

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRACIÓN
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN ESTUDIOS LITERARIOS

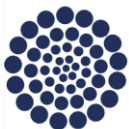


*Dramaturgia para jóvenes: acercamiento pedagógico-formativo en nivel bachillerato en
Chihuahua*

Tesis que para obtener el grado de maestría presenta
Lic. Tomás Saucedo Baca

Directora: Dra. Susana Leticia Báez Ayala
Codirector: Dr. Jesús Humberto Burciaga Robles

Junio, Ciudad Juárez, 2024.



CONAHCYT
CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS

Índice

Introducción.....	1
I. Modelos didácticos para la formación de lecto-espectadores para las artes escénicas en educación media superior. México y Chihuahua en el siglo XXI.....	8
¿Cómo se enseña el texto dramático en las preparatorias?.....	14
¿Qué tipo de textos dramáticos se usan?.....	18
Problematizar el conocimiento de los textos teatrales.....	21
Resultados del trabajo actual.....	23
II. Textos dramáticos dirigidos a jóvenes audiencias, escritos por jóvenes creadoras/es en el estado de Chihuahua.....	31
Dramatugas/os de entre siglos en Chihuahua.....	36
Dramaturgia hipertextual de taller.....	37
Voces emergentes en la dramaturgia.....	46
Dos miradas en la dramaturgia dirigida a jóvenes: Valeria Loera y Víctor Velo.....	48
Dos hilos de una madeja creativa.....	49
III. La punta del ovillo, la teoría hipertextual.....	53
Hipertexto como generador de lecto-espectadores.....	53
Dramaturgia hipertextual, Enrique Mijares.....	56
Valeria Loera: de la fragmentación a la libertad de decisión.....	61
<i>¡Violencia!</i>	61
<i>Auroras boreales o nos vemos en Alaska</i>	70
Víctor Velo: instrucciones para reflexionar.....	79
<i>Instrucciones para saltar</i>	79
<i>Poquito</i>	91
IV. Modelo de intervención didáctica para la formación de audiencias de públicos de las artes escénicas para nivel medio superior en el estado de Chihuahua.....	99
Intervención didáctica.....	100
Piaget.....	102
Kohlberg.....	105

Obra para la puesta en escena	107
Didáctica y dinámica	107
Planeación	113
Desarrollo de la intervención didáctica en campo	121
Resultados de la práctica.....	128
Conclusiones.....	139
Bibliografía.....	142
Anexos	146

Agradecimientos

Este trabajo de investigación es posible a múltiples factores, los cuales sería complicado nombrarlos todos aquí. No obstante, algunos de los más sobresalientes son los siguientes: el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, por haberme aprobado en su programa de beca a nivel nacional para estudiantes de grado en modalidad de dos años, en los cuales mostré mi compromiso total a cumplir con fervor las actividades y señalamientos que establecen para cumplir satisfactoriamente con el acuerdo.

Luego, agradezco a la Maestría en Estudios Literarios de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, junto con el consejo académico, no solo por ofrecer su programa y permitirme adquirir una ardua cantidad de conocimiento invaluable, sino por haber confiado en mi persona al ser el único aspirante aprobado y abrir la generación para mi participación.

Por último, gracias a mi esposa, Brisa, por acompañarme, apoyarme y brindarme paz en cada camino académico y profesional.

Introducción

En el dinámico escenario educativo contemporáneo, la necesidad de proponer nuevas planeaciones didácticas y metodologías de enseñanza-aprendizaje se presenta como una imperiosa demanda que trasciende las fronteras disciplinarias. Esta urgencia no solo obedece a los acelerados avances en la tecnología y la comunicación, sino también a la comprensión profunda de que las generaciones actuales de estudiantes experimentan un contexto único, distinto en diferentes aspectos al vivido por sus predecesores. Estos nuevos espacios, caracterizados por la rápida evolución social, cultural y tecnológica, demandan una adaptación constante en las estrategias pedagógicas para garantizar una educación relevante y significativa.

Las transformaciones en la forma en que los jóvenes interactúan con el mundo y construyen conocimiento son innegables. Las nuevas generaciones no solo han incorporado la tecnología como parte integral de su día a día, sino que también han desarrollado modos distintos de procesar información, expresar ideas y participar en comunidades de aprendizaje. En este sentido, la literatura y la dramaturgia, como expresiones artísticas y herramientas educativas, no permanecen ajenas a este cambio de paradigma.

El presente trabajo se propone explorar y desarrollar estrategias didácticas, particularmente enfocadas en la literatura dramática para jóvenes audiencias dirigidas al nivel medio superior, tomando como base la producción dramática en el Estado de Chihuahua, integrando la producción de los aportes de la generación más joven en la región.

Más allá de abordar la enseñanza como un mero proceso de transmisión de información, buscamos comprender y atender las necesidades específicas de las nuevas generaciones, reconociendo la diversidad de sus formas de aprendizaje y fomentando una conexión auténtica con el mundo literario. Así, esta investigación no solo aspira a enriquecer el campo de la literatura y la dramaturgia a través del desarrollo de la comprensión lectora, sino también a ofrecer contribuciones valiosas al panorama educativo contemporáneo, proponiendo una pedagogía que resuene con los estudiantes del siglo XXI.

La causa de este estudio consiste en la convicción de motivar a los jóvenes estudiantes de nivel bachillerato para que consigan acercamientos favorables y encausados al ámbito de la lectura crítica, especialmente a través de textos dramáticos. El acto de leer no solo implica la decodificación de palabras en una página, sino que constituye un encuentro íntimo con las ideas, las emociones y las experiencias de otros, así como un proceso de introspección y de comunicación con el entorno sociocultural en el que se hallan las personas. En este sentido, los textos dramáticos ofrecen una entrada única a mundos imaginarios, provocando reflexiones profundas sobre la condición humana y las complejidades de la sociedad.

La elección específica de dirigir la atención hacia obras dramáticas escritas por jóvenes autores que comparten el mismo entorno vital que sus lectores no es casual. La cercanía geográfica y cultural entre los escritores y los estudiantes de nivel medio superior establece un puente significativo que puede potenciar la identificación, la empatía, la reflexión y quizá propuestas de búsqueda de soluciones a problemáticas que inciden en los jóvenes de este primer cuarto del Siglo XXI. La posibilidad de encontrarse con personajes,

situaciones y dilemas humanos que reflejen de manera auténtica las realidades locales y contemporáneas de los jóvenes lectores no solo facilita la comprensión, sino que también despierta un interés genuino en la narrativa por la sorpresa del reflejo real en la ficción.

En este contexto, la literatura dramática escrita por jóvenes para jóvenes no solo se presenta como un medio para fomentar el gusto por la lectura, sino como un instrumento poderoso para construir puentes emocionales y cognitivos entre el estudiantado y los textos ficcionales. La experiencia de ver sus realidades en la escena teatral no solo permite un proceso de identificación de sus experiencias, sino que también les invita a explorar, cuestionar y comprender el mundo que les rodea de manera más profunda y crítica, sin caer en soluciones programáticas o simples, sino dejando a sus receptores la posibilidad de explorar múltiples opciones, y reconociendo que poseen la capacidad para ello.

Así, este estudio aboga por la promoción de la lectura entre los jóvenes y busca resaltar la importancia de acercarles un repertorio literario que no solo les hable, *sino que también les escuche*, estableciendo así un diálogo enriquecedor entre los lectores y los textos dramáticos contemporáneos escritos por quienes no les llevan demasiados años. Este enfoque no solo puede revitalizar el interés por la lectura, sino que también puede cultivar una apreciación más profunda y significativa por el tratamiento temático de cuestiones que inquietan a los jóvenes, siendo el aporte de quien crea ofrecer una mirada lúdica, estética y ética desde la expresión dramática.

La génesis de mi compromiso con la exploración de nuevas metodologías pedagógicas en la enseñanza de textos dramáticos parte desde una vivencia enriquecedora como docente en un colegio de preparatoria en el año 2021, donde las secuelas de la

pandemia nos exigían metodologías innovadoras, que propiciaran la reintegración de estudiantes que estuvieron en cuarentena durante más de un año. Durante ese periodo, me percaté de que el módulo dedicado a los textos dramáticos permanecía prácticamente inalterado, tal como lo marca el programa académico de nivel bachillerato, que yo mismo cursé como estudiante hace casi una década. Esta revelación, lejos de ser una mera coincidencia temporal, se convirtió en el catalizador que impulsó mi búsqueda de comprender y transformar los métodos de enseñanza en el ámbito de la literatura dramática.

La constatación de que las estrategias pedagógicas empleadas en la enseñanza de textos dramáticos se hallaban casi inamovibles, desde mi propia experiencia estudiantil, despertó en mí una profunda inquietud. ¿Cómo podíamos esperar potenciar el desarrollo de la comprensión lectora en las nuevas generaciones si no se innova en las prácticas didáctico-pedagógicas, en especial en el acercamiento a la literatura dramática? Este cuestionamiento marcó el inicio de una investigación exhaustiva, una inmersión en la literatura pedagógica y en el análisis crítico de las metodologías existentes.

El resultado de esta indagación reveló una brecha significativa entre las necesidades de las actuales generaciones de estudiantes y las estrategias educativas implementadas en el aula. Las transformaciones socioculturales y tecnológicas habían modificado radicalmente la forma en que los jóvenes interactúan con la información, pero la enseñanza de textos dramáticos parecía anclada en un pasado pedagógico que no respondía a las demandas contemporáneas.

Ante tal panorama, el propósito de esta investigación adquiere una relevancia crucial. No se trata solo de proponer un nuevo método para la enseñanza de textos dramáticos, sino

de abogar por un enfoque que fomente la comprensión lectora y que también nutra la capacidad crítico-reflexiva del estudiantado, preparándoles para ejercer una ciudadanía de manera informada y comprometida. La aspiración última es que, al potencializar las habilidades de interpretación y análisis a través de los textos dramáticos, los estudiantes se conviertan en agentes de cambio ético en nuestro entorno social, contribuyendo al desarrollo de una sociedad más consciente y participativa. A lo largo de los capítulos que integran la presente investigación, se persigue ofrecer una propuesta para la enseñanza de textos dramáticos que sea pertinente para el personal docente, que sea posible replicar con base en las condiciones específicas de cada subsistema educativo tanto del Esatod de Chihuahua, como algún otro de nuestro país. Se busca incentivar un modelo de enseñanza aprendizaje que además de generar un pensamiento crítico, reverbere más allá del aula, beneficiando a nuestra comunidad y sociedad en su conjunto.

El desarrollo de este trabajo consiste en el trabajo de cuatro capítulos. Los capítulos I y II consisten en establecer los estados de las cuestiones. Primero, la manera en que se efectúa el bloque dedicado a la enseñanza de los textos dramáticos en el cuarto semestre de nivel medio superior en el subsistema del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, en la clase Literatura II, destacando la metodología con la que se desarrollan las sesiones, cuáles son los conocimientos esperados, los tipos de textos que se manejan como ejemplos y, finalmente, cuáles son los resultados que se han obtenido con ese trabajo, tomando como referencia, las conclusiones de una prueba internacional, aplicada a jóvenes estudiantes que cursan la preparatoria. Segundo, una visión panorámica que sitúe a las figuras autorales de la literatura dramática para las juventudes del norte de México con la finalidad de

establecer vislumbrar los aportes de al menos dos generaciones de escritoras y escritores de textos dramáticos en Chihuahua, que se destacan por una trayectoria consolidada o que van integrándose a lo que considero que es la generación reciente, ambos grupos se ocupan de insertar en sus textos la referencia al contexto socio-regional-cultural que habitan sus posibles receptores, generándose la posibilidad de que el vínculo texto-receptores se potencie por encontrar referentes conocidos; la parte que han de develar los lectores se halla en las temáticas de las obras, el tratamiento de los argumentos, el manejo lexical del lenguaje y diferentes herramientas estéticas; ello favorece el que sean integrados en los espacios escolares, académicos, en búsqueda del máximo aprovechamiento estético y humano posible.

En el tercer capítulo se encuentran los análisis de las cuatro obras dramáticas elegidas como ejemplo de la tipología textual literaria que se sugieren como un ejemplo para la propuesta de la planeación. La elección de los textos literarios recae, al principio, en una intuición que premia las temáticas abordadas como focos de interés por parte de las audiencias juveniles; luego, por diversos factores que crean una cercanía mayor con la situación contextual en comparación con algunas otras. Dichos factores son: el lenguaje contemporáneo, el cuidado de la poeticidad y literariedad, la didáctica no forzada o guiada, sino abierta, y algunos otros elementos más que explicaré en su momento. La teoría del teatro hipertextual desarrollada por Enrique Mijares, teórico y dramaturgo del norte de México, quien al analizar las obras teatrales de esta región de la década de los 80's a la fecha, identifica una estructura textual que se distingue por la experimentación, el tratamiento de temas muy diversos, pero sobre todo porque con base en los elementos

estéticos, sus receptores (lectores o espectadores) se enfrentan a dilemas humanos, correspondiéndoles el considerar las posibilidades de resolución de ellos mismos, respetando así la autonomía de las audiencias, es la parte teórica de este trabajo, con la cual sustento la estructura, composición y posibilidades de la dramaturgia seleccionada.

El cuarto y último capítulo describen las raíces pedagógicas con las que formulo el plan didáctico, las cuales se encuentran en los principios de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg. En él también se encuentra —con fines de demostración— la descripción y los resultados de la aplicación del plan didáctico en el Colegio de Bachilleres número 7 del Estado de Chihuahua, donde realicé un ejercicio de intervención didáctica. Para finalmente cerrar con un conjunto de consideraciones a las que arribo con este proceso de investigación académico-pedagógica.

I. Modelos didácticos para la formación de lecto-espectadores para las artes escénicas en educación media superior. México y Chihuahua en el siglo XXI

La didáctica, entendida para este trabajo, se refiere al conjunto de estrategias, métodos y enfoques pedagógicos utilizados para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje empleado desde una figura que guía una actividad a favor de quien aprende. Su objetivo es diseñar experiencias educativas efectivas y significativas que permitan a los y las estudiantes adquirir conocimientos, habilidades y competencias de manera óptima que sirvan como herramientas para su desarrollo personal dentro de su entorno.

Un modelo didáctico es un enfoque estructurado y planificado que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos modelos proporcionan un marco teórico y práctico para diseñar y llevar a cabo actividades educativas con el objetivo de facilitar la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias por parte de los estudiantes. Los modelos didácticos son herramientas que los educadores utilizan para organizar los elementos esenciales de la enseñanza, como los contenidos, las estrategias de enseñanza, las metodologías, la evaluación y la interacción en el aula. Estos modelos pueden variar en enfoque y estructura, pero generalmente siguen una serie de pasos lógicos que van desde la planificación hasta la evaluación, siempre valorando el cumplimiento de los objetivos planteados desde el inicio.

Algunos ejemplos de modelos didácticos incluyen: 1) Tradicional o expositivo: en este enfoque, quien enseña es el centro de la enseñanza y presenta información de manera

directa; los y las estudiantes asumen un rol más pasivo como receptores de conocimiento.

2) Constructivista: este modelo enfatiza la construcción activa del conocimiento por parte de las y los estudiantes. Se fomenta el aprendizaje autodirigido, la resolución de problemas y la colaboración.

3) Aprendizaje basado en proyectos: los estudiantes trabajan en proyectos auténticos que requieren investigación, análisis y resolución de problemas. Este modelo promueve la aplicación práctica del conocimiento.

4) Modelo Flipped Classroom: los roles tradicionales de la enseñanza se invierten. El grupo estudiantil adquiere información fuera del aula (generalmente a través de videos u otros recursos) y luego participan en actividades interactivas y de discusión en clase.

5) Enseñanza recíproca: se fomenta la colaboración entre estudiantes para explicar conceptos y resolver problemas juntos. Este modelo fortalece la comprensión profunda y la comunicación efectiva.

6) Modelo de resolución de problemas: se presenta a los y las estudiantes un problema real o simulado que deben resolver utilizando el conocimiento y las habilidades adquiridas en actividades previas.

7) Modelo de aprendizaje basado en juegos: se utiliza el juego y la gamificación para motivar y comprometer a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Cada modelo tiene sus ventajas y limitaciones, y la elección del modelo puede depender de los objetivos de enseñanza, los contenidos a abordar y las características de los estudiantes. Los educadores pueden adaptar y combinar modelos didácticos según las necesidades específicas de su contexto educativo y los objetivos de aprendizaje. Es esperado que cada docente, dependiendo del campo de estudio donde imparte su clase, escoja uno o varios modelos didácticos con los cuales pueda empatar el contenido temático y el tiempo de trabajo para cada bloque, unidad o módulo; o bien, que se adecúe a las condiciones del

grupo estudiantil, como la cantidad de estudiantes y los recursos didácticos con los que dispongan para que se efectúe el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de un amplio campo disciplinar que presenta la educación media superior en México, donde las materias inciden en las áreas de las ciencias exactas, sociales, humanísticas, comunicativas y demás, es posible pensar en más de un modelo didáctico para la enseñanza de cada una de las materias. Por lo tanto, una actividad necesaria consiste en identificar cuál forma —y sus posibles combinaciones con alguna otra— se presenta como la alternativa que más garantice un proceso de enseñanza y aprendizaje favorable, que además propicie un espacio estudiantil próspero para la generación de conocimientos e ideas. En esto recae la importancia de una correcta elección y manejo del modelo didáctico, pues la obtención del conocimiento, las habilidades, competencias y aptitudes esperadas dependen en gran medida del proceso didáctico. La destreza docente implica que, dependiendo de las características del grupo estudiantil, pueda transmitir el conocimiento necesario y guiar de buena manera hacia el descubrimiento a sus estudiantes, siempre empleando la forma que considere como idónea. No obstante, tal forma puede no ser permanente por múltiples factores de índole social, político, cultural, económico y demás, debido a que cada generación estudiantil es distinta a las demás en cuanto que el contexto global se modifica aceleradamente. Ello implica que las actualizaciones de los programas y planes didácticos deben efectuarse entre lapsos más cortos, atendiendo siempre a las necesidades académicas y humanas de las y los jóvenes.

Para las materias de Literatura I y II, pertenecientes al campo de las humanidades, impartidas en los semestres III y IV respectivamente, en el subsistema educativo del

Colegio de Bachilleres, es posible encontrar varias formas de implementar distintos modelos didácticos, todo dependiendo del enfoque que el o la docente prefiera dar, además del tema específico en cuestión. Esto se presenta como una oportunidad a la diversificación no solo temática, sino de trabajo y estudio, pues las diferentes estrategias implementadas a lo largo de un semestre escolar pueden dar como resultado un espacio atractivo para los grupos estudiantiles; sin embargo, continúa siendo importante identificar qué tipo de metodologías son más adecuadas para cada módulo o tema de la materia.

Si a dicha intención se le agrega la búsqueda de lo que más puede ser favorable dentro de cada módulo para cada estudiante, es decir, lo que podría ofrecer un mayor impacto en su formación humana,¹ permea la posibilidad de anteponer el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo a, por lo menos, dos causas: 1) las diferentes formas de manifestación literaria y 2) sus propias identidades como personas activas que fungen un papel esencial en la sociedad, próximas, además, a tomar decisiones y actitudes que pueden determinar momentos importantes en su desarrollo vivencial individual y colectivo.

