diversas manifestaciones culturales. Tal vez a ello se deba que, una vez implementada la reforma, la guía para el maestro de artes haya tardado cinco años en ver la luz. Ahí se explican, por vez primera de modo detallado, los tres ejes que ahora configuran la asignatura: apreciación, expresión y contextualización,<sup>30</sup> y que no son otros, aunque en orden distinto, que los propuestos por Elliot Eisner cuando habla de los factores productivo, crítico y cultural de la experiencia estética, situándose esta última en el centro del marco educativo correspondiente.<sup>31</sup>

En lo que al teatro se refiere, el nuevo programa se propone que los alumnos:

- Creen personajes ficticios y se expresen por medio de la comunicación no verbal para desarrollar su sensibilidad, conciencia corporal y de movimiento.
- Comuniquen ideas, sentimientos y sensaciones por medio de ejercicios lúdicos de improvisación y representación teatral utilizando la gestualidad, su cuerpo y su voz para desenvolverse dentro del espacio escénico.
- Improvisen escenas con variaciones de género, tiempo y espacio interpretando diversos personajes para explorar las posibilidades de un texto dramático.
- Utilicen el lenguaje teatral para analizar y contextualizar textos dramáticos, interpretarlos y representarlos en escena.
- Aprecien distintas manifestaciones teatrales dentro y fuera de la escuela para emitir juicios y opiniones informadas.<sup>32</sup>

<sup>30</sup> SEP, *Programas de estudio 2011, guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Artes* (México: Secretaría de Educación Pública, 2011), 19-21.

<sup>31</sup> Eisner, *Educación la visión artística* (Barcelona: Paidós, 1995), 59. Traducción de David Cifuentes Camacho.

<sup>32</sup> *Programas de estudio 2011, guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Artes*, 67.

Asimismo, el marco establece que, en el caso del arte teatral, el eje de la apreciación se cifra en el desarrollo de la percepción espacio-temporal de los alumnos en sus rangos auditivo, visual y vocal, mientras que la expresión se liga a la composición de textos dramáticos, a las prácticas cotidianas de improvisación y a la representación de obras breves, y, finalmente, la contextualización

permite distinguir los componentes y elementos más representativos del teatro en diversos momentos, espacios, tiempos y lugares, situándolos en contextos contemporáneos donde los alumnos ubiquen la evolución del teatro y reflexionen acerca de la actualidad de esta asignatura artística.<sup>33</sup>

El programa de cada grado consta de cinco bloques. Me interesa, en este sentido, subrayar que, no únicamente en la asignatura de artes sino en la totalidad del currículo de secundaria, la organización por bloques permite por primera vez tanto agrupar los contenidos en paquetes temáticos acotados, imperativo que atiende a la inmediatez con que, por su propia naturaleza, los chicos manifiestan sus intereses, como articularlos en un sentido cíclico y progresivo conforme se avanza de un grado a otro, lo que sin duda pone sus miras en la integración orgánica del conocimiento. Cabe destacar, además, que la guía del maestro ofrece un valioso apoyo metodológico al completar el programa con una serie de secuencias didácticas, paralelas a la organización por bloques, cuyo objeto parece estar ligado a la posibilidad, más frecuente de lo que se cree, de que los profesores no especializados en las disciplinas artísticas se encarguen de impartir la materia. Aun así, lo cierto es que, insisto, una hora a la semana no alcanza, ni por mucho, para cubrir un programa de semejantes proporciones.

A la postre, el proceso iniciado formalmente en 1993 vino a convertirse en la hoy denominada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), de la cual, rindiendo honores a la inveterada tendencia reformista de nuestros gobernantes, la escuela primaria no podía escapar. Será en 2009 cuando este nivel vea nuevamente reformulados sus contenidos, con todo y que, en lo tocante a la educación artística, pocos fueron los cambios sustanciales que se introdujeron. Se conservaron las competen-

---

<sup>33</sup> *Programas de estudio 2011, guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Artes, 67.*

cias a desarrollar y a evaluar, se mantuvo la adscripción de la asignatura al campo formativo del desarrollo personal y para la convivencia y, a pesar de que la carga horaria total ha ido en aumento progresivo, se le sigue dedicando una sola hora semanal.<sup>34</sup> El gran avance, a propósito, lo constituye, creo, la publicación del volumen *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica*, que por primera vez proporciona a los profesores el marco teórico en el que se basa la metodología del programa. En este sentido, el planteamiento general resulta de gran utilidad para comprender las implicaciones pedagógicas de la asignatura en los marcos educativos nacional e internacional, aunque, siendo honesto, el apartado relativo al teatro me parece un tanto pobre: habla, por ejemplo, de la pedagogía teatral como hilo conductor del enfoque adoptado y, sin embargo, no cita a ninguno de los grandes pedagogos teatrales de nuestra época (Slade, Heathcote, Astrosky), conformándose, como hace, con referirse a algunos de los autores clásicos concernientes a la transmisión profesionalizante del arte teatral, tales como Stanislavski, Peter Brook o Eugenio Barba.<sup>35</sup> Cabe, incluso así, reconocer en el documento una base estructural sin precedentes, cuando menos en México, relativa a la función de las artes en el ámbito de la educación escolar; un tema de gran resonancia todavía hoy día, cuando aún no se ha conseguido justificar del todo la posición académica de la educación artística en el conjunto de saberes que, según las instituciones, la escuela debe transmitir a los más pequeños. ■

### Nota sobre el autor:

JUAN CLAUDIO RETES CAMPESINO (Ciudad de México, 1973) es doctor en Letras por la Universidad Nacional Autónoma de México, maestro en Letras latinoamericanas por la misma institución y licenciado en Literatura y Ciencias del Lenguaje por la Universidad del Claustro de Sor Juana, títulos que ha obtenido, en todos los casos, con honores. Cuenta, asimismo,

<sup>34</sup> SEP, *Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria* (México: Secretaría de Educación Pública, 2009), 52.

<sup>35</sup> SEP, *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica* (México: Secretaría de Educación Pública, 2011), 197-218.

con estudios posdoctorales en Educación Artística y Pedagogía Teatral avalados por el Centro Nacional de las Artes y la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido becario de la Fundación Telmex, del Centro Mexicano de Escritores y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Ha publicado un centenar de artículos, reseñas y entrevistas en reconocidos medios impresos, como el periódico *El Economista*, las revistas *Origina*, *El Huevo* y *Paso de Gato* y las publicaciones arbitradas *Acta Poética*, *Semiosis* y *Tópicos del Seminario*. Ha sido editor de páginas web (Alo.com, Euforia.com), de revistas y suplementos (*Sónika*, *Quo*, *Paso de Gato*) y de un par de libros (*Paso del Nortec. This is Tijuana!*, Trilce, 2004; *Memorias del Encuentro de Pedagogía Teatral 2013*, INBA, 2014). De su autoría, ha publicado los libros *La historia como ironía: Ibarguengoitia como historiador* (Universidad de Guanajuato, 2005), *Estética de la ironía* (Editorial Académica Española, 2016) y la obra de teatro *Los árabes son el enemigo* (Universidad de Guanajuato, 2007).

Hoy día es profesor de la Universidad de las Américas Ciudad de México e investigador del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli (CITRU) del Instituto Nacional de Bellas Artes.