Ante esta situación es que, para el Bloque II de la materia Literatura II, titulado “Del teatro antiguo al contemporáneo” que se plantea en los programas educativos del Colegio de Bachilleres vigentes hasta el presente año, postulo un nuevo planteamiento de enseñanza. Mediante un método didáctico que privilegia la participación crítica, reflexiva y respetuosa de las y los estudiantes, además del uso de textos dramáticos contemporáneos escritos por jóvenes autores que habitan el mismo espacio que las audiencias a quienes va dirigida esta práctica, planteo una posibilidad que abogue por la formación de juicios y

¹ Por pertenecer esta materia al campo disciplinar de las humanidades.

valores tanto personales como estéticos, que, aunado a esto, trabaje en la mejora de la comprensión lectora juvenil. Esto último como resultado de ofrecerles textos dramáticos que integren intereses comunes a las audiencias juveniles tanto en el abordaje temático como en los elementos estéticos que aludan a las nuevas formas socioculturales que configuran parte del entorno en el que se desenvuelve el estudiantado de nivel bachillerato en el norte de México, en especial en Ciudad Juárez.

El interés del estudiantado por textos dramáticos contemporáneos en comparación con textos dramáticos de otros periodos históricos puede depender de varios factores; como el contenido, la relevancia, el estilo y la presentación. No hay una respuesta definitiva para responder a cuál es el género o el tema ideal por excelencia que ha de interesar a los jóvenes preparatorianos, ya que las preferencias pueden variar según la formación de la audiencia y el contexto en que se encuentre. Sin embargo, es posible sugerir algunos puntos para considerarlo, como: el interés en temáticas contemporáneas, por las problemáticas actuales que pueden ser más cercanos a las experiencias y preocupaciones de las juventudes; el lenguaje y estilo que emerge en estos textos, dada la posibilidad de que emerjan formas lingüísticas cercanas a la manera de hablar y comunicarse de las juventudes, lo que facilita la conexión con el público joven. Multiplicidad en las formas de abordar la realidad inmediata y sus complejidades, a través de diversos recursos creativos; los textos dramáticos contemporáneos a menudo se esfuerzan por reflejar una mayor diversidad de identidades, culturas y perspectivas, lo cual puede resonar en las juventudes que buscan una representación más inclusiva. Tecnología y medios modernos, los textos contemporáneos pueden incorporar elementos tecnológicos y referencias a medios

modernos (redes sociales, internet, etc.) que interpelan a las audiencias juveniles por ser parte de la realidad inmediata y de su vida cotidiana. Exploración de temas sociales y personales; los temas de identidad, género, sexualidad y otros asuntos personales y sociales pueden estar más presentes en los textos contemporáneos, lo que puede ser de interés para las juventudes que se inquietan por estas cuestiones. En cambio, la atracción hacia textos dramáticos antiguos o clásicos por parte de las juventudes puede emanar (posiblemente) de las siguientes cuestiones: El valor histórico y cultural; los textos dramáticos antiguos tienen un valor histórico y cultural que puede atraer a las personas interesadas en conocer la literatura y las formas de expresión de épocas pasadas. Estilo literario y retórica; algunos jóvenes pueden ser atraídos por la retórica y los patrones de comunicación de épocas antiguas, lo que puede ser desafiante e interesante. Universalidad de temas; muchos textos antiguos abordan temas universales como amor, poder, conflictos y dilemas morales que siguen siendo relevantes a lo largo del tiempo. Conexión Cultural; algunos jóvenes pueden sentir una conexión con sus raíces culturales o con la historia de su país a través de textos dramáticos de otros periodos históricos. Por lo tanto, la atracción hacia textos dramáticos contemporáneos o de otras épocas puede variar según los gustos individuales, las experiencias y el contexto cultural de las juventudes. Claro está que el acercamiento a textos dramáticos clásicos presupone una formación previa como lector o expectante de este género. Esto no implica que el abordaje a textos contemporáneos no sugiera una experiencia de búsqueda de información por parte de sus receptores, al contrario; uno de los rasgos significativos, es que el teatro reciente propicia que sus receptores se involucren en la decodificación de los discursos desde la indagación a través de diversos medios. Por ello,

es precisa una selección cuidadosa de textos (como aquellos contemporáneos que pueden recoger rasgos clásicos) y un enfoque que permita explorar una variedad de obras que permitan despertar y mantener el interés y la participación de las juventudes por el teatro, ya sea en su vertiente textual o de representación escénica. Aquí optamos por la primera, dados los objetivos del curso de Literatura II, al que aludimos arriba.

¿Cómo se enseña el texto dramático en las preparatorias?

Primero es preciso observar cuál es la manera en la que, actualmente, se efectúan los procesos de aprendizaje, resultado de las lecciones, y con ello evaluar los resultados que otorgan las formas vigentes. Además, gracias a distintos materiales, es posible analizar y determinar la ubicación de las áreas de oportunidad que la metodología en uso tiene, no para emitir un juicio, sino para proponer una manera que potencialice el proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos junto con sus diversas posibilidades. Esto significa que en este trabajo revisamos el plan didáctico efectuado en el subsistema de bachillerato para el género dramático, con la intención de valorar qué tipos de resultados puede haber en los grupos estudiantiles, además de reflexionar si el conocimiento adquirido resulta adecuando acorde con el acercamiento al teatro escrito y representado para las audiencias juveniles.

En cuanto a la ejecución de la metodología vigente para la enseñanza del género dramático en las preparatorias, es preciso considerar que, si bien la planeación planteada por la SEP indica los objetivos, puntos, competencias, actividades y resultados esperados; la experiencia real en las aulas puede ser distinta, o bien, conservar un alto porcentaje de

parentesco con la guía, pero también tener diferencias derivadas del contexto socioestudiantil. Es decir que las condiciones variadas que se generan en los diversos grupos estudiantiles influyen en los resultados académicos y formativos que estos puedan tener una vez concluidas las actividades en cuestión; lo cual ocasiona que se torne imposible determinar una sola manera en la que se enseña este tema en las preparatorias en México, pues cada docente puede editar la planeación y adecuarla a lo que considere conveniente, acorde con el principio de libertad de cátedra. No obstante, hay contenidos y planteamientos institucionales que es necesario atender, como por ejemplo, en este momento en México, los postulados de la Nueva Escuela Mexicana; esto significa que la propuesta didáctica aquí planteada tendrá como intención establecer un vínculo entre el plan de estudios vigente y el interés de esta investigación por sostener que la dramaturgia en su modalidad de guion teatral, escrita por jóvenes autores chihuahuenses, interpela al estudiantado tanto por sus contenidos y formas estéticas en virtud de integrar asuntos que le son vitales a estos jóvenes estudiantes.

El módulo que se enfoca en el aprendizaje de los textos dramáticos pertenece al Bloque II en la clase de Literatura II, la cual se encuentra en la carga de materias del cuarto semestre en los colegios de bachilleres. Es importante observar la manera en que este plan está compuesto y detenerse de manera especial en cuáles son los objetivos y las competencias que deben cumplirse, para evaluar si los resultados coinciden, o no, con las intenciones, leemos en el programa vigente, como objetivo de aprendizaje a cumplir por los estudiantes: “Relaciona el origen y evolución del teatro con los subgéneros para reconocer problemáticas sociales, expresando emociones y sentimientos mediante la puesta en escena

de un tema que refleje la visión de su entorno.”² Destaca en primer lugar que el objetivo es que el estudiante reconozca el género dramático, además de identificar el origen del mismo y cómo ha sido su desarrollo a lo largo del tiempo, subrayando las características que diferencian a los subgéneros y cómo estos pueden emparentarse con diversas situaciones sociales. Luego, el programa de estudio indica cuáles son los conocimientos, habilidades, actitudes y los aprendizajes esperados que las y los jóvenes deben trabajar en durante el bloque, mostrado así en la siguiente tabla:³

CLAVE CG	CLAVE CDB	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes Esperados
CG5.1 CG8.3 CG10.2	CDBH10 CDBH11 CDBH12	Orígenes del teatro. Subgéneros dramáticos: <ul style="list-style-type: none"> • Tragedia. • Comedia. • Drama. • Elementos de la representación escénica. • Guión: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Modalidad discursiva. ▪ Acotaciones. ▪ Aparte. ▪ Trama. ▪ Espacio. ▪ Tiempo. ▪ Personajes. • Estructura externa: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acto. ▪ Cuadro. ▪ Escena. • Estructura interna: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Situación inicial. ▪ Desarrollo. ▪ Climax. ▪ Ruptura. ▪ Desenlace. • Tendencias actuales del teatro: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Teatro del absurdo. ▪ Teatro pobre. ▪ Teatro negro. ▪ Performance. ▪ Otros. 	Identifica los elementos que caracterizan al subgénero dramático desde su origen. Diferencia los rasgos distintivos de los subgéneros del teatro. Clasifica las tendencias actuales del teatro a partir de sus características. Experimenta los elementos de la representación escénica.	Presenta disposición para el trabajo en equipo. Muestra innovación y diversas formas de expresarse en su contexto. Favorece su desarrollo creativo. Desarrolla sensibilidad ante sus emociones y las de otras personas. Demuestra una conciencia social ante las situaciones de su entorno.	Analiza el origen del teatro y sus subgéneros para reconocer desde la ética problemáticas sociales de su entorno. Desarrolla su potencial artístico a través de la creación del guion teatral y su representación, favoreciendo la sensibilidad y la conciencia social ante las situaciones de su entorno.

Tabla1. Elaborada por el autor con base en el programa de *Literatura II, Programa de estudios, cuarto semestre.*

² Secretaría de Educación Media Superior, *Literatura II. Programa de estudios cuarto semestre.* Dirección General del Bachillerato, Dirección de Coordinación Académica, México, 2018, p. 16.

³ *Ibid.*, p. 17.

De tal forma que, como se sugiere desde el título de la unidad, el tema da inicio desde los orígenes del teatro occidental con la tragedia, la comedia y el drama, además de atender la forma en que las obras se representaban en escena. El enfoque se centra en una revisión histórica, remonta al estudiantado a una época de hace más de dos mil años, en una cultura ajena en múltiples sentidos a la contemporánea de los grupos estudiantiles, que deben apelar a la imaginación y a la reflexión para entender el espacio sociopolítico de la antigua Grecia y las diferentes formas en que su legado cultural permanece hasta nuestra época. Luego, los elementos textuales y literarios que se presentan en las obras clásicas, como la manera en que se cuenta la historia, el tema central, las cuestiones de espacio-tiempo y la tipología de personajes, surgen como subpuntos que deben ser revisados en varios ejemplos dramáticos como ejercicio para su reconocimiento; con lo cual, se da paso al estudio de la estructura externa e interna y los rasgos principales de cada una. Por último, en cuanto a los conocimientos esperados adquiridos por el y la estudiante, están las formas en las que el teatro ha tenido lugar durante las últimas décadas.

Es posible pensar que, con los puntos temáticos de dicho módulo, cada estudiante debe distinguir los subgéneros dramáticos y conocer la forma en que posiblemente fueron representados; sin embargo, la capacidad para que esto se consiga surge luego de múltiples lecturas especializadas, las cuales pueden estar fuera de la comprensión total de las y los estudiantes en las instancias en que se encuentran. Esto no significa que sea imposible — mediante guía docente adecuada— que cada estudiante pueda conocer cómo emergen la tragedia y la comedia, que marcaron el inicio de la cultura dramática occidental y cómo ésta ha sufrido alteraciones hasta llegar a nuestros días; pero esto supondría que el interés por la

lectura de textos con más de dos milenios de antigüedad es alto, o bien, que el entendimiento del mito y de la filosofía de la obra es alto. Por lo tanto, cabe el cuestionamiento que parte desde los mismos preceptos de quienes proponen el fomento a la lectura literaria: ¿los textos atendidos despiertan interés y gozo en quien los lee? Dos factores que pueden determinar la diferencia entre el hábito lector y el desapego total a la lectura. Si atendemos una secuencia en cadena de estos dos posibles escenarios, es pertinente apuntar que, primero, con el hábito de la lectura ocasionado por el agrado e interés hacia el texto puede resultar un alto nivel de comprensión sobre la obra en cuestión, y con ello partir hacia nuevos espacios, como los humanos y sociales; segundo, donde el texto no consigue crear en el lector los elementos suficientes para que este inicie con el hábito de la lectura, supone una baja comprensión y práctica lectora.

¿Qué tipo de textos dramáticos se usan?

Puesto que en la propuesta didáctica alternativa que planteo se incluyen cuatro nombres de textos dramáticos escritos por dos jóvenes chihuahuenses, es preciso señalar por lo menos cuáles son algunos de los nombres de las obras literarias con las que se trabaja en la planeación vigente, o bien, cuál es la naturaleza de dichos textos. Contemplar la tipología de las obras dramáticas que se usan cada semestre como base para el desarrollo del Bloque II en la clase Literatura II, ofrece la posibilidad de conocer las obras literarias con las que se trabaja en dicho módulo e identificar cuáles son algunas de las temáticas eje, lo cual permite pensar en el interés o rechazo de la audiencia juvenil, y por ende, respaldar los

resultados obtenidos en las pruebas que se encargan de medir los niveles de comprensión lectora.

Revisando el programa “Del teatro antiguo al contemporáneo” no hay una sugerencia o listado de títulos posibles para el trabajo de los temas que se señalan en los conocimientos esperados; lo cual puede indicar, por lo menos, tres situaciones. La primera, que queda al libre albedrío de la o el docente seleccionar los textos dramáticos que considere adecuados para cada uno de los puntos. La segunda, que quien dirige la actividad encargue por grupos o de manera individual a los estudiantes la redacción de una obra de teatro, lo cual, si bien favorece la creación y trabajo artístico, limita en gran medida la posibilidad de apreciar lo que otros, con dominio en la escritura artística, han plasmado y extraer de estos textos las varias posibilidades que el teatro ofrece. La tercera, que la manera de adquirir el conocimiento se centre no en la lectura del drama, sino de conceptos y definiciones dramáticos o teatrales; es decir, centrarse en la teoría del texto dramático sin antes presentar la experiencia de la lectura literaria, lo cual supondría el peor de los escenarios para el aprovechamiento del conocimiento de toda comunidad estudiantil.

Suponiendo que en realidad cada docente se encarga de seleccionar las obras para el desarrollo de las actividades, se presenta ante varias posibles dificultades: 1) Buscar un claro ejemplo para cada uno de los tres géneros que el plan didáctico dispone. 2) Leer los textos e identificar los rasgos sobre los cuáles después deberá cuestionar o analizar con su grupo estudiantil. 3) En caso de que la búsqueda sea en internet, disponer de una edición de calidad y completa. 4) Conseguir copias de los textos y distribuirlos a cada estudiante. Todo esto sin contemplar uno de los puntos más relevantes del teatro que destaco con mayor

profundidad en el capítulo 4: el beneficio humano y la formación cívica, crítica y reflexiva que puede obtener la persona lectora o espectadora del teatro. Es decir que, con tal de cumplir con los puntos enlistados en los conocimientos del plan didáctico, se evaden los rasgos esenciales, más benéficos para una educación social, que el teatro ofrece.

La creación de textos dramáticos por parte de los grupos estudiantiles supone distintas ventajas como, por ejemplo, la oportunidad del trabajo en equipo en el caso de que la redacción sea en conjunto y no individual, también favorece al desarrollo creativo para la formación de personajes, la problemática central de la obra y cómo resolverla y, por último, ejercitar el lenguaje apelando a formas poco convencionales en la realidad, que pueden ser más esperadas en la ficción literaria. No obstante, esto significa que las y los estudiantes no puedan conocer acerca de autorías literarias y sus obras dramáticas con la calidad estética necesaria para tener el reconocimiento de las audiencias y la academia, lo cual implica que sus textos pueden ofrecer beneficios formativos en el área de las humanidades, del civismo y de la comunicación mediante el ejercicio de la crítica, la reflexión y el pensamiento filosófico. Todo esto mediante recursos estéticos usados por diversos artistas —en este caso contemporáneos— que consiguen presentar una situación dentro de un contexto familiar para la audiencia y desarrollarla de forma que sea posible extraer lo necesario para, primero, el crecimiento intelectual y segundo, la formación de audiencias juveniles en el teatro.

Por último, atender únicamente las definiciones de los conceptos con base en la búsqueda de los conceptos teóricos a través de motores de búsqueda en el internet puede, hasta cierto punto, favorecer al desarrollo de las capacidades de indagación por parte de las

y los estudiantes. Sin embargo, omitir la experiencia lectora de obras, fragmentos o atender una puesta en escena entorpece el proceso de aprendizaje sobre los géneros dramáticos, pues si bien la investigación de las definiciones de conceptos clave —como acotación, aparte, trama, espacio, guion y personajes— podría ser útil para la repetición de información, no presenta una clara ventaja ante la apropiación del género literario. Es decir, que, si por un lado la teoría es benéfica para la clasificación y distinción de los subgéneros dramáticos, la parte práctica de la lectura ofrece no solo la identificación de estos conceptos, sino la adquisición de los beneficios descritos en el párrafo anterior.

Problematizar el conocimiento de los textos teatrales

Los resultados de una dinámica o un módulo dependen en gran medida del nivel con el que se trabaje en las actividades, la profundidad y claridad empleada en los ejercicios y el interés que exista por parte de quien aprende hacia los temas que atiende. Por ello, saber cuál es el grado de trabajo que en el Bloque II existe con los textos dramáticos significa una posibilidad de interpretación de los resultados. Sin embargo, conocer con exactitud esta información supone tener acceso a cada una de las clases de Literatura II impartidas en los Colegios de Bachilleres en el estado de Chihuahua, por lo que la delimitación recae en el momento donde pueden cumplirse los puntos indicados en los conocimientos esperados que aparecen en la tabla de la planeación.

Si apelamos a la idea de que el recuadro de contenido temático para el Bloque II funge como una rúbrica, en la cual se va descartando cada punto conforme las sesiones avanzan, encontramos la respuesta sobre qué grado de trabajo se realiza con base en los

textos. Esto es, lo suficiente para dar por atendido los rasgos enlistados en los conocimientos esperados. Los tres subgéneros dramáticos —tragedia, comedia y drama—, los elementos de la representación escénica, el guion —modalidad discursiva, acotaciones, aparte, trama, espacio, tiempo, personajes—; estructura externa —acto, cuadro, escena—; estructura interna —situación inicial, desarrollo, clímax, ruptura, desenlace—; tendencias actuales del teatro —teatro del absurdo, teatro pobre, teatro negro, performance—, son los aspectos formales, estructurales, que las y los estudiantes deben aprender durante el módulo.

Por lo tanto, las diversas actividades de clase deberán estar encaminadas a ejercicios para identificar a qué subgénero pertenece la obra dramática elegida por el docente reconociendo las características del argumento ficcional, la manera en que algunas escenas pueden ser representadas a partir de las acotaciones explícitas e implícitas, la forma de composición del guion mediante la forma en que es presentada y contada la historia, la distribución del texto en cierta cantidad de escenas y actos, el desarrollo del conflicto y los personajes, además de ubicar algunos casos contemporáneos de obras que recogen el mito antiguo para modificarlo y presentarlo de una manera novedosa ante las audiencias.

El cumplimiento de los conocimientos esperados puede conseguirse mediante las actividades que la o el docente considere adecuadas para cada punto, lo cual puede sugerir una diversidad en la dinámica de clase y oportunidades para el trabajo colaborativo. Sin embargo, es preciso señalar que dichos objetivos apelan a los niveles de conocimiento y comprensión en el aprendizaje, dejando de lado al análisis, la síntesis y la evaluación, instancias de más alto rango en la apropiación de información en un estudiante.

Resultados del trabajo actual

Como herramienta de evaluación para medir los resultados de unidades estructuradas dentro del campo de la lectura y su comprensión, que llevan como núcleos temáticos textos literarios, acudimos a la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) por ser una evaluación internacional llevada a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Esta evaluación tiene como objetivo principal medir el rendimiento académico de estudiantes de 15 años en áreas clave como matemáticas, lectura y ciencias; se lleva a cabo cada tres años y participan estudiantes de más de 80 países. Estos países representan una amplia gama de contextos económicos, culturales y educativos, en donde si bien no es posible establecer una comparación igualitaria o equitativa —por desniveles en sistemas educativos, políticos, económicos, etc.—, sí es posible observar qué resultados otorgan las estrategias y metodologías vigentes dentro de cada estructura. Además de evaluar conocimientos, PISA también busca evaluar la capacidad de los estudiantes para aplicar sus conocimientos en situaciones de la vida real. Por lo tanto, al coincidir el rango de edad entre las y los estudiantes a quienes va dirigida la prueba y quienes cursan las clases de Literatura I y Literatura II en el nivel preparatorio, se pueden establecer relaciones entre los momentos de aprendizaje y sus resultados mediante una metodología cuantitativa.

PISA utiliza un enfoque innovador en el diseño de sus pruebas. En lugar de centrarse en la memorización de hechos, la prueba se enfoca en la aplicación de conocimientos y habilidades en situaciones del mundo real. Los estudiantes también responden a preguntas

que evalúan su capacidad para analizar, razonar y comunicar sus ideas de manera efectiva, lo cual significa una contrariedad al hecho vigente del bloque “Del teatro antiguo al contemporáneo” de privilegiar la capacidad de la memoria como única forma de aprendizaje.

Los resultados de PISA son ampliamente analizados y utilizados para comprender las fortalezas y debilidades de los sistemas educativos en diferentes países. Los informes de PISA no solo proporcionan datos sobre el rendimiento académico, sino que también exploran factores asociados, como el entorno escolar, las actitudes hacia el aprendizaje y las características socioeconómicas de los estudiantes. Con esta base de información constructiva es posible reformar, modificar o cambiar las metodologías educativas en práctica, contemplando las herramientas educativas y la situación socioeconómica estudiantil; es decir, formular estrategias que concuerden con las realidades actuales de los grupos que atienden las clases.

México ha participado en múltiples ciclos de la prueba PISA, de donde se ha obtenido información valiosa sobre el rendimiento académico de los estudiantes mexicanos en comparación con estudiantes de otros países. La metodología de PISA en nuestro país sigue el enfoque característico del programa, que se centra en evaluar la capacidad de los estudiantes para aplicar conocimientos y habilidades en situaciones del mundo real. Aunque PISA proporciona una visión valiosa del rendimiento académico, no abarca todos los aspectos del aprendizaje y la educación. Además, la interpretación de los resultados debe realizarse considerando el contexto específico de México y sus desafíos educativos particulares. Esto contempla que una comparación hacia otros países no significa una buena

decisión para valorar los resultados, sino que el juicio debe ejercerse de manera interna, y proponer alternativas desde las posibilidades asequibles.

Observamos que los resultados del examen PISA son bajos en México durante los últimos años, especialmente en aquellos que se centran en medir los niveles de comprensión lectora en el estudiantado. Como medio práctico para una visualización panorámica de los resultados de esta prueba en México, primero es necesario acudir a aquellos que surgieron bajo la metodología de enseñanza de los textos dramáticos vigentes; es decir, la atendida en instancias anteriores en este trabajo. Luego, como puntos estratégicos, los momentos en los que el panorama de la educación es similar al presente, por ejemplo, el 2015, cuando la prueba PISA pasó de ser aplicada en formato escrito a digital, en las computadoras disponibles en cada plantel, además de los dos últimos antes de que la evaluación fuera suspendida por la pandemia global provocada por el SARS-CoV-2 —2017 y 2018— a partir del 2019 hasta el 2022.⁴

Así pues, para el 2015 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación publicó los resultados en *México en PISA 2015*⁵ de los tres campos de valoración bajo un esquema formal de presentación igual para cada uno de los desempeños —científico, matemático y lector—. Al inicio del cuarto capítulo del libro se plantea la siguiente pregunta, plasmando uno de los objetivos a cumplir con la aplicación de la prueba PISA en México:

⁴ Felipe Martínez Rizo, “¿Qué dice PISA 2022 sobre México?” en *Nexos*. (6 de diciembre, 2023) [En línea]: <https://educacion.nexos.com.mx/que-dice-pisa-2022-sobre-mexico/> [Consulta: 3 de junio, 2024].

⁵ Felipe Martínez Rizo y María Antonieta Díaz Gutiérrez, *México en PISA 2015* (coord. María Antonieta Díaz Gutiérrez). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 2016.

¿En qué medida los jóvenes de 15 años comprenden, utilizan, reflexionan y se interesan en textos escritos ya sea dentro o fuera del ámbito escolar? [...] La lectura, de acuerdo con PISA, es una competencia fundamental que permite el aprendizaje dentro y fuera de la escuela y que ayuda a asumir formas de pensar y ser en la sociedad.⁶

Lo que deja claro la importancia del desarrollo óptimo de la competencia lectora, extrapolando su importancia académica hacia espacios que no corresponden con lo académico. La medida de interés por la lectura —de la misma forma que los resultados de la prueba—, es información que no puede otorgarse con total precisión para cada joven debido a la alta población y a las dificultades que presentaría una labor de esa naturaleza; sin embargo, los porcentajes y promedios son números que pueden servir como base para identificar las distintas áreas de oportunidades, para luego partir a la estructuración de soluciones y ejercerlas para esperar mejores resultados a largo plazo.

La escala de evaluación consta de siete niveles: 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 y 6. El primero equivale al más bajo de los resultados, mientras que el último corresponde al más alto dominio de la comprensión lectora. Así pues, el 2% de la población estudiantil en México obtuvo resultados por debajo del nivel 1b, el 11% en el nivel 1b, el 28% en el nivel 1a, mientras que en el nivel 2 se ubicó el 34%, en el nivel 3 el 20% y, por último, el 5% de los estudiantes estuvieron entre los niveles 4 y 6.⁷

⁶ *Ibid.*, p. 71.

⁷ No hay especificación entre los últimos tres niveles en el texto de los resultados.

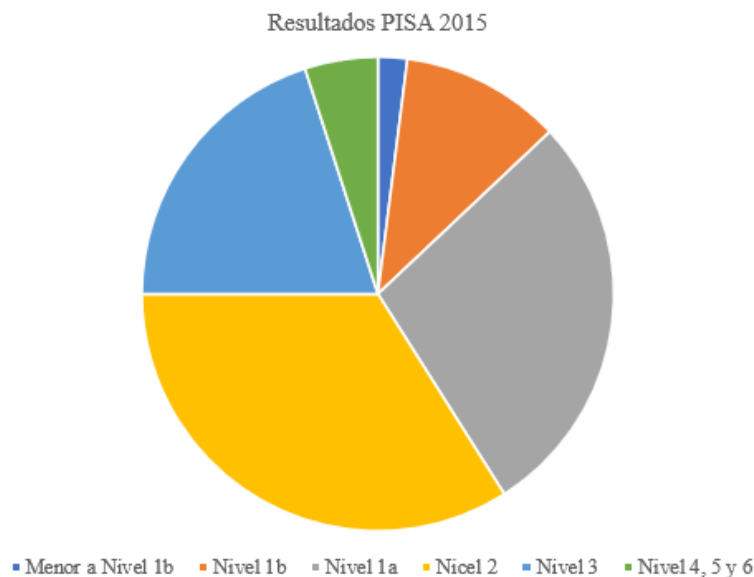


Tabla 2. elaborada por el investigador con base en los resultados del 2015 en la prueba PISA.

Esto significa que el 41% de la población estudiantil no consiguió posicionarse en un nivel superior al primero y que el 95% no posee el desarrollo de comprensión lectora en cualquiera de los niveles óptimos. Es decir, que el 5% faltante representa a la única población que consigue, según los estándares del libro, comparaciones, plantear ejemplos del campo real a partir de la ficción, contrastes entre diferentes obras, ejercer reflexiones a partir de hipótesis y analizar detalles secundarios en los textos.

En la prueba PISA aplicada en el 2017 los resultados demostraron que, según su escala de medición dividida en cuatro niveles para el aprovechamiento educativo —donde el primero es la instancia más baja de aprovechamiento y el cuarto el más alto—, el 33.9% de las y los estudiantes se encontraron en el nivel I, el 28.1% en el nivel II, 28.7 en el nivel III y, por último, 9.2% en el nivel IV. Estas cifras corresponden a la siguiente gráfica.

Resultados PISA

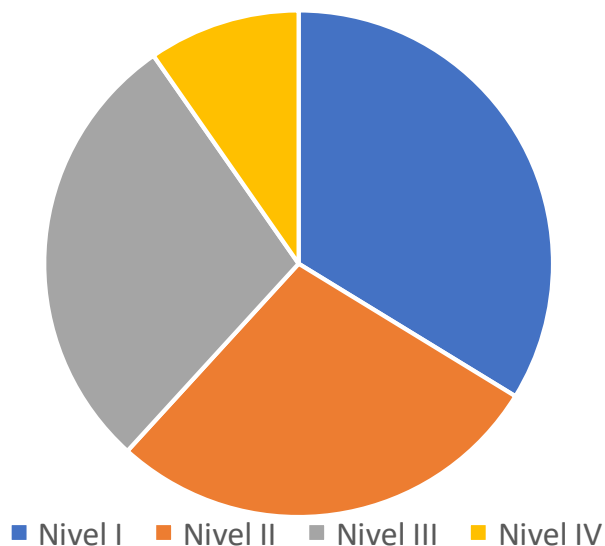
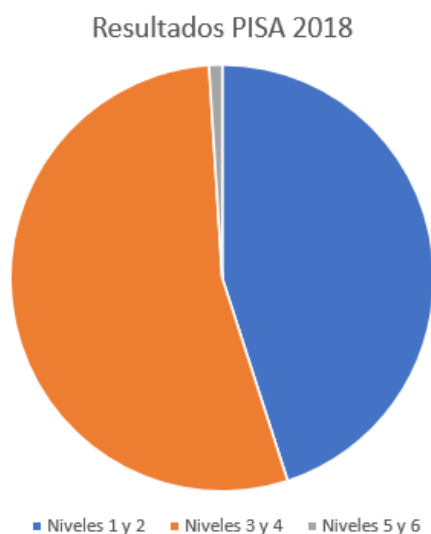


Tabla 3. elaborada por el investigador con base en los resultados del 2017 en la prueba PISA.

Si bien podemos identificar que la mayor parte de la población estudiantil se encuentra en los niveles medios (comprensión del argumento central, dar cuenta de los acontecimientos dados y diferenciar entre ideas objetivas y opiniones), encontramos que menos de la décima parte consigue un aprovechamiento adecuado, con lo cual es posible generar pensamientos, reflexiones, crítica y cuestionamientos a partir de la lectura; es decir, que parten a la apropiación del texto. Esto deja que poco más de la tercera parte se encuentre en un nivel deficiente, donde solo es posible rescatar aquellas ideas explícitas del texto, lo más claro de la estructura, temas familiares o de uso común.

Por último, para la edición de la prueba PISA del 2018, la OCDE ofreció un reporte con los resultados de los tres campos disciplinares de la prueba aplicada en México titulado

*Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2018 — resultados,*⁸ donde los resultados identificaron al 45% de la población estudiantil en alguno de los dos primeros niveles que representan un bajo rendimiento de comprensión lectora; el 54% entre niveles 3 y 4, considerados en un rango medio, mientras que el 1% consiguió posicionarse en el quinto y sexto nivel; es decir, los más altos. De la misma forma que en las dos ediciones anteriores, estos resultados porcentuales se ven reflejados en la siguiente gráfica de esta manera:



Gráfica 3 elaborada por el investigador con base en los resultados del 2018 en la prueba PISA.

Lo que significa que, si bien la mayor parte de la población estudiantil se encontró en un nivel medio de comprensión lectora, el porcentaje de un alto nivel es casi inexistente,

⁸ OCDE, *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2018 — resultados*. Nota País, 2019.

mientras que otra mayor parte alcanza solo niveles básicos de razonamiento en textos de moderada extensión e identificar cuestiones explícitas en la lectura.

En la prueba PISA no se utilizan solo obras literarias para medir el nivel de lectura en las y los estudiantes, sino que apelan también a textos de casi cualquier otra índole, como artículos de opinión, notas periodísticas, artículos científicos, crónicas, notas históricas y demás, no obstante podemos señalar que la comprensión de obras artísticas se encuentran dentro de un rango similar; por ello es importante identificar los rasgos característicos de literatura contemporánea que puedan servir para el acercamiento y formación de juventudes hacia la lectura dentro del estado de Chihuahua como respuesta al contexto social que este grupo atraviesa y puede generar interés al identificarse como parte de su comunidad. Además de sugerir diversas maneras de mostrar dichas obras, lo cual sugiere una construcción entre lo escrito y las distintas modalidades usadas para la presentación de la literatura ante nuevas comunidades lectoras.

Aunque la prueba PISA no se centre en los textos dramáticos o específicamente literarios, considero que sí son estos los medios por los cuales se apuesta por el desarrollo lector en las escuelas en México, lo cual significa que es necesario poseer y dominar las metodologías más adecuadas para cada contexto estudiantil; con ello esperar resultados que favorezcan al hábito lector y, en consecuencia, mejores formas de pensar, razonar y actuar de los siguientes ciudadanos.

II. Textos dramáticos dirigidos a jóvenes audiencias, escritos por jóvenes creadoras/es en el estado de Chihuahua

Parte esencial de este trabajo tanto en la fase de revisión de textos como en la propuesta didáctica consiste en abordar las obras dramáticas de dos autores chihuahuenses: Valeria Loera y Víctor Velo; a partir de las cuales surge el análisis teórico y la planeación pedagógica. Es importante recalcar que la elección de estos textos parte del interés de integrar los trabajos creativos de lo que denomino la nueva generación del Siglo XXI en la frontera norte de México, en especial en Chihuahua, constituida por escritores nacidos en los albores en entre siglos. No implica esta selección, el desconocimiento o desvaloración de otros que se suman a esta nómina, por ejemplo: Grecia Márquez, José Manuel Bonilla Arredondo, María Rascón, Héctor A. Sánchez, Manuel Herrera, Marco Antonio López, entre otros;⁹ Valeria y Velo se distinguen por su trabajo continuo en la dramaturgia y porque asumen el interés y compromiso de escribir para la adolescencia.

La contribución de este trabajo pretende ofrecer un acercamiento a los textos dramáticos que potencialicen su proceso de aprendizaje en los grupos estudiantiles de nivel bachillerato en el Estado de Chihuahua, como dije antes, esperando sea replicable en otras localidades; partimos de cuatro obras, escritas por dos jóvenes dramaturgos chihuahuenses.¹⁰ Por lo tanto, los criterios de selección se tornan específicos para el

⁹ Todos ellos participantes del Rally Teatro organizado por el Grupo Nora, en Ciudad Juárez, en el periodo de pandemia, cuando las pantallas permitieron mantener el “convivio teatral”, como lo denomina Jorge Dubatti, en el 2020 y 2021. Cfr. la página de Facebook de Grupo Nora.

¹⁰ Esto no implica el desconocimiento o desvaloración de otra literatura dramática clásica, sino la posibilidad de atender un filón de la amplia producción teatral, en especial aquella que le es contemporánea a la población foco de esta investigación, como lo argumento más adelante. Existen

cumplimiento del cometido principal de esta investigación. Partimos de que los textos seleccionados atienden temáticas emergentes que interpelan al estudiantado de nivel bachillerato, experimentan con elementos retóricos del lenguaje que favorece el diálogo con los receptores: el humor, la ironía, lo grotesco, lo poético, el uso de formas léxicas variadas; esto da oportunidad de que la comunicación se torne efectiva y atractiva. Es posible especular que el estudiantado se por estas razones -entre otras- atenderá los textos por establecerse la identificación entre el texto y sus receptores por aludir a problemáticas contextuales.

Bajo estos términos, la estructura discursiva de las obras incorporan diálogos breves, ágiles, discontinuos, que generan el procesos de extrañamiento en los lectores; si bien la selección no parte del criterio de la brevedad textual, este elemento interseca con los hábitos de atención mínimas que hoy en día solemos tener las personas, ante un mundo que interpela a los jóvenes de manera continúa con diversos tipos de información de manera simultánea, a la que atienden casi de forma natural: pueden leer, escuchar música, ver televisión, atender diálogos, mirar las redes sociales, etc., al mismo tiempo. Por

diversas propuestas para atender el mismo propósito: implementar propuestas didácticas en nivel bachillerato que son exploradas en otros trabajos de pre y posgrado. Cfr. Karin Cano Hurtado. *Propuesta didáctica para la puesta en escena en formato micro teatro a partir de textos dramáticos latinoamericanos en el bachillerato*. Tesis para optar por el grado de Maestro en Docencia para la Educación Media. Dir. Sara Rivera López, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2019; María Eusebia Casillas Correa. *Una propuesta de antología didáctica de textos dramáticos para adolescentes*. Tesis para optar por el grado de Licenciada en Literatura Dramática y Teatro Dr. Óscar Armando García Gutiérrez, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2008. Esta última integra textos tanto de la dramaturgia clásica griega, del teatro clásico español, como del teatro mexicano de diversas épocas. Otros trabajos parten de ofrecer textos dramáticos creados exprofeso: Aura Angélica Pérez Aragón. *Amig@s. Dramaturgia para adolescentes*. Obra Artística. Tesis para optar por el grado de Licenciada en Literatura Dramática y Teatro. Dir. Mtra. Esperanza Yoalli Malpica López, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2024. No obstante, ninguna de ellas vira hacia el norte, y esa es la propuesta en este trabajo, atender a dramaturgos jóvenes del Estado de Chihuahua.

supuesto que además se suma la habilidad estética que ofrecen los textos en su vertiente poética.

Por lo tanto, es importante mencionar que, según ciertas premisas establecidas desde la lingüística que Chomsky explica en su capítulo “The formal nature of language” del libro *Language and Mind*,¹¹ la conexión lectora entre un texto y su receptor depende en gran medida de cuán cercano sea el lenguaje de la obra con la experiencia lexical de quien la atiende. Por ejemplo, que se trate de un lenguaje cercano y familiar: las obras que tienden a usar este tipo de lenguaje suelen ser más atractivas para sus audiencias, no solo en el caso de espectadores juveniles, sino en general. Según el lingüista, la adquisición del lenguaje se basa en patrones familiares y estructuras innatas, por lo que un texto que refleje estas estructuras lingüísticas cotidianas será más fácil de comprender y conectar para los jóvenes. Aunado a esto, es preciso identificar obras literarias de interés social y temas relevantes para los jóvenes, cuando refieren a temas como la reflexión acerca de tópicos como: identidad, amor, amistad, y problemas sociales contemporáneos, son más susceptibles de captar el interés del estudiantado de nivel bachillerato.

Chomsky argumenta que el lenguaje es intrínsecamente social y refleja las preocupaciones y valores de una comunidad, por lo que una obra que refleje estas preocupaciones podrá presentarse de una forma más cercana para el público. Por lo tanto, la cercanía contextual referida en las obras en vinculación con la experiencia de vida de los jóvenes -ya sea que aluda a asuntos actuales, que se desarrollan en la localidad o región en la que se ubican los receptores y alude a elementos culturales de dicho contexto-, son

¹¹ Noam Chomsky, “The formal nature of language” en *Language and Mind*. Cambridge, 2006, p. 102. [La traducción y paráfrasis de capítulo es mía].

susceptibles de ser comprendidas y apreciadas, porque el lenguaje está arraigado en la experiencia humana y en la cultura; por lo que un texto que refleje la realidad vivida por los jóvenes será más significativo para ellos. Otro rasgo importante por considerar desde los planteamientos lingüistas del estadounidense, es la variedad y creatividad lingüística. Las obras que incorporan una variedad de estilos lingüísticos y recursos creativos, como juegos de palabras, *slang*, o incluso lenguaje coloquial, pueden resultar más estimulantes para los jóvenes. Chomsky sugiere que la capacidad lingüística humana incluye la capacidad de jugar con el lenguaje y crear nuevas formas de expresión, por lo que un texto que exhiba esta creatividad lingüística puede ser más atractivo para la audiencia juvenil.

Por lo tanto, identificar en obras escritas por jóvenes y para jóvenes audiencias —en las que se logre jugar de esta forma con el lenguaje— los aspectos que impulsan el proceso de interpelación texto-receptor, da la oportunidad de apreciar nuevas formas lingüísticas que, puede potenciar la comprensión de los textos acorde al horizonte de expectativas de quien lee. Esto se consigue, entre otros recursos, mediante: la interactividad texto-receptor, la participación activa de quien lee con la realidad ficcional de las obras teatrales; ya sea por la vivacidad de los diálogos directos, el juego de rupturas de la cuarta pared, la incorporación de elementos de la tecnología digital..., pueden resultar de sumo interés para los jóvenes acostumbrados a prácticas culturales hipertextuales.¹²

Otros rasgos, fuera del sistema lingüístico y más apegados al esquema formal de la ficción, nos guían hacia el tratamiento de los temas y las problemáticas que se plantean en la trama de las obras teatrales; a la vez, nos lleva a revisar la estructura de las obras que ya

¹² Más adelante me refiere a la teoría de la dramaturgia hipertextual que desarrolla Enrique Mijares, y que ubica como un rasgo distintivo del norte de México.

no responden al esquema aristotélico o de Lope de Vega, si no que se dan la oportunidad de la experimentación y la fragmentación. No se responde a la idea de un planteamiento, desarrollo y desenlace. De manera similar al *modus operandi* de algunas series televisivas juveniles, las audiencias que atienden las plataformas digitales, se interesan por temáticas complejas, tratamientos que permiten integrar asuntos que inquieten a los jóvenes, que los impelen a explorar las opciones diversas para la resolución de dichos asuntos (no adscribiéndose a opciones unidireccionales sino como ases de posibilidades que se pueden combinar entre sí; propician la búsqueda de procesos de razonamiento que ejercitan juegos de análisis de pensamiento complejo. Por último, la capacidad hipertextual, que permite a la obra conectarse y dialogar desde la interconexión con otros discursos (culturales, sociales, políticos, científicos, etc.), con el fin de ofrecer nuevas posibilidades ficcionales y reflexivas al momento del diálogo.¹³

Dicho esto, es preciso remarcar los motivos de selección de las obras de Valeria Loera y de Víctor Velo, no así las de otras figuras importantes en la producción literaria de Chihuahua. No se trata de menospreciar los esfuerzos a demás artistas que han dedicado su pensamiento a crear obras dirigidas a juventudes, sino que la época en que estos textos fueron escritos, el cambio de las audiencias específicas, las diferencias lingüísticas y el modo de pensamiento que distingue a cada generación respecto a temas específicos como: el machismo, la violencia sexual, la homofobia, entre otros -que abordan los textos seleccionados- son algunos de los ejemplos que permiten referir a obras escritas por autores

¹³ Desarrollo estos aspectos en el capítulo III.

que por cuestiones etarias, generacionales, geográficas, de sexo-genéricas consiguen mayor empatía con sus receptores juveniles, en este caso el estudiantado de nivel bachillerato.

Dramatugas/os de entre siglos en Chihuahua

Este capítulo ofrece un breve recorrido generacional entre autoras y autores con producción de textos dramáticos en Chihuahua; destaca algunas figuras sobresalientes por su trayectoria, publicaciones, aceptación en su entorno e influencia en la comunidad chihuahuense; para luego dar paso a las autorías emergentes que comienzan a mostrarse ante el país como artistas merecedores de reconocimiento. Como delimitación, se parte de la última década del siglo pasado, será ese el momento temporal para hablar de las primeras obras dirigidas a jóvenes por autores del Estado; destaco que en ese lapso temporal emergen algunos temas definitorios de la región: como el feminicidio y el narcotráfico; se insertarse en la literatura dramática, de tal forma que se mantienen en la creación de obras dramáticas actuales estos tópicos.

Una retrospectiva en esta línea de investigación de épocas anteriores es requerida; aquí planteo un estudio con este corte temporal, por los tiempos para realizar esta tesis; esta labor —si bien benéfica para la ubicación del teatro en el norte— implicaría descentrar la visión de este trabajo, por lo que la mirada hacia quienes escriben, más allá de una comparación que busque calificar, será lo que justifique la cercanía y vigencia de la nueva dramaturgia juvenil dentro del contexto actual.

La tradición teatral chihuahuense se ha ido consolidando en el siglo XX y en el XXI. Baste mencionar a dos pioneros dentro de este territorio: José Fuentes Mares (1918-

1986) y Víctor Hugo Rascón Banda (1948-2008), ambos reconocidos autores nacidos en el estado de Chihuahua, cuyas obras no solo fueron publicadas sino representadas, por ejemplo, menciono *Su alteza serenísima*¹⁴ del primero y *Table dance*¹⁵ del segundo. Aunado a esto, hoy existe una generación adulta que sostiene a nuestra región en el mapa: Perla de la Rosa, Antonio Zúñiga, Pilo Galindo, Jissel Arroyo, Georgina Ayub, Guadalupe de la Mora, Manuel Talavera, Virginia Hernández, José Joaquín Cosío y Selfa Chew (y algunos más), que trabajan en diversas actividades a nivel local, nacional e internacional. Entre las variadas problemáticas que sus textos abordan hallamos: la migración, la violencia social, violencia de Estado, violencia de género, feminicidios, narcotráfico, etc., asuntos de suma significación de la década de los sesenta en adelante, cuando la región fronteriza se constituye en territorio de los grupos delictivos, en donde el modelo económico de la maquiladora se asienta y con ello las condiciones de vida de la población en general se torna por demás compleja y precarizada.

Dramaturgia hipertextual de taller

Debido a que es dentro del marco de la hipertextualidad de la que surgen las principales premisas para elegir a los cuatro textos literarios con los que trabajo en esta tesis, es importante conservar el giro desde el que nacen las obras literarias en la generación anterior a la de Valeria Loera y Víctor Velo. Por lo tanto, elijo aquí una compilación de obras dramáticas, fruto de un taller que el mismo Mijares impartió en Ciudad Juárez como una de sus tantas actividades académicas, de las cuales han surgido textos importantes para la

¹⁴ José Fuentes Mares, “Su alteza serenísima” en *Teatro*. JUS, México, 1969.

¹⁵ Víctor Hugo Rascón Banda, *Table dance*. Paso de Gato, México, 2007.

tradición dramática en nuestro espacio fronterizo. Así pues, es factible establecer lazos de diálogos entre obras que, atendiendo la teoría de la hipertextualidad, pertenecen a diferentes temporalidades, pero dentro del mismo entorno social. En el prólogo de *En la frontera norte. Ciudad Juárez y el teatro*,¹⁶ Enrique Mijares presenta el libro y hace mención a diferentes momentos en los que ha estado en Ciudad Juárez bajo motivos artísticos, literarios y culturales. Habla sobre el taller que ofreció a principios de siglo en Ciudad Juárez a distintas autorías literarias con el motivo de la creación de textos dramáticos. Cecilia Bueno, Selfa Chew, Santos Gavaldón, Carlos Alberto Hernández, Guadalupe de la Mora, Virginia Ordóñez, Ricardo Zúñiga, Liliana Chew, Perla de la Rosa, Emilio Jasso y Salvador Hernández Laguna son los nombres que Mijares menciona en sus líneas para referirse a las y los asistentes del taller, el cual no todos consiguieron concluir por diferentes motivos.

Menciona Mijares que fueron siete textos dramáticos de seis autorías lo que resultó de aquel taller que tuvo una duración de veinte días, siendo la escritora y activista Selfa Chew quien concluyera con dos obras en lugar de una. Fueron Ricardo Zúñiga, Liliana Chew, Perla de la Rosa, Emilio Jasso y Salvador Hernández quienes no consiguieron concluir oportunamente el curso por diferentes motivos. Los textos dramáticos de quienes sí consiguieron entregar al menos uno como producto final, son calificados por Mijares como:

¹⁶ Enrique Mijares, *En la frontera Norte. Ciudad Juárez y el teatro* (comp. Enrique Mijares). Instituto chihuahuense de la cultura, Chihuahua, 2008. 249 pp.

...conmovedores, y no en el sentido melodramático o peyorativo del término, sino excepcionales en cuanto al enfoque inédito que imprimieron a los asuntos elegidos, todos ellos señalados por la imposibilidad, susceptibles, sí, de ser mirados desde todos los ángulos analizadas todas sus opciones, pero ineluctablemente enclaustrados, laberínticos y circuidos por el líquido amniótico de la incapacidad, signados por la impotencia.¹⁷

Estos adjetivos refieren indudablemente a lo que el mismo Mijares define como hipertextualidad, por la capacidad que tiene un texto dramático de ser abordado y analizado desde sus diferentes aristas, incluso extraer partes de este y tomarlas como un todo que, junto con otros iguales.

Aunado a esto, Mijares destaca algunos de los puntos temáticos que cobran relevancia en este trabajo para identificar qué tipo de textos pueden funcionar al momento de mostrarlos ante la audiencia. Es preciso remarcar que si bien Mijares, en esta compilación, no parte desde una perspectiva creadora en su taller para que las obras literarias que de ahí surjan sean adecuadas para las audiencias juveniles o que permitan la potencialización que el teatro ofrece para la formación de espectadores y espectadoras con opiniones críticas, argumentadas y encaminadas a la resolución de conflictos que atienden en sus espacios inmediatos, sí lo hace pensando en proponer una tipología del teatro que ofrezca lo que no es posible encontrar en otras formas de este arte. Describe, desde su perspectiva no fronteriza, a una Ciudad Juárez preocupada por las problemáticas que surgen por la desigualdad económica, el odio y la discriminación racial, confrontaciones violentas,

¹⁷ *Ibid.*, p. 11.

el tráfico de drogas y personas, la mentalidad criminal y la corrupción institucional frente a los asesinatos de mujeres, entre otras cosas.¹⁸

Temas que permanecen vigentes entre las personas juarenses de a pie, parecen ser los motivos de creación dramática a través de los últimos años, por lo que también es importante ver cuáles son las diferencias en cuanto al tratamiento del tema que puede favorecer su vínculo ante una audiencia juvenil.

Para el primer texto de los siete que Mijares reseña y que aquí tomaremos como ejemplos para comparar con los de Loera y Velo, destaca el tallerista la habilidad con la que *No te entiendo, no me entiendes*, Cecilia Bueno consigue una “reflexión multifocal”, en donde se confrontan en un mismo espacio y bajo un mismo nivel las diferentes problemáticas de las que la ciudadanía en general se preocupa (las cuales ya han sido descritas en párrafos anteriores). Por lo que resulta una escena donde se muestra un símil con lo atendido en la cotidianidad: un aglomerado de situaciones que acontecen en el mismo espacio-tiempo; pero que, sin importar las extremas circunstancias que afectan a un entorno social, existe la experiencia de sobreponer las virtudes, las buenas costumbres, tradiciones y acciones por encima de los sinsabores.¹⁹

Siguiente con esto, Mijares habla sobre las dos obras dramáticas que entregó Selfa Chew, menciona primero *Expedientes del odio*, de la cual destaca su aparente estado incompleto por el acomodo de los apartados del texto, pero que, al tratar temas de “la discriminación, la asimetría sexual, religiosa, racial y educativa”²⁰ deja un espacio abierto

¹⁸ *Ibid.*, p. 12.

¹⁹ *Ibid.*, pp. 13-14.

²⁰ *Ibid.*, p. 14.

para que el lector o espectador establezca su propio juicio dentro de la ficcionalidad que Selfa plantea. Todo esto mediante la capacidad fragmentaria del hipertexto, en donde aparecen diferentes dramas que se sustentan por sí mismos, pero que están acompañados de otros y que conviven dentro de un mismo corpus.

Luego habla de *Richard Ramírez, mi hermano siamés* para destacar el acertado análisis y la apegada representación de la mentalidad fronteriza dentro de un espacio no lineal, sino entrecruzado. Expresa que en esta obra permea el origen de los sentimientos marginales y resentimientos sociales que pueden encontrarse en habitantes latinos que convergen dentro de territorios ajenos a su cultura. Remarca Mijares la compleja actividad que presenta para el lector el de identificar si lo que sucede en cada escena es fruto de la imaginación o estragos mentales de la protagonista, o si bien sí está relacionada con Richard Ramírez, dejando claro que este juego dual no implica restar el mérito de lo que plantea la obra: existir en coincidencia, bajo los mismos rubros y condiciones similares en un entorno que los desconoce.²¹

En cuanto a la obra de Santos Gavaldón, Mijares explica la manera en la que el protagonista se adentra en mundo ficcional que lo mantiene atrapado en una repetición de acciones y condiciones, de tal suerte que, como un acto de reencuentro, Edgar debe contarse su propia vida, la de su familia, cancelando los detalles dolorosos y aquello que ha decidido eliminar de su memoria. Esto provoca un encuentro con su *alter ego* para trabajar

²¹ *Ibid.*, pp. 15-16.

y mejorar en aquellos aspectos personales que así lo necesitan en un tiempo indefinido, inacabado.²²

En el apartado que corresponde a la obra de Carlos Alberto Hernández, *Cruce alterno*, Mijares expresa la trama como una ya conocida, en donde los cuerpos jóvenes son tratados como objetos, mercancías que pueden ser comercializadas sin su consentimiento. Este planteamiento ficcional permite que se acuda a las reflexiones pertinentes sobre una situación de esta naturaleza, pero trascendiendo hacia los casos generales, y no particulares, bajo la intención de tomar en cuenta el caso de cada persona inmersa en las condiciones de la prostitución para analizar las nulas posibilidades de la salida cuando se habita en un sistema que propicia estos casos en lugar de eliminarlos.²³

Para el texto de Guadalupe de la Mora, *Amor impune*, Mijares destaca su llegada como finalista al premio “Gerardo Mancebo del Castillo” en su edición del 2001. Resalta que, a diferencia de muchas otras historias ficcionales, en esta obra no hay un castigo o sanción sobre quien ejerce la profesión dentro del sicariato. Guadalupe de la Mora crea un personaje que es contratado para asesinar a terceros; y cómo parece gozar cuando ejecuta su *trabajo* planeado a detalle, sin dejar ningún rastro o testigo que pueda perjudicar su actividad delictiva.²⁴

Por último, en el apartado para la obra *Laceraciones*, de Virginia Ordoñez, Mijares habla sobre cómo puede verse dentro del texto todos los enfrentamientos culturales que acontecen dentro de una sola persona, nada más por el hecho de convivir en espacios que

²² *Ibid.*, pp. 16-17.

²³ *Ibid.*, pp. 17-18.

²⁴ *Ibid.*, pp. 19-20.

significan culturas distintas entre sí. Además, remarca la forma en que, como seres humanos, nos castigamos ante la diferencia del otro, repudiando a nuestro propio ser por no conseguir ser aquello que se anhela en las demás personas, lo cual significa que existe un abandono mayor hacia uno mismo. También deja clara la importancia y relevancia que tiene la intención de Ordoñez al hablar sobre la nula existencia de pureza en las razas, fruto de la globalización y del tiempo.²⁵

Ahora bien, en cuanto a las autorías que tuvieron producción para audiencias juveniles en la zona norte del país, encontramos figuras como Virginia Hernández y Antonio Zúñiga, cuyos textos dramáticos nos sirvieron a Susana Báez y a mí para nuestro ensayo de *Dramaturgia fronteriza infantil mexicana en diálogo con la Nueva Escuela Mexicana* (NEM).²⁶ Allí destacamos la relevancia que tiene para la NEM el uso de textos literarios de los autores mencionados, pues desde un sentido crítico y analítico, cumplen con diversos planteamientos que la SEP indica en cuanto a qué rubros deben cubrirse para que las niñas, niños y adolescentes aprovechen de la manera más óptima los recursos escolares que se les plantea dentro del campo académico correspondiente a la interacción social, responsable y solidaria con el entorno inmediato.

Por ejemplo, la obra *¿A qué jugamos?* de Virginia Hernández²⁷ fue pensado para audiencias juveniles. Ganó el primer lugar del Certamen de Teatro Infantil y Juvenil 2005-

²⁵ *Ibid.*, p. 20-21.

²⁶ Susana Báez Ayala y Tomás Saucedo Baca, “Dramaturgia fronteriza infantil mexicana en diálogo con la Nueva Escuela Mexicana” en *Desfronterizando lecturas: propuestas exocanónicas para el aula* (eds. Mónica Ruiz Bañuls, Sebastián Miras y Ramón F. Llorens García). Aulamagna, España, 2023, pp. 41-66.

²⁷ La autora vive en Baja California, aquí la integro como ejemplo de una dramaturgia dirigida a los niños y jóvenes en el norte de México.

2006, en Guadalajara. El desarrollo de la obra, tal como lo sugiere el título, se centra en la resolución del planteamiento lúdico entre los personajes, quienes, mediante sus diálogos, emplean juegos en la construcción sintáctica y semántica de los mismos. La conclusión consiste en el juego de ajedrez, otorgándole sentidos no convencionales, cargados de ideologías que los mismos personajes permiten entrever:

Mini: Ganar la partida en cuatro jugadas no es cosa fácil. Pero estoy decidida. Mi Caballo moveré a la casilla f7. (*El Caballo se mueve y relincha.*) ¡Jaque!

Abraca: Es bueno el movimiento/

Dabra: Pero no me asusta tu intento. (*Se mueven a g8.*)

Mini: Ahora solo me quedan tres. Puedo hacerle otro jaque con la Dama si me como su Torre. (*El Caballo relincha, la Torre negra tiembla asustada.*)

Abraca: Mejor no pudiera ser.²⁸

Con lo que se consigue una forma alegórica de explicar las discusiones mediante el uso de juegos que, si bien no son meramente infantiles, sí propician a la imaginación de la audiencia a equiparar algunas imágenes o elementos. Hernández tiene además en *Teatro breve para párvulos*²⁹ una compilación de obras dramáticas pensadas para las infancias. La antología contiene los textos: “Bichos y hechizos”, “Niño con Luna”, “Niño con Ángel”, “Niño con Abuelo”, “Niño con Muñeca”, “Niño Hermana”, “Niño con Guerra”. Recoge en estas los temas de la conservación y cuidado del ecosistema, explotación laboral infantil, muerte prematura, violencia sexual a infancias, guerra en diferentes niveles (micro y macro). Los textos de Virginia pueden presentar retos a la dirección teatral por la crudeza y

²⁸ Virginia Hernández, *¿A qué jugamos?*. Paso de Gato, México, 2006, p. 37.

²⁹ Virginia Hernández, *Teatro breve para párvulos*. CONACULTA, Baja California, 2015, p. 78.

naturalidad con la que trata sus argumentos. Es decir que, en primera instancia, los textos pueden aparentar no ser apropiadas para las infancias; no obstante, si postulamos que es mediante el juego de la imaginación con lo cual se puede iniciar un ejercicio en el cual los grupos estudiantiles (pensando en el entorno académico de la NEM) se enteran de cuáles son las cosas reprobables que pueden experimentar en cualquier instancia.

En cuanto a Antonio Zúñiga, podemos destacar un par de obras en las cuales, vistas desde la teoría del hipertexto, sería posible tomar partido para conformar un espacio de aprendizaje y formación en grupos estudiantiles. Por primer ejemplo, en *Luna de Pinole*,³⁰ donde se retrata a la comunidad rarámuri, existe una posición contraria a la colonización, en la cual se exponen los momentos de injusticia social, histórica y cultural que en diferentes momentos de la tradición se ha posicionado sobre dicho grupo. Además, se consigue retomar aspectos de la tradición mítica indígena en cuanto a temas de la muerte y la relación que mantiene con la naturaleza, lo que provocaba (y lo sigue haciendo entre los tarahumaras) una visión cosmológica única de la vida. El segundo caso: *Mi padre no es Santo ni enmascarado de plata*³¹ expone uno de los casos que quizá mayor presencia tenga en la vida de adolescentes y jóvenes que se encuentran presionados por sus padres para elegir determinada carrera profesional y ejercerla en el campo laboral de manera permanente. En este texto de Zúñiga aparecen dos historias de un par de jóvenes que, desarrollados en distintos ámbitos, se conocen cuando atraviesan por momentos complicados en su formación. Por un lado, un boxeador aficionado que, entrenado y

³⁰ Antonio Zúñiga, “Luna de Pinole”, en *Obra reunida*. UACJ, Juárez, 2018, pp. 415-445.

³¹ Antonio Zúñiga, “Mi padre no es Santo ni enmascarado de plata”, en *Obra reunida*. UACJ, Juárez, 2018, pp. 367-393.

juzgado por su padre, no sabe cómo dejar claro que él no quiere seguir practicando este deporte; por otro, la historia de un artista urbano que no encuentra la manera de conseguir una manera de apoyar a su madre. Así, y con el uso de diálogos breves como conducto para la exposición de la historia ficcional, es que es posible rescatar fragmentos hipertextuales que favorezcan el retrato de las miradas juveniles que pueden, o no, encontrarse en una situación similar a la de los personajes. Esto nos deja con dos posibilidades que, en conjunto, potencializan: 1) la conexión con la historia y tradiciones de nuestro entorno en el norte de México; y 2) un ejercicio retrospectivo acerca de cuáles son las virtudes personales y los desafíos a los que cualquiera puede verse inmerso al momento de planear una vida próspera.

Voces emergentes en la dramaturgia

Si seguimos con este recorrido encontramos como posible resultado del contexto sociocultural que Chihuahua ha atravesado durante los últimos veinte años los tópicos anteriores, que van desde el narcotráfico, la corrupción, feminicidios, juvenicidios, sicariato, militarización de la frontera y la inevitable necesidad de manifestar tales problemáticas a través de distintos medios.

Surge una generación de jóvenes autoras y autores preocupada por dar su enfoque artístico hacia los temas que atañan a grupos juveniles; es decir, que partiendo desde la premisa literaria en la que se contempla al texto artístico como un retrato de la sociedad que lo contextualiza, personas como Valeria Loera, Víctor Velo, Víctor Hernández, Adriano Madriles, Aaron Zamora, Dulce Gabriela, Carlos Córdova, María Rascón, Grecia Márquez,

“Guillotina” José Manuel Bonilla, Héctor A. Sánchez, Marco Antonio López, abraxas Trías³² (entre otros nombres más) que se dedican a la escritura de obras de teatro, atienden las problemáticas, inquietudes y situaciones por las que un joven puede situarse dentro de su vida cotidiana.

Entre las razones a considerar al momento de elegir obras teatrales escritas por jóvenes creadores y creadoras, es importante destacar una ventaja irrefutable explicada en páginas anteriores: el manejo del lenguaje. Si nos apegamos a la idea de que el teatro, así como el resto de la literatura, es un ente que se comunica mediante el lenguaje escrito y oral (tal es el caso de la dramaturgia) es de vital importancia que acudamos a obras que a través del manejo de la palabra, consigan integrar propuestas temáticas y estéticas que interpelen a los jóvenes lectores. Es claro que el idioma, en su calidad de cambio y adaptación, se maneja de diferente manera dentro de cada generación entre sus hablantes, e incluso en cada ser individual que lo ejerce. Por lo tanto, identificar estructuras que se asemejen en lo posible a lo que pueden identificar las audiencias juveniles, cobra importancia en cuanto a que puede ser más ágil la recepción del texto.

Aludo en este apartado a un grupo de “voces emergentes” que surge de la necesidad de unificar una polifonía de autores y textos que desde sus propias poéticas buscan hallar lectores/espectadores con quienes dialogar, algunos de ellos atienden de forma específica al sector infantil y juvenil. Dejando claro que el objetivo en común son las jóvenes audiencias, formar grupos de espectadores que exploren en la dramaturgia parte de lo que ellos son o sueñan con ser, dentro de un espacio conformado por múltiples vértices en un tiempo

³² Varios de ellos presentaron sus obras en el proyecto del Grupo Nora: Rally Teatral, realizado en el 2020 y 2021, en el periodo del confinamiento por el COVID-19, en Ciudad Juárez.

acelerado que se vio frenado abruptamente durante casi tres años por una pandemia global, época en la que Valeria Loera y Víctor Velo tuvieron algunos resultados (frutos de su arduo trabajo) por los que me fue posible identificarlos.

Dos miradas en la dramaturgia dirigida a jóvenes: Valeria Loera y Víctor Velo

Antes de dar paso al análisis de las cuatro obras elegidas como eje para el desarrollo del plan didáctico que favorezca al desarrollo académico dirigido a grupos estudiantiles en el norte de México, es importante resaltar un par de aspectos que nos acerquen a la producción dramática en el estado de Chihuahua. Hablamos de un extenso espacio territorial situado en el norte del país, donde históricamente el margen se ha hecho presente de diferentes formas, una zona contrastante entre una sierra abrumante y un desierto desconocido; un territorio que ha subsistido casi por su propia cuenta gracias a las personas que en él habitan y que producen a favor de su entorno.

De esta forma es que es importante destacar a quienes han escrito desde o para la frontera, porque gracias a la consideración por atender la complejidad de esta región, es que hoy es posible dar registro de un grupo que en diferentes instancias y con motivaciones distintas han dedicado su esfuerzo a retratar la cultura norteña, en la cual aparece la población juvenil. Los retratos que, desde las perspectivas de las diferentes dramaturgias, se nos han expuesto en las obras de teatro, resultan ser la imagen artística de las juventudes, por lo que gracias a ello resulta un registro de identidades dentro del arte chihuahuense, desconectado de cualquier otro espacio por poseer la cualidad de irrepetible.

Por último, hay que reconocer que las voces juveniles permiten que otros que su trabajo creativo lo dirijan a este grupo etario-cultural, a partir de sus propios intereses; como la cultura de denuncia, del no silencio, del acompañamiento, de la búsqueda, del reencuentro, del trabajo colaborativo, pero también de la importancia de la autosuficiencia. Todo para que, en determinado momento, las ideas que emergen desde las conciencias juveniles regresen a ellos y ellas en forma de teatro, en donde es posible identificar (gracias a distintas estrategias teóricas y didácticas) diferentes posibilidades de formación personal y comunitaria. Aquí nos ocuparemos de dos autores de la Ciudad de Chihuahua, quienes poseen a su corta edad, ya un espacio relevante en el quehacer cultural de la región, con base en sus textos y la representación de ellos mismos en diversos lugares. Destaca que a pesar de ello, no exista aún un trabajo que documente sus aportes en estos términos.

Ambos artistas, jóvenes chihuahuenses, ocupan un espacio en gran medida similar al que habitan las y los receptores del plan didáctico de intervención; es decir, conocen las circunstancias sociales, culturales y demás ámbitos que permean desde sus obras como recipientes de imágenes significativas para quienes atienden los textos.

Dos hilos de una madeja creativa

Valeria Loera, nacida en 1993 en la ciudad de Chihuahua, es escritora y actriz de teatro, es licenciada en Teatro por la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Obtuvo el Premio Municipal a la Juventud en su ciudad natal, además de haber ganado el Premio Nacional de Dramaturgia Joven Gerardo Mancebo del Castillo en el 2020 y fue becaria de la Fundación para las Letras Mexicanas. La producción literaria de Loera se sitúa en

aquellas obras de teatro que atienden las problemáticas, inquietudes y situaciones por las que un joven puede situarse dentro de su vida cotidiana (por lo que la contextualización toma relevancia en estos textos). Otros títulos de esta autora son *Planeta Kepler*, *Auroras Boreales*, *Elefante*³³ y *Las aventuras del pequeño Moser*.³⁴ Esta última formó parte del 3er. Encuentro Nacional Jóvenes Dramaturgos, que se llevó a cabo en la ciudad de Morelia, del 16 al 19 de mayo del 2022, bajo la organización del gobierno de Michoacán, la Secretaría de Cultura del estado y la Secretaría de Cultura del Gobierno Federal. El evento quedó dividido en dos categorías: durante el Ciclo de lecturas dramatizadas, en el que se presentaron obras de Valeria Loera (Chihuahua), Christian Nájera (Guanajuato), Hitzury Molina (Michoacán) y Diana Anaid Vásquez (Veracruz), por su parte, en el Ciclo de puestas en escena aparecieron representaciones de Manuel Barragán (Guanajuato), Óscar Manuel Díaz Lizárraga (Sinaloa), Tania Yabel Mayren (Ciudad de México) y Juan Carlos Muñoz Chibal (Puebla). Con lo cual notamos el comienzo de nuevas voces, escritoras y escritores que inician dentro de la divulgación, promoción y presentación de sus creaciones, además de conseguir premios y reconocimientos a nivel nacional, factores que nos hablan del compromiso que tiene este grupo de artistas.

Víctor Velo es un escritor, productor y dramaturgo chihuahuense dedicado a crear teatro desde y para su región. Es cofundador de la compañía de teatro La Bodega, donde funge como escritor de varias obras que ahí se presentan, mismas que han sido montadas en diversos espacios dentro del territorio nacional. Obtuvo una licenciatura en Letras

³³ Valeria Loera, “Elefante”, en *Teatro de la gruta XVIII*. México: Fondo editorial Tierra adentro, 2018.

³⁴Valeria Loera, *Las aventuras del pequeño Moser*. México: Secretaría de Cultura, 2020.

Españolas por la Universidad Autónoma de Chihuahua con su tesis *La narraturgia: teatro narrativo y su lugar en la representación*,³⁵ además ha sido partícipe y ganador de distintas convocatorias durante los últimos años: Premio de publicaciones ICHICULT por *La narraturgia: teatro narrativo y su lugar en la representación*; finalista en Premio Nacional de Dramaturgia Joven Gerardo Mancebo del Castillo por *El hombre que escuchaba las baladas de Alejandra Guzmán*;³⁶ finalista del Premio Nacional de Dramaturgia Joven Gerardo Mancebo del Castillo, por *Dislocado*;³⁷ fue beneficiario por el PECDA gracias a su proyecto Soy Bernarda Alba; ganó el Séptimo Premio Independiente de Joven Dramaturgia Teatro Sin Paredes, por *No tengo los huevos*;³⁸ Beneficiario del programa Eka Newéame con el proyecto La Bodega; su más reciente reconocimiento fue en 2021, cuando se lo otorgó el Premio Nacional de Dramaturgia Saltillo gracias a su obra *Quijote Walmart*.³⁹

Velo se enfoca en crear literatura dramática dirigida hacia la audiencia joven, adolescentes que atraviesan una serie de cambios en su cotidianidad correspondientes a sus etapas de vida y al contexto actual del norte del país, esto sin excluir cualquier otro tipo de espacio actual. Aborda temas sociales sobre los que en la actualidad es importante alzar la voz, pues si bien no son situaciones originales de nuestra época, lo hace empleando un

³⁵ Víctor Velo, *La narraturgia: teatro narrativo y su lugar en la representación*. Artes escénicas. Investigaciones sobre teatro. Chihuahua, 2014, 117 p.

³⁶ Víctor Velo, *El hombre que escuchaba las baladas de Alejandra Guzmán*. Finalista del Premio Nacional de Joven Dramaturgia Gerardo Mancebo del Castillo 2017, Chihuahua, 2017, 30 pp. [Inédito].

³⁷ Víctor Velo, *Dislocado*. Finalista del Premio Nacional de Joven Dramaturgia Gerardo Mancebo del Castillo 2018. Chihuahua, 2018, 28 pp. [Inédito].

³⁸ Víctor Velo, “No tengo los huevos” en *Premio independiente de joven dramaturgia 2019*. Teatro sin paredes, México, 2019.

³⁹ Víctor Velo, *Quijote Walmart*. Premio Nacional de Dramaturgia Saltillo: Teatro Testigo de la vida. Chihuahua, 2021, 38 pp. [Inédito].

lenguaje con la suficiente claridad para ser entendido y con la calidad necesaria para ser interpretado o entretejido. Permite renovar el *ethos* de las puestas en escena de directores teatrales que en diversas ocasiones se ven en la necesidad de tomar una obra del canon y, en algunas ocasiones, interpretarlas y adaptarlas.

En sus obras predominan temas de interés juvenil que se abordan, en gran parte, por personajes pertenecientes a la misma etapa de vida. Entre algunos otros, la variedad argumentativa consiste en explorar la complejidad de asuntos como: el amor, el suicidio, las pasiones, los vicios (razón y flaqueza), violencia sexual, feminicidios, juvenicidios y la inevitable necesidad de manifestar tales problemáticas a través de distintos medios. Pertenece a una generación de jóvenes autoras y autores del norte preocupada por dar su enfoque artístico hacia los temas que atañan a grupos juveniles; es decir, que partiendo desde la premisa literaria en la que se contempla al texto artístico como un retrato de la sociedad que lo contextualiza, personas como Víctor Velo, Valeria Loera, Víctor Hernández, Adriano Madriles, Aaron Zamora, Dulce Gabriela, Carlos Córdova (entre otros nombres más) que se dedican a la escritura de obras de teatro, atienden las problemáticas, inquietudes y situaciones por las que un joven puede situarse dentro de su vida cotidiana; algunas de sus obras han sido publicadas en compilaciones de la Capilla, o bien, representadas en distintos centros en Chihuahua.

III. La punta del ovillo, la teoría hipertextual

Hipertexto como generador de lecto-espectadores⁴⁰

Como respuesta a las ventajas que ofrece la puesta en escena, tomaremos esta vía como una potencial opción para el acercamiento y formación de grupos estudiantiles que atraviesen el nivel de educación media superior en el estado de Chihuahua, para el acercamiento a obras literarias que están surgiendo desde un grupo de artistas jóvenes dentro del mismo territorio. Los diversos modelos de educación media superior del estado de Chihuahua no contemplan integrar de forma sistemática la impartición de asignaturas obligatorias, incluso ni siquiera de forma optativa, materias que acerquen a los jóvenes, en esta etapa formativa, a los textos dramáticos y/o espectáculos teatrales como parte de una formación integral que potencie el acercamiento a las artes en general del estudiantado juvenil. Por lo tanto, es interesante la labor de investigar, analizar y proponer una tipología de obras dramáticas que faciliten este proceso formativo encaminado a la lectura y la apropiación de la misma, con la cual sea posible generar esquemas de pensamientos reflexivos, críticos, en virtud de apelar a un pensamiento humanista. Con esto apostamos a dos objetivos que persiguen desarrollar las asignaturas de nivel medio superior encaminadas a fortalecer habilidades lingüísticas: 1) aumentar el nivel de comprensión lectora en poblaciones estudiantiles del nivel medio superior y 2) mostrar qué aspectos de las obras dramáticas son aquellos que

⁴⁰ Para este trabajo nos delimitamos en atender el trabajo de Enrique Mijares —y algunas de sus resonancias— en lo que la teoría hipertextual se refiere. El motivo de esto se centra en que el autor habita la misma región espacial y temporal que Valeria Loera y Víctor Velo, por lo que es posible intuir una mayor cercanía entre concepto-definición-ejecución dentro de la hipertextualidad en la dramaturgia fronteriza en México.

inciden en la formación de un estudiantado lector que puede además ser una audiencia de la escena teatral de su localidad.

Los textos *Instrucciones para saltar*⁴¹ y *Poquito*⁴² de Víctor Velo junto con *¡Violencia!*⁴³ y *Auroras boreales o nos vemos en Alaska*⁴⁴ de Valeria Loera (ambos dramaturgos chihuahuenses) son obras de teatro que poseen características estructurales y temáticas para ser presentadas ante audiencias juveniles en Ciudad Juárez con la finalidad de atraerlas hacia la literatura en cuanto al género dramático y representaciones teatrales. Entre los rasgos que distinguen estas obras se hallan elementos que podemos identificar desde la teoría de la dramaturgia hipertextual que ha desarrollado Enrique Mijares (2015); entre otros aspectos podemos señalar la brevedad de los diálogos que dejan de lado monólogos extensos; con esto, podemos señalar que los personajes se convierte en virtualizaciones de lo complejo en una dinámica activa, interactiva, que invita a la audiencia no experimentada a sostener la atención en la puesta en escena, a enfrentar problemáticas del entorno socio-cultural en el que se mueve el estudiantado de nivel preparatoria, que puede interconectar con posibles vivencias que atravesasen ellos u otras personas; esto permite sensibilizarse ante las experiencias humanas que pueden ser relevantes para ellos.

Otra característica importante se centra en la cantidad de personajes que, al igual que en el caso anterior, recae en la brevedad; no sobrepasan de cinco personajes; papel o

⁴¹ Víctor Velo, “Instrucciones para saltar” en *Primera antología Jóvenes audiencias* (ed. Gabriela Guraieb). Los Textos de la Capilla, Ciudad de México, 2019. 167-191 pp.

⁴² Víctor Velo, *Poquito*. Festival Internacional Chihuahua, Chihuahua, 2018. [Inédito].

⁴³ Valeria Loera, *¡Violencia!*. México: Fondo de Cultura Económica, 2021.

⁴⁴ Valeria Loera, *Planeta Kepler o los datos inútiles. Auroras boreales o nos vemos en Alaska*. México: Programa editorial Chihuahua, 2019.

función de una gran cantidad de elementos, sino que solo debe enfocarse en unos cuantos y centrarse en lo que estos hacen o mencionan. Además, estos personajes integran en su caracterización rasgos juveniles, lo cual permite (en parte) un proceso de identificación, favoreciendo la posibilidad de encuentro entre el receptor y el texto; es decir, están dentro del rango de edad que tiene la audiencia a quienes van dirigidas las obras, y el lenguaje no está alejado del contexto sociocultural de la región; sin embargo, esto no significa que los textos se queden en el ámbito de lo regional. Desde la referencia geo-cultural interdialogan con la experiencia lectora y vivida por otras posibles comunidades en otras áreas geoculturales.

Los textos seleccionados para esta investigación son producidos con el interés de atender públicos juveniles. Algunos de ellos se han trasladado a puestas en escena. En estos cuatro textos se presentan argumentos distintos entre sí, pero que coinciden dentro del campo temático que podría interpelar a las audiencias juveniles al atender problemáticas que suelen ser de interés para el estudiantado, por referir a asuntos del ámbito concreto, y que les implican el dialogar acerca de ellos: la amistad, las adicciones a sustancias nocivas, la discriminación por cuestiones de la diversidad sexual, enfermedades diversas, violencia de género, violencia familiar, violencia sexual, etc., por lo que se presenta un abanico temático que a cada receptor(a) puede interesarle por una u otra razón; se les ofrece un acercamiento a situaciones que suelen ser invisibilizadas.

Dramaturgia hipertextual, Enrique Mijares

Nacido en la Ciudad de Durango en 1944, Enrique Mijares Verdín es escritor de obras de teatro, director escénico, actor, crítico literario. Su trayectoria como escritor y promotor teatral en México —aunque con mayor énfasis en el norte del país— le ha valido para obtener una serie de premios y reconocimientos, de los cuales podemos destacar algunos como el Premio Emilio Carballido en 1995, el premio Manuel Acuña en 1996 y, como uno de los más reconocidos, el Premio Tirso de Molina en 1997, así como el Premio Nacional de Dramaturgia Juan Ruiz de Alarcón, en el 2020. Con una maestría en Educación con Especialidad en Humanidades y un doctorado en Literatura por la Universidad de Valladolid, es uno de los intelectuales mexicanos que, al lado de figuras como Carlos Montemayor, tiene un amplio listado de trabajos, proyectos, talleres y publicaciones. Por ejemplo, los libros *Dramaturgia del noreste*,⁴⁵ *Dramaturgia del noroeste*,⁴⁶ *Dramaturgia del norte*⁴⁷ y *El lenguaje hipertextual de los jóvenes*,⁴⁸ productos de encuentros encaminados a la creación de textos dramáticos con diferentes autoras y autores bajo la idea del concepto teatral que Mijares ofrece. Por lo que es una referencia sólida, aquí interesa sus postulados teóricos que atienden tanto al texto dramático como a las puestas en escena desde lo que denomina dramaturgia hipertextual.

⁴⁵ Enrique Mijares, *Dramaturgia del noreste*. Espacio vacío, UJED-Durango, 2011.

⁴⁶ Enrique Mijares, *Dramaturgia del noroeste*. Universidad Autónoma de Sinaloa, 2013.

⁴⁷ Enrique Mijares, *Dramaturgia del norte*. CONACULTA, 2003, [Fondo regional para la cultura y las artes del noreste].

⁴⁸ Enrique Mijares, *El lenguaje hipertextual de los jóvenes*. UANL, México, 2019.

En el texto “*Las perlas de la virgen veinte años después*”⁴⁹ que aparece en el libro *El espectador conoce el futuro* (2015), Mijares hace un recuento y una descripción de la puesta en escena que él realizó de *Las perlas de la virgen* de Jesús González Dávila, en 1993 y posteriormente en el 2003. En este apartado explica cómo a partir de la estructura hipertextual del texto, él consiguió implementar un cambio escénico en ambos ejercicios de dirección teatral. Y a partir de ambas experiencias, Mijares va elaborando el concepto de lo que denomina dramaturgia hipertextual:

El siguiente deslumbramiento fue el hallazgo ejemplar que emparenta la estructura de la obra con el hipertexto, esa acumulación de conocimientos, de aprendizajes, de culturas, de etnias y de lenguaje que somos los seres humanos desde el inicio de los tiempos y que se ha potenciado merced a la intercomunicación instantánea e ilimitada que vivimos hoy. Y es que, sensible al vértigo globalizador que el hombre común afronta a diario, Jesús González Dávila incorpora en *Las perlas* la multiplicidad informativa, la fragmentación, los códigos y la simulación electrónica que conforman la percepción de su espectador potencial, hasta configurar el lenguaje estructural que les permite a ambos compartir un universo sin fronteras ni juicios de valor, del cual cada quien pueda extraer su propia experiencia individual.⁵⁰

Por lo tanto, lo que guía a este trabajo de investigación y análisis en las cuatro obras tomadas de manera ejemplar de Valeria Loera y Víctor Velo, es la acumulación de experiencias expuestas por los personajes, la multiplicidad de las ideas, pensamientos, críticas y acciones que puedan ser tomados por la audiencia no solo como el texto dramático o la puesta en escena lo sugiere, sino como cada joven estudiante —en este

⁴⁹ Enrique Mijares, “*Las perlas de la virgen veinte años después*” en *El espectador conoce el futuro*. Libros de Godot, México, 2015, p. 165.

⁵⁰ E. Mijares, *op. cit.*, p. 168.

caso— establezca mediante las conexiones que su experiencia lectora/receptora/investigativa le sugiera. El uso de la fragmentación, de los símbolos, el uso del espacio ficcional tomado de la realidad factible, serán también los puntos esenciales que las obras escogidas deban demostrar.

Por su lado Rocío Galicia,⁵¹ discípula de Mijares, en varios trabajos se adscribe al estudio de esta dramaturgia del norte de México, como por ejemplo en: *Dramaturgias fronteras*⁵² y *Dramaturgia en contexto I: Diálogo con veinte dramaturgos del noroeste de México*.⁵³ Galicia en su texto *Dramaturgia hipertextual: ensayando la frontera*, expone de manera puntual la tradición de los textos hipertextuales de carácter dramático en México y señala la línea de ascendencia teórica del cual proviene este término, y cuáles son las exigencias que el mismo concepto pide tanto a los textos como a las puestas en escena, así como un listado de teóricos, filósofos y literatos de índole internacional —como Antonín Artaud, Derrida, Freud, Marx y Nietzsche— quienes en su momento postularon sus ideas acerca de la literatura y su vínculo con lo social, en específico el teatro, para empatar con los ideales y necesidades de la audiencia con la que es contemporánea.

⁵¹Licenciada en Literatura Dramática y Teatro por la UNAM, maestra y doctoranda en Letras Modernas por la Universidad Iberoamericana e investigadora en el Centro Nacional de Investigación Teatral Rodolfo Usigli. Entre su labor como ensayista y crítica literaria ha publicado libros dedicados al estudio del arte escénico y el texto dramático en el norte de México, obtuvo el segundo lugar del Premio al Desempeño Académico en Investigación de las Artes del Instituto Nacional de Bellas Artes. Participa en múltiples congresos y coloquios de carácter nacional e internacional, además ahora es presidenta de la Asociación Mexicana de Investigación Teatral.

⁵² Rocío Galicia, *Dramaturgias fronteras*. Secretaría de Cultura, México, 2018.

⁵³ Rocío Galicia, *Dramaturgia en contexto I: Diálogo con veinte dramaturgos del noroeste de México*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo Regional para la Cultura y las Artes del Noroeste, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral "Rodolfo Usigli", Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial UNAM, 2007.

De la misma forma, detalla los rasgos que componen la dramaturgia hipertextual, ofreciendo un listado de rasgos que pueden emerger —aunque no todos al mismo tiempo necesariamente— en una obra dramática de carácter hipertextual:

Fractal. Es una figura que mantiene su forma aun cuando se le cambie de escala. [...] Personajes múltiples e intercambiables. Son personajes que abren una vasta gama de facetas, en las cuales el público puede reconocerse. [...] **Intertextualidad.** La presencia efectiva de un texto, una imagen, una melodía, un discurso, o incluso, acciones y gestos. [...] **Videoclip.** Más allá de la subordinación que la imagen tiene respecto a la música y la finalidad comercial. [...] **Talk show.** Estructura que presenta diversos testimonios orales ante un hecho. Es un formato extraído de los reality shows televisivos. [...] **Hipertexto.** Es el proceso de navegación que lleva a cabo el autor o el espectador por el laberinto de la creación. [...] **Polisemia.** La coexistencia de varios significados distintos en un mismo discurso o representación. [...] **Multifocalidad.** Es la diversidad de puntos de vista. Apela al ejercicio del libre albedrío del espectador. Lo que el dramaturgo expone es todo lo que sabe acerca del tema. [...] **Estructura irradiante.** El término “irradiante” parte de las asociaciones que el cerebro humano establece como líneas de pensamiento que se disparan a partir de un número infinito de datos. [...] **Teoría del caos.** Esta teoría no sólo ha desestabilizado conceptos científicos, sino que ha impactado nuestra propia percepción del universo. [...] **El tiempo.** De varias maneras y a través de los distintos recursos se ha aludido al uso del tiempo en la dramaturgia hipertextual, por ejemplo, al hablar de la no linealidad y la discontinuidad. [...] **La convención teatral.** Todos los recursos usados en la dramaturgia hipertextual tienen como elemento aglutinador la convención, ya que es imprescindible que el público crea lo que se le cuenta.⁵⁴

Destaco en la cita textual los rasgos que Mijares identifica como elementos estructurales de la dramaturgia del norte de México, pero que se puede además atender en

⁵⁴ Rocío Galicia, “Dramaturgia hipertextual: ensayando la frontera”. *Latin American Theatre Review*, 45, 1, (otoño, 2011), pp. 149-165 [el énfasis es mío].

cualquier otra región, en virtud de los cambios que las tecnologías nos han implicado, así como nuevas formas de indagar y analizar los discursos en un mundo glolocal. Varios de estos recursos los hallamos en la dramaturgia de Loera y de Velo.

A su vez, con base en los postulados de Mijares, en varios trabajos Susana Báez recupera los planteamientos del teórico citado, como por ejemplo en: *La tentación de los micropoderes en la dramaturgia hipertextual de Moreno Arenas*,⁵⁵ *Telón de arena: des/necropolitizar lo femenino en Ciudad Juárez*⁵⁶ y *Fronteras habitadas por dramaturgas: la fuerza de su rebeldía*.⁵⁷ En su artículo *El teatro breve e hipertextual en los albores del siglo XXI*,⁵⁸ Báez explica los rasgos de la brevedad dramática y las características de la hipertextualidad en las obras teatrales que surgen durante la primera década de este siglo, pues, como cada corriente literaria o género artístico, parte de una tradición anterior y propone innovaciones para formar un nuevo esquema:

Estamos frente a espectáculos pensados para provocar la voz y la acción del receptor. No quiere decir esto que, en momentos anteriores, el autor o el director no tuvieran en cuenta a su destinatario; la diferencia reside en que ahora suelen tener una posición activa frente a la información que reciben; en otras épocas se les contemplaba como sujetos pasivos. [...] las habilidades de los sujetos en la decodificación de los discursos se han diversificado de manera significativa en los últimos años por razones múltiples, entre otras por la cercanía entre los receptores y el lenguaje del Internet. [...] De ahí que en las artes los discursos

⁵⁵ Susana Báez, *La tentación de los micropoderes en la dramaturgia hipertextual de Moreno Arenas*. Alhulía, Granada, 2019.

⁵⁶ Susana Báez. *Telón de arena: des/necropolitizar lo femenino en Ciudad Juárez*. Telón de Arena A.C., México, 2020.

⁵⁷ Susana Báez, *Fronteras habitadas por dramaturgas: la fuerza de su rebeldía*. UACJ, Ciudad Juárez, 2021

⁵⁸ Susana Báez, “El teatro breve e hipertextual en los albores del siglo XXI”. *Anagnórisis. Revista de investigación teatral*, 7, (junio, 2013), pp. 72-95.

incorporen estructuras complejas como las anteriores en la comunicación; algunos rasgos frecuentes en la dramaturgia actual serán: *la no-linealidad, la bifurcación, lo diverso, lo discontinuo, lo fragmentario, lo aleatorio como punto de partida, de llegada y/o intermedio, en el que se sitúe el receptor. [...] El destinatario toma conciencia de su independencia y posibilidades de interpretación dialógica conforme crea los links que le permiten ahondar en el aspecto que le resulta sugerente.*⁵⁹

Entonces, siguiendo los planteamientos de Enrique Mijares, los elementos de la dramaturgia hipertextual nos permiten destacar los aportes de las cuatro obras seleccionadas para este trabajo, que contemple a las jóvenes audiencias como parte del esquema social con una carga importante de sentidos y considerarlos como receptores activos que dialogan con los discursos de los textos teatrales.

Valeria Loera: de la fragmentación a la libertad de decisión

¡Violencia!

¡Violencia! se publicó en el 2021 bajo la editorial de Fondo de Cultura Económica, en la colección de Tierra Adentro, tuvo un tiraje de 2 mil ejemplares. Valeria Loera ha presentado este libro en distintos puntos del estado de Chihuahua, como en Ciudad Juárez, en las instalaciones de la compañía teatral Telón de Arena, además de en La Bodega (en la ciudad de Chihuahua), teatro de la compañía que dirige Víctor Velo (otro joven dramaturgo chihuahuense), eventos a los cuales acudieron figuras como Perla de la Rosa y Antonio Zúñiga, a quienes nos hemos referido arriba como integrantes de la generación o grupo que precede a estos dos autores seleccionados para este trabajo.

⁵⁹ S. Báez, *op. cit.*, pp. 88-89 [el subrayado es mío].

Algunos de los rasgos principales en *¡Violencia!* corresponden a aquellos que ayudan a construir lo que señalamos como uno de los objetivos principales de la obra: explorar la complejidad que constituye la experiencia de vida de un individuo, en este caso de un personaje femenino, donde el individuo entrevera múltiples facetas de la problemática a la que se enfrenta y explora las posibilidades de esas situaciones desde una amplia revisión de posibilidades, es decir desde el rasgo de la multifocalidad.

La obra al presentarnos al personaje femenino, Violencia, así como a las diversas Violencias en las que se desdobra, nos permite acercarnos a un estructural fractal, que favorece la polisemia del texto. Destaca la obra por acunar la opción de crear diversos diálogos con quien la lean y asumir la posibilidad de que sus receptores establezcan *links* entre lo que leen y lo que saben o han vivido, así mismo genera el interés de conocer más acerca de cada una de esas Violencias que emergen en el texto.

La obra se halla dividida en IX escenas, cada una posee independencia y unidad semántica, de tal forma que los lectores pueden iniciar la lectura de forma tradicional, o leer uno de los fragmentos o el final, ya que la misa autora juega con la estructura interna del texto, siguiendo a Cortázar con su emblemática *Rayuela*, leemos en la nota a pie de página de la IX escena: “Seguro que no notaste que de la escena VII pasamos a la IX. Claro, puedes ir a revisar, aquí te esperamos”.⁶⁰ Este tipo de juegos, exige una lectura atenta, y a la vez se da la oportunidad de ofrecer guiños a sus receptores para jugar con ellos, y hacerles notar cómo siempre es necesario estar atentos a la parte lúdica de una obra, así como de la vida misma.

⁶⁰ Valeria Loera. *¡Violencia!*. Fondo de Cultura Económica, México, 2021. p. 58.

Para ofrecer una claridad de la diversidad hipertextual que Valeria Loera plasma en su obra, es necesario atender la composición estructural y señalar que está compuesta por ocho actos; sin embargo, el último de estos aparece como si se tratara del noveno; es decir, elude el octavo para, en una primera instancia, alcanzar uno más, con lo cual la autora pretende interactuar con su receptor más allá de los diálogos y entramados de sus personajes; es decir, sostener la atención al hacer que, quien atiende el texto, compruebe la ausencia del acto ocho. Aunado a esto, Valeria Loera opta por agregar un rasgo extra a la lectura de esta obra (lo cual además complejizaría realizar una edición anotada) pues en repetidas ocasiones hace llamados a pie de página no solo para explicar determinados términos o referencias como es costumbre para este efecto, sino que utiliza dicho espacio para dialogar con el receptor en un plano distinto al de la historia; emplea agregados que bien podrían no estar sin que ello implicara la incompreensión de la obra, pero sí aportan al sentido fragmentario que en todo momento percibimos, pues desde el listado de los personajes que aparecen, es permisible apuntar cómo es que la presencia de un mismo personaje cuyo nombre es Violencia se desdobra en siete personajes.

Francisco Rico Chico, en su texto *Teoría retórica como teoría del texto y narración digital como narración hipertextual. Perspectivas de estudio entre la tradición y la modernidad*, explica con detenimiento la relación entre los efectos fragmentarios y la hipertextualidad:

Las características generales y las modulaciones particulares de las estructuras de conjunto referencial o estructuras de mundos de la narración hipertextual, afectadas a primera vista por la fragmentación y la discontinuidad, por la saturación de fragmentos de mundo, por la

traslación de los conceptos de collage y patchwork del ámbito de las artes plásticas al ámbito de la literatura electrónica. Si esa es nuestra impresión, a primera vista, de las estructuras del conjunto referencial o estructuras de mundos de la narración hipertextual, en el nivel semántico-extensional correspondiente a la operación retórica de inventio aquellas no pueden sustraerse a la necesidad de construir mundos ficcionales caracterizados por la presencia de seres, estados, procesos, acciones e ideas lógicas y causalmente relacionados entre sí.⁶¹

Es decir, siete distintas personalidades o facetas de un personaje, el cual, a su vez, ejecuta una serie de separaciones entre el plano real y ficcional dentro de la misma historia; pues ella es el único personaje que dialoga con otros personajes. Esos otros personajes viven en la mente de la protagonista, por lo que los otros dos personajes no inventados por Violencia no consiguen comprender diversos acontecimientos y actitudes que ella demuestra.

Lo anterior, nos lleva a los planteamientos ofrecidos desde la teoría del hipertexto, pues se propone al lenguaje estético escrito como un punto de partida hacia diferentes posibilidades de significado en quienes reciben el mensaje desde su posición individual dentro de su contexto sociocultural, espacial y temporal. Susana Báez señala:

Si partimos de que la dramaturgia hipertextual potencia la capacidad humana de crear enlaces de forma continua entre el sentido de dos o más palabras, ideas o conceptos, estamos así, ante el proceso de virtualización de la realidad, en donde, tanto quien redacta/crea el texto, como quien, lector/espectador, establece interlocución con él, parten de sus propios horizontes de expectativas, de sus personales contextos de experiencia, para asociar datos que

⁶¹ Francisco Chico Rico, *Teoría retórica como teoría del texto y narración digital como narración hipertextual. Perspectivas de estudio entre la tradición y la modernidad*. España, Universidad de Alicante, 2007, p. 67.

proviene de una estructura de pensamiento no arborescente, muy lejos de lo que establece el paradigma de pensamiento lineal hegemónico occidental.⁶²

Hemos de resaltar uno de los aspectos más notorios y relevantes para el desarrollo de la historia en esta obra de Valeria Loera. Tenemos que el personaje protagonista, Violencia López, quien además aparece en la dedicatoria del libro, es una joven que vive sola en su casa, atraviesa por un momento de ruptura amorosa y su vida profesional como compositora no es lo que ella deseaba; además sostiene una disputa con su madre por las diferencias que entre ambas existen; las dos niegan se niegan a dialogar.

Podría asumirse señalar que Violencia, al estar atravesando por una situación de sumo estrés, ha generado un desdoblamiento en seis figuras más, por lo que en el escenario aparecen: Violencia de la alacena, de la basura, de la cama, del toilette, del armario y, por último, del espejo. Cada uno de estos personajes aparece por primera vez cuando Violencia habita el espacio de la casa que corresponda al personaje; es decir, no aparece Violencia de la cama, del toilette o del armario hasta que esta no se encuentra en el espacio referido a los nombres de los personajes, quienes nunca abandonan su sitio debido.

Violencia de la basura: ¿Y ahora qué dije?

Violencia de la alacena: Hablaste de él, nos recordaste que lo extrañamos. Hacía dos horas, treinta minutos y nueve segundos que no pensábamos en él, en lo que mucho que lo amamos.

Violencia de la basura: Es la soledad que nos hace confundir todo con amor.⁶³

⁶² Susana Báez, “De la investigación a la creación: talleres de dramaturgia” en *Investigación, aprendizaje y creación en artes escénicas* (comp. Enrique Mijares). UANL, Monterrey, 2020, p. 324.

⁶³ V. Loera, *op. cit.*, p. 16.

Con ello podemos apuntar a que estos personajes son fruto de los pensamientos de Violencia López y, dependiendo del espacio que habite dentro de la casa, serán el tipo de ideas que expresen estas voces. Por ejemplo, cuando Violencia López se encuentra recostada en su cama, luego de tener una tarde de discusiones con su madre y haber pasado tiempo pensando en Marcel, su expareja sentimental, Violencia de la cama aparece por primera vez en la obra e inicia sus diálogos con pensamientos que solo sirven para seguir reflexionando sobre lo mismo, además de agregar interrogaciones acerca de las actividades y pendientes de la vida cotidiana:

Violencia de la cama:

Pagar la renta.

Inventar otra excusa para no ir al trabajo.

Terminar la canción para el comercial de pañales.

A propósito, creo que necesitamos tampones.

Lavar los trastes.

Ir al supermercado.

Comprar leche

Jamón.

Queso.

Yogur.

No, yogur no, odiamos el yogur.

Llevar el auto al taller.

Pagar las cuentas.

Comprar los obsequios de navidad... ¡No! a nosotras nunca nos regalan nada.

Poner una carga en la lavadora.

O tal vez dos.

Reparar el termostato.

Responder los e-mails.

¿Todavía estaremos en Mercurio retrógrado?

Sacar la basura.

Inscribirnos al gimnasio.

Comprar el gas.

¿Hicimos nuestra declaración de impuestos del mes de octubre?

¡Ay, no! Acabamos de recodar esa cosa vergonzosa que hicimos hace tres años...⁶⁴

De la misma forma es que las demás voces de Violencia van efectuando su aparición dentro la obra, claro está, con diálogos que correspondan a su estadio, tal como si el espacio dentro de la casa, como señala Gastón Bachelard en su *Poética del espacio*,⁶⁵ fuera un condicionante para el tipo de pensamiento y acciones que ahí pueden o no acontecer; cuál es el significado poético de esto y cómo podría ser representado en escena. La amplia extensión del listado que pronuncia Violencia de la cama es una clara referencia a las ideas que ocurren durante la noche antes de conciliar el sueño para una persona con diversas actividades, donde también es posible evocar recuerdos sin alguna justificación, sino que solo aparecen como resultado de pensamientos o reflexiones sobre la cotidianidad. Por tanto el libre fluir de la conciencia del personaje se devela ante sus lectores/receptores.

Para continuar con esta característica fragmentaria dentro del pensamiento de la protagonista, debemos señalar que solo ella puede interactuar con estos personajes “reflejo” de sus ideas; es decir, no solo Violencia López puede escuchar las voces de las demás Violencias; todas estas se escuchan entre sí; si bien queda claro que estamos ante la fragmentación de la protagonista, cada uno de los otros personajes a manera de fractales

⁶⁴ *Ibid.*, pp. 33-34.

⁶⁵ Gastón Bachelard, *Poética del espacio* (trad. Ernestina de Champourcín). Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2ª ed., 1975.

sugiere la posibilidad de que los receptores exploren en su interior para permitirse conversar con las inquietudes que los configuran y por tanto buscar posibles soluciones:

Violencia de la alacena: ¡Ya sé!, digamos que estamos esperando un hijo suyo.
Violencia del toilette: ¡Claro y daremos a luz un nenuco!
Violencia de la cama: ¡Oigan!
Las Violencias: ¡¿Qué chingados quieres!?
Violencia de la cama: No, y nada.
[...]
Mamá: ¿Cómo que qué chingados quiero? ¿Ahora me hablas así?
Violencia: No, mamá, no era a ti.⁶⁶

Ahora bien, estos personajes no son los únicos de este tipo en la obra, sino que el personaje del padre, quien ha muerto, se encuentra en el refrigerador de la casa y también dialoga con Violencia, mas no con las demás, y este al enterarse de los acontecimientos que están ocurriendo con su exesposa y con su hija, muestra desconcierto por todos los cambios que han ocurrido desde que él murió e interroga constantemente a Violencia para enterarse de todo:

Mamá: Nena, escúchame: no deberías encerrarte en casa solo porque un hombre no te quiere. Sé que nunca me has considerado una mujer inteligente, mucho menos un modelo a seguir, pero sé un par de cosas, entre ellas que no necesitas al actorsucho ese ni a ningún otro hombre, ¡que se vaya al carajo! Además, desde que se inventaron los penes de goma todo es más sencillo para nosotras.

Papá: ¿Quién es esta mujer?

⁶⁶ *Ibid.*, p. 67.

Violencia: Es El Diablo.

Mamá: ¡Por Dios, Violencia, no seas mojigata! Es solo un muñeco. Bueno, me voy porque Francis debe estar desesperado. Los dejo a solas para que se conozcan, trátalo bien.⁶⁷

Este efecto, junto con algunos otros, como los llamados a pie de página donde la autora inserta su voz directamente para dialogar con el receptor, tal como si se tratara de un narrador que interactúa en primera persona con quien lea la obra, consigue que se efectúe un proceso de inmersión en espacios que no suelen ser evidentes; es decir, al colocar la autora a sus personajes en situaciones aparentemente incoherentes, al romper con la estructura convencional de las obras de teatro, la estructura dramática que el texto ofrece se torna una valiosa herramienta que genera en sus receptores constantes momentos de extrañamiento, la sorpresa continua, genera el asombro, que no dejarán el texto hasta concluir su lectura.

De esta manera es como se sostiene la intención de sugerir obras dramáticas que puedan ser atendidas desde la teoría del hipertexto para luego aplicarse en actividades didácticas frente a –en este caso *¡Violencia!*– grupos de estudiantes en nivel medio superior; pues los textos dramáticos, en primera instancia, no ofrecen solo un modo de trabajo o de atención individual, sino que, además de ser leídos de por cada estudiante, también pueden trabajarse de manera grupal; ya sea para propiciar un diálogo acerca de la obra o bien atenderlos desde la posibilidad teatral de una puesta en escena; en segundo lugar surge como resultado obras dramáticas que apelan –como ya hemos visto– en diferentes niveles hacia la atención e interacción con el texto. Por tanto, factores como la

⁶⁷ *Ibid.*, pp. 30-31.

fragmentación de los personajes, efectos donde el receptor establece una complicidad lúdica al conocer elementos que los personajes nos hablan, o dialogar en un segundo plano con la autora de la obra, permiten dar cabida a la teoría del hipertexto como impulsor de las conexiones cognitivas y aprendizajes significativos que el estudiantado atiende, lo cual implica una amplia posibilidad de desarrollo en la lecto-comprensión de los y las estudiantes.

Auroras boreales o nos vemos en Alaska

Publicada en el 2019 por el programa editorial del municipio de Chihuahua, en colaboración con el Instituto de Cultura Municipal, esta obra fue editada junto con *Planeta Kepler o los datos inútiles*, de la misma autora. María Eugenia Campos Galván, entonces presidenta municipal, y Rebeca Alejandra Enríquez Gutiérrez, directora del Instituto de Cultura Municipal, expresan en la presentación del tomo la importancia tanto de la escritura, como la actividad lectora e interpretativa que esto ofrece, junto con los beneficios en cuanto al ámbito del pensamiento y percepción del entorno como resultado; además, Itzel Lara, guionista y dramaturga, compone el prólogo, en el cual se encarga de resaltar las pequeñas particularidades en la obra de Valeria Loera, donde la experimentación, el juego y las múltiples maneras de entranarse en su ficción permiten un avistamiento a la calidad estructural presente en la obra de la escritora chihuahuense.

Para este ejercicio de análisis desde la teoría del hipertexto, es preciso señalar en dónde se encuentran ubicados los elementos que identifiqué desde dichos planteamientos. Resulta importante advertir, desde esta perspectiva, que el desarrollo de *Auroras boreales o*

nos vemos en Alaska, se conforma por la intercalación de un complejo mundo de recuerdos (que remiten al pasado) y breves acciones (ubicadas en el presente de la acción), por lo tanto, a partir de ello es que surgen los elementos de los cuales tomo parte para el análisis. Planteado lo anterior, estos son los puntos esenciales que servirán de eje para este aparatado: 1) aparición de solo dos personajes, ambos femeninos, que transitan en un espacio público pero deshabitado; las dos exponen pensamientos distintos frente a las mismas situaciones; 2) características más notorias desde el plano interno y externo del texto, así como rasgos visuales y demás recursos que sirven para la atracción lectora sin demeritar el contenido; 3) localización del argumento central que, en apariencia, puede verse oculto tras las constantes memorias de los personajes; 4) escape o huida del personaje en búsqueda de su identidad; 5) toma de responsabilidades y problemas de conciencia que no corresponden a los personajes; 6) exteriorizar pensamientos y vivencias íntimas ante una persona ajena sin temor al juicio; 7) importancia de contemplarse como un personaje que se mueve dentro de un esquema social.

En primera instancia, esta obra posee solo dos personajes, ambos femeninos y, aunque en ningún momento se hace mención sobre sus edades, es posible, a través de señalamientos sobre gustos, tipo de lenguaje y diversas experiencias de vida, que se encuentran entre los dieciocho y poco más de los veinte años. La historia comienza con Valentina leyendo un libro mientras está sentada en una banca en una estación de tren, sitio a donde se aproxima Deka e inicia el diálogo entre ambos personajes. Aunque el espacio que habitan en el transcurso de la obra es un lugar público, no se menciona la presencia de

alguna otra persona, ruidos emitidos por el murmullo de posibles transeúntes o sonidos esperados en este tipo de zonas urbanas.

Esta disposición del espacio deshabitado permite que el diálogo entre Valentina y Deka fluya sin algún tipo de ruidos que irrumpen los mensajes emitidos por ambos personajes. Su conversación gira en relación con las perspectivas y pensamientos que tanto Deka como Valentina tienen respecto a las relaciones amorosas. Inicia un diálogo alternado donde cada una relata distintas experiencias que han tenido a lo largo de diferentes etapas en sus vidas: desde los primeros años de su educación académica, hasta los días más recientes:

Valentina: No, no, no. Yo creo que el amor se siente en primero de primaria. Estamos en primero de primaria: mi compañero de pupitre es El Calabaza. Su nombre real es... es...

—Alberto.

Valentina: ¿Cómo se llamaba?

—Me llamo Alberto.

Valentina: Antonio.

—¡Alberto!

Valentina: ¡Alberto! Se llamaba Alberto. Pero casi nadie le decía así, ni los profesores. El Calabaza tiene un secreto que solo yo sé: a él le gusta comerse el resistol líquido, el de la vaquita. El Calabaza es el único que se junta conmigo en el recreo y me envía mensajes secretos en avioncitos de papel.⁶⁸

Mediante este recuento efectuado por ambos personajes, es posible dar cuenta de los distintos niveles de relación que se van desarrollando entre los personajes y sus parejas, dependiendo de las edades y circunstancias:

⁶⁸ V. Loera, *op. cit.*, p. 51

Deka: Mi novio era muy japonés.

Valentina: O sea, ya era japonés, ¿cómo podía ser MÁS japonés?

Deka: Pues por su actitud. Por ejemplo, cuando me enfermaba, él venía corriendo (literalmente) a mi casa a cuidarme, como todo japonés.

Valentina: Pero la vida no es un dorama.

Deka: Y, de pronto, un día ya no nos llevábamos bien. El día que me dejó, lloró. Yo lo abracé y le dije: “Watashi no ho ga aishiteru”. Él respondió: “Sí”. Entonces comenzó a llover y yo me reí porque pensé que incluso ese momento en que decidió dejarme era muy japonés. Estaba triste y me reí.⁶⁹

De tal forma que, a pesar de atender a distintas realidades, ambos personajes encuentran coincidencias o similitudes en las experiencias que se cuentan una a la otra. Esto, además de servir como un punto hipertextual para conectar con diversos temas sin una aparente relación con el núcleo del diálogo, funge también como un medio para el acercamiento de Valentina y Deka, quienes, al inicio de la obra dramática, eran personajes desconocidos entre sí.

Esto resulta en un ambiente en el que ambas jóvenes pueden hablar sobre experiencias de vida que les han implicado algún tipo de dificultad a nivel personal, sobre todo de carácter emocional; lo cual permite, a su vez, iniciar un camino de búsqueda, o huida, por lo que ambas se encuentran al mismo tiempo en la estación de tren con destino a Alaska. Dicho ejercicio de reflexión florece cuando ambas partes del diálogo se limitan a recibir el mensaje que la otra parte emite, sin retroalimentar con juicios o valoraciones, sino con entendimiento y una experiencia personal al respecto:

⁶⁹ *Ibid.*, p. 53.

Valentina: Muchas veces. Pero como siempre, como con todos, él no estaba enamorado de mí. Ni siquiera le gustaba. ¿Sabes en qué parte del cuerpo se siente el rechazo? Yo sí. Pero si algo tengo es que sé conformarme, y yo me conformaba con que me dejara estar cerca de él, ser parte de su vida... hasta que un día no me dejó. A nadie. Dicen que el primer amor nunca muere, pero Pepe sí se murió.

Deka: Lo siento.

Valentina: No importa. Fue hace mucho. Ya ni siquiera...

Deka: Yo también sé lo que se siente, cuando el amor no es capaz de tocar al otro. Es curioso cómo las cosas pasan, mi corazón sufría por alguien más y él llegó a consolarme. Por lo general, a todos aquellos encuentros con personas a las que aprendo a amar y que me dejan cierto aprendizaje les llamo “sincronía”. Pero en este caso, él se convirtió en una “sincronía forzada”. Lo besé. Recuerdo que no paraba de hablar. Yo solo quería que se callara. Pensé: “Voy a besarlo para que me deje tranquila”. Es mi lógica.⁷⁰

Esto lleva a plantear una posibilidad donde, dentro de espacios de convivencia juvenil, se consiga entablar conversaciones que no de manera necesaria deban mantenerse bajo una linealidad temática, sino que, tal como se plantea desde la teoría del hipertexto, sea posible conectar con otros rubros de la vida diaria, de tal forma que la persona inmersa en dicho proceso comunicativo pueda recopilar una mayor cantidad de información respecto a lo que sucede en su entorno.

Por un lado, a nivel de argumento, una de las características más importantes dentro de *Auroras boreales* es este efecto dicotómico entre ambos personajes, lo cual permite que, en caso de atenderla mediante la lectura, sea posible una fluidez óptima para mantener la atención del receptor, puesto que, además, los diálogos largos casi no aparecen en la obra,

⁷⁰ *Ibid.*, p. 55.

sino que predominan los cortos. Aunado a esto, aquellos que tienen una extensión más prolongada tienen rasgos tipográficos que se suman a las estrategias para sorprender al lector:

Valentina: **...Trece segundos** y medio. Fue el tiempo que me tomó enamorarme de Mario. Lo miré y lo amé. Amé el mechón de su cabello, amé su sonrisita nerviosa, amé su nariz y amé sus pequitas. Y entonces trece segundos y medio se convierten en más de siete meses de pensar en él, de inventar historias en mi mente. Pienso que todos lo hacemos alguna vez, sé que no soy la única. Me imagino momentos que jamás hemos vivido, como la primera vez que me besó, la primera pelea, el día que decidimos vivir en unión libre porque no creemos en el matrimonio o cuando acordamos no tener hijos, pero sí que tendríamos un gatito llamado Beppo.⁷¹

Con lo cual es posible señalar que el interés lector de un posible público juvenil se mantenga mediante los diálogos ágiles que el texto ofrece, donde se hallan concentrados los tópicos que interesa debatir, en este caso el tipo de vida que quisieras llevar a la práctica con una posible pareja. Destacan los juegos tipográficos, con ello no solo se apela a la una tipografía de tamaños o tonos diferentes, sino que también sugieren entonaciones al momento de actualizar la obra en una lectura oral o en una puesta en escena; es decir, tomar la obra en un ejercicio de lectura en voz alta, lectura en atril o representación escénica. Por lo tanto, si bien *Auroras boreales* tiene escasas acotaciones, obtiene dichas indicaciones o sugerencias mediante esta alternativa visual.

⁷¹ *Ibid.*, p. 58.

Ante esta constante dinámica en la que ambos personajes dialogan e intercambian sus experiencias sentimentales, surge la necesidad de identificar la característica que debe estar presente en toda obra literaria: el conflicto. Puesto que el desarrollo de *Auroras boreales* consta del planteamiento de dudas e inquietudes respecto a la forma en que dos personas deben, o no, relacionarse de manera afectuosa y responder a diversas preguntas como: “¿Cuánto tiempo se necesita para olvidar a alguien? [...] ¿Qué haces cuando tienes el corazón roto? [...] ¿Por qué no lo he superado aún? [...] ¿Por qué tienes tanto miedo?”,⁷² es posible que la identificación del conflicto pueda, en apariencia, quedar oculto. Es decir, Andrea y Dekka permanecen en el mismo espacio durante toda la obra: no es necesario el traslado físico, no existe la presencia de otro personaje que llegue a crear una confrontación, sino que basta con el acto de externar los pensamientos, ideas, inquietudes y emociones, que ambos personajes llevan consigo para insertar en *Auroras boreales* un conflicto interno.

Como espectadores, no estamos ante una obra dramática que busque solucionar problemas derivados de la estructura social, política, económica o familiar; más bien se trata de explorar las formas de las relaciones interpersonales y sus posibles caminos. Por lo tanto, es en este punto donde la creación de enlaces y conexiones hipertextuales cobra efecto, donde la juventud pueda empatar lo que lee u observa en el texto de Valeria Loera con sus experiencias propias o conocidas dentro de su contexto sociocultural.

Mediante el ejercicio de la hipertextualidad en esta obra dramática, también es posible señalar la diversidad sexual cuando, en la última parte de la historia, uno de los dos

⁷² *Ibid.*, p. 61.

personajes, Deka, se adentra en un conflicto respecto a su orientación sexual y se cuestiona si los sentimientos amorosos que siente ante otra mujer son correctos o no:

Deka: No entiendes, no es solo eso. Yo nunca creí que me causaría conflicto enamorarme de una mujer. Aunque yo siempre me decía que podía enamorarme de cualquier persona, no lo entiendes hasta que no te pasa. Y no es que me hayan dejado de gustar los hombres, me gusta Zack Efron (es mi gusto culposo). A ella la quiero no porque sea mujer, va más allá de la sexualidad o el género, la quiero por ser ella, por su personalidad... y aunque la gente dice que ya son más abiertos y lo aceptan bien, la realidad es que aquí en Chihuahua no nos podemos tomar de la mano sin que nos miren como apestadas, sin que nos griten: “Falta que te cochen bien”.⁷³

Donde, además de encontrar la única marca espacial en *Auroras boreales*, se permite el autodescubrimiento en esta temática, puesto que cabe señalar a esta etapa de la juventud como la época en la que las personas suelen conocerse con más detalle a diferencia de la infancia en cuanto a algunos aspectos. Por lo tanto, este momento de conflicto que Deka presenta respecto a su identidad, puede trasladarse también al campo de la formación académica, en el cual cada joven inicia la etapa de investigar, aprender y tomar decisiones formativas, tal como la carrera universitaria a escoger o la profesión para ejercer. Es decir que, todo acto de identificación personal (sentimental, familiar, académico, político, social, etc.) emerge de forma simultánea, o aislada, ya que siempre estamos tomando decisiones respecto a cuestiones claves en nuestras vidas, como la que Valeria Loera expone en esta ocasión.

⁷³ *Ibid.*, p. 68.

Por último, es importante destacar dos valores favorables en *Auroras boreales*. El primero de ellos consiste en la decisión de disculparse ante alguien a quien se le ha cometido alguna falta. El segundo es la importancia del acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien, autoaprendizaje, puesto que, como se deja ver en la historia, algunas circunstancias de la vida cotidiana juvenil no están orientadas de una forma positiva:

Valentina: Que en todo este tiempo no pude hablar con nadie sobre lo que realmente siento, y ahora, frente a una desconocida...

Deka: Soy Deka.

Valentina: Valentina.

Apretón de manos.

Lamento mucho todo lo que te dije antes. Lo siento.

Deka: Yo también lo siento, no quise lastimarte. Solo sentí mucha rabia porque con todo lo que me has contado, yo sé que sabes lo que es el amor. Ya lo experimentaste, has querido demasiado, pero ¿cuándo te vas a querer a ti misma? A ver, ¿qué es lo que hace que te enamores de alguien?

Valentina: Pues, no lo sé, no es una cuestión de lógica o de razonamiento, solo... al ver a la persona lo sabes... lo sientes.

Deka saca un espejo entre sus cosas y se lo extiende a Valentina, ella lo toma.

Deka: A ver, inténtalo contigo. Inténtalo por 13 segundos y medio.⁷⁴

Con lo cual, una vez más, es posible trasladar este acompañamiento solidario entre las y los jóvenes que atraviesan por circunstancias poco favorables para su óptimo desarrollo personal, o bien, mostrar disposición ante las distintas posibilidades de manifestar ideas,

⁷⁴ *Ibid.*, p. 69.

pensamientos y sentimientos entre cada una de las personas, lo cual indica que no solo hay una manera de concebir una relación sentimental.

Una de las posibilidades que surgen desde la hipertextualidad en esta obra es tomar el factor de la huida o el escape que ambos personajes pretenden como una búsqueda de su propia identidad, de concretar o potencializar el proceso de aprendizaje, no así lo que podría parecer en primera instancia, un acto de evasión que pueda ser entendido como una señal de ocultamiento y negación. Por lo tanto, al considerar que Valentina es quien efectúa el viaje antes que Deka, puede leerse como el abordaje de las distintas capacidades individuales para adquirir conocimiento o tomar decisiones que implican un cambio en la cotidianidad de la juventud.

Por tanto, al abordar estas dos obras, con los temas que explicamos arriba, vemos que existe la posibilidad de que los posibles receptores de nivel medio superior se acerquen al texto dramático a partir de los rasgos de hipertextualidad por la estructura discursiva que favorece una mirada descentrada de las decisiones verticales, unilaterales, inequívocas, sancionadas por un pensamiento hegemónico. Estas obras son textos abiertos, en el sentido de que dan la oportunidad al lector de elegir la posible salida a la situación de los personajes. Ahora atendamos la propuesta de Víctor Velo.

Víctor Velo: instrucciones para reflexionar

Instrucciones para saltar

En *Instrucciones para saltar* encontramos una visión retrospectiva por parte de los personajes dentro de la historia componen una estructura compleja, entrelazada, no lineal

en cuanto a la temporalidad, lo cual se suma a la reconfiguración de la memoria, que agrega diversos valores literarios. Por tanto, en este trabajo interesa observar el *corpus* del texto (entendido como la disposición de los diálogos y la tipología de estos) en relación con las cualidades hipertextuales y con ello apuntar a cuáles son los aspectos estructurales que permiten establecer dichas conexiones, enlaces, entre la obra, quien la recibe y las diferentes realidades posibles a las que se atienen.

Si entendemos que los rasgos que permiten aludir a una dramaturgia hipertextual inciden en la polisemia que cada receptor configura con base en su interpretación del texto, es decir, se encargan de interconectar las partes para arribar a la posibilidad de un sentido amplio a partir de los elementos estéticos de las obras; estos fragmentos resultan ser más que la suma de las partes de un texto, pues podemos apuntar a la posibilidad de que a partir de la obra sus lectores reconfiguren el yo ético-estético; es decir que decir que formulan su perspectiva respecto al texto, a su contenido y a su entorno de la realidad concreta.

Para el cumplimiento de los objetivos que este trabajo merece, es importante exponer las posibilidades que *Instrucciones para saltar* ofrece a sus lectores, pues el tratamiento de la obra, la cantidad de personajes, la composición del conflicto, el lenguaje, el tipo de espacio y demás factores corresponden a posibilidades que, si bien se presentan como ficcionales, representan la realidad de su entorno social. La polifonía de la obra de Velo, proveniente de los mismos personajes, permite revelar la distribución dialógica que facilita a la audiencia dar cuenta de las acciones, señalar cada momento dramático dentro de la historia y las partes que conforman esta tragedia. De tal forma que, mediante la diversidad estructural, el escritor propone diferentes maneras de abordar el discurso que plantea. Esto

otorga a la comunidad receptora la libertad de percibir, entender y conectar con su realidad concreta de la forma que mejor entienda; a través de las voces de los personajes, de lo que se dice, lo que no se expresa, los discursos que cada personaje ofrece, las posibilidades de resolución no dichas en la obra para un desenlace distinto en las obras.

Para poder exponer con claridad el *corpus* de esta obra, iniciemos diferenciando los distintos tipos de formas; es necesario aclarar qué es la forma externa, interna y la disposición del texto literario, sin dejar de lado algunas de las posibles presentaciones. En primer lugar, se debe aclarar que entendemos lo que comúnmente es mencionado como *fondo y forma* por forma interna y forma externa, en ese orden; pues bien, para el análisis de los textos literarios se abordan las estructuras, desde las mínimas hasta las totales, por lo que el *cómo* (asociado con lo denominado *fondo*) consiste en formas de disposición al momento de dar cuenta de la historia. Con ello podemos señalar que cada una de las estructuras, contribuyen a la composición de formas cada vez de mayor escala, de tal suerte que en ocasiones se consigan formas internas se complementen con las formas externas en cuanto las imágenes, acciones, descripciones, extensión de los componentes del texto, etc. Esto con la intención de demostrar cómo es que *Instrucciones para saltar* propone no solo fragmentariedad en sus diálogos, sino en demás niveles literarios, lo que podría enriquecer las variantes discursivas y, con ello, el ejercicio del hipertexto.

Lo anterior lo proponen Antonio García Berrio y Teresa Hernández Fernández en el primer capítulo de su *Crítica literaria*,⁷⁵ como elementos que impulsan la expresividad literaria, exponen el proceso mediante el cual el uso del lenguaje incursiona en áreas

⁷⁵ Antonio García Berrio & Teresa Hernández Fernández, *Crítica literaria. Iniciación al estudio de la literatura*. Cátedra, Madrid, 4ª ed., 2012, 391 p.

inusuales, tomado como una herramienta evolutiva para alcanzar los significados, interpretaciones, pensamientos individuales y colectivos. Todo esto además corresponde al proceso creativo del texto artístico:

La *descodificación* del texto por los lectores invierte el orden de la *codificación* creativa del autor, de manera que lo inmediato que se adquiere con la lectura del texto son las estructuras superficiales y microestilísticas de la forma y del contenido. A partir de esa percepción inicial del *significante* se van infiriendo las macroestructuras (en orden variable e indistinto, argumentativas y temáticas) hasta alcanzar la intuición o representación lectora descodificada del impulso como *significado*.⁷⁶

El mismo lenguaje atraviesa sin excepción alguna la forma interna y la externa, por lo que el efecto, luego de abarcar ambos extremos, resulta en una composición más compleja de lo que en apariencia poseen los textos artísticos. Esto recae en una disposición textual que no solo ofrece la narración de una historia o la transmisión de sentimientos y pensamientos, sino que se inserta en las posibles significaciones que cada receptor construye a partir del texto (fono-acústico, sintáctico, semántico y pragmático) y que en conjunto responden a la causa principal de cada texto literario; en esta circunstancia, referido al texto dramático y a las partes de la tragedia clásica.

Ambos teóricos referencian al escritor Dámaso Alonso como uno de los primeros en impulsar la consideración entre la relación estructural de *significante* y *significado*, con ello también explican cómo fue que esta concepción tuvo cabida dentro de la teoría literaria.

⁷⁶ *Ibid.* p. 52.

Dámaso Alonso expone sobre la relación entre signo y significante, y cómo esta puede afectar las formas de las que hemos hablado:

[...] el concepto saussureano de “signo” nos es por completo insuficiente. Al pasar al concepto literario desde el puramente lingüístico hemos tenido que ampliar (hablamos ahora en sentido de duración temporal, *i. e.*, de extensión tipográfica) los límites del “significante. [...] La forma no afecta al significante solo ni al significado solo, sino a la relación de los dos. Es pues, el concepto que del lado de la creación literaria corresponde al del “signo” idiomático saussureano. [...] Entendemos por “forma exterior” la relación entre significante y significado, en la perspectiva desde el primero hacia el segundo. Esa misma relación, pero en la perspectiva desde el significado hacia el significante, es lo que llamamos “forma interior”.⁷⁷

Así es como el texto literario queda enmarcado dentro de una serie de niveles estructurales, conformadas a su vez de una serie de elementos que trabajan de forma correlacionada para otorgar como resultado una obra donde sea posible vislumbrar procesos esquemáticos, rítmicos de pensamiento y de estilo, pues en casos ejemplares debe ser posible hablar de cada tipo de forma de manera aislada, pero también en su conjunto y que siga funcionando en cualquiera de las opciones. Este pensamiento permite ejecutar a cada receptor literario una lectura que trascienda del plano actancial; es decir, que le sea posible encontrar signos en apariencia aislados dentro de la obra y consiga otorgarse un significado que sea simbólico, y con ello pase a comprender (desde la macroestructura hasta la microestructura, o viceversa) la composición de la obra literaria que atienda. De tal forma

⁷⁷ Dámaso Alonso. *Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*. Gredos, Madrid, 5^a ed., 1950, pp. 32-33.

que, al conseguir un detenimiento en cada plano, las imágenes y los significados puedan llevarse a interpretaciones o pensamientos no sugeridos textualmente por la obra.

Ahora bien, bajo la intención de situar la estructura de esta obra en algún punto entre la forma interna y la externa, encontramos que, al contemplarlas solo como secciones del texto, encajan dentro de la forma externa, pues cada una de las partes funciona como un molde específico, que solo puede ser llenado por determinada intención, a tal grado que podemos señalar la equivalencia con la división textual de tres partes, que se apreciaban inamovibles (pero que la estructura hipertextual renueva): inicio, desarrollo y fin, en donde, a pesar de que en esta disposición puedan existir variantes o intercalaciones, siempre debe respetarse las exigencias de cada parte. Dicho orden sí pretende un armado armónico para el desarrollo de la historia y la forma en que esta debe ser transmitida ante la audiencia, pues el cuidado con el que se enuncian los distintos pensamientos, omisiones, advertencias, sentimientos y acciones se conforma de una manera que encamina a cada receptor a un final que puede intuir desde el inicio de la obra, pero que atiende bajo el pacto ficcional lúdico, donde puede advertir diferentes posibilidades que represente a la realidad factible a la que pertenece.

Es en este punto, gracias a dicho proceso fragmentario, con lo que llegamos a la forma interna. Al considerar cada una de las partes de manera independiente encontramos que para la consolidación de estas es necesaria la actuación específica de los personajes, los diálogos y acciones efectuados por estos deben corresponder a lo que ocurra en ese momento dentro de la obra; es decir que, para el inicio de la obra, es requerida la aparición de uno o más personajes con la intención de plasmar la tesis central de dicha tragedia. Para

esto es permisible pensar que las palabras de cada diálogo deberán estar elegidas de entre todas las posibles con la finalidad de aspirar a la manera más artística de transmitir el mensaje, o bien, de cumplir con la intención en juego. Es evidente que la misma intención debiera ser tomada dentro de cada una de las demás partes, de tal manera que la historia no se vea irrupida o confusa debido al modo en que son contados los acontecimientos, donde el tiempo de la memoria parece empatarse con el instante presente, además de todo aquel mensaje no explícito que pretendiera plasmar el autor en su texto, así como en el éxodo, instancia donde la conclusión y madurez de las ideas debe presentarse notoriamente, una vez más, gracias a la cuidadosa elección de las palabras, imágenes, metáforas, referencias y pensamientos.

En *Instrucciones para saltar*, Víctor Velo expone una tragedia que retrata la situación de un grupo de jóvenes amigos: Saúl, Mariana y Fernando, quienes, a través de relatos comunican a la audiencia mediante recuerdos la relación de amistad construida entre ellos, la fractura que sufre este vínculo a partir de las violencias que se ejercen sobre Mariana por parte de ambos *amigos*. El pivote de la acción en la obra es el proceso de evocación de la memoria: pues si consideramos que al final del texto dos de los personajes han fallecido, parecería inverosímil tenerlos aún en escena. Esta obra está estructurada, en primera instancia, por breves diálogos pronunciados por los únicos tres personajes y a partir de estos, cada personaje como figura independiente que actúa bajo sus intenciones, reflexiones e ideologías, poseen una autonomía semántica.

Por orden de aparición, están Saúl, Mariana y Fernando en lo que tomaremos como la parte del prólogo de la obra. En esta instancia comienzan a recordar la edad que tenían

cuando ocurrió lo que están por contar, difieren en algunos aspectos (como en la edad) pero coinciden con otros tantos (en el lugar donde aconteció la acción inicial de la historia). Cada uno ofrece la memoria que posee de aquel momento en común con el resto; mas también es posible percibir la función o el tipo de papel que cada personaje sostiene con los otros dos, como la atracción sentimental que Fernando siente por Mariana. Es preciso resaltar que a nivel visual el primer diálogo de cada uno de los tres personajes tiene en aproximado la misma extensión; luego, una semejante estructura en cuanto a la exposición de sus recuerdos sobre lo que están a punto de relatar.

Las tres voces coinciden en que la memoria condiciona la realidad, los hechos ocurridos; por tanto, plasman –tal como si se tratara de los anuncios, avisos o cosmovisiones de los coros trágicos– que el mensaje de este canal se encuentra sujeto a variantes, posibilidades; es decir, que los relatos no se encuentran en total apego a la realidad, lo que no indica, debido a la coincidencia de los tres personajes, que las acciones principales no hayan ocurrido. Además, es preciso considerar que todos dentro de la obra ya conocen el desenlace, sus propias historias, por ello sus opiniones, inconformidades, sentimientos están inertes en los diálogos de esta parte, en donde, en apariencia, solo debería encontrarse la introducción a la problemática.

Aquí se aprecian varios rasgos de la estructura hipertextual de la que hablamos arriba: la no-linealidad, la bifurcación, lo diverso, lo discontinuo, lo fragmentario, lo aleatorio como punto de partida, de llegada y/o intermedio al reconstruir los acontecimientos por parte de los personajes.

A partir de este punto inicia el intercambio de breves diálogos que otorgan a la historia la fluidez necesaria para mantener la atención del público. Existen distintos tipos de diálogos, cambios de temporalidad, interrupciones entre relatos y opiniones morales, reflexiones y narraciones. Es importante recalcar que en esta obra atendemos distintos momentos argumentales: alguno de los tres personajes da cuenta de la historia a la que apelan a través del recuerdo; la intención del diálogo también recae en pensamientos, aclaraciones de cierta situación, discusiones, o bien, todo aquello que traslade la voz del recuerdo hasta el momento presente en que los personaje; es decir, que dicho diálogo no consiste en agregar algo a los acontecimientos que los llevó hasta el punto de la narración o que no ayudan al argumento central de la obra. La memoria se activa en los personajes de acuerdo con la reconstrucción de la *verdad* que les interesa reconstruir.

Los lectores se enteran de la vida de los personajes, del contexto en el que se dio la situación álgida entre ellos, la cual desencadenó los acontecimientos que dan lugar a la historia que nos es develada, se reconfiguran los intereses y motivaciones de cada uno de los personajes; nos enteramos de la unión entre este grupo de amigos, así como de las fracturas que se dan en su relación.

FER: Toda la secundaria juntos.

MARIANA: Y no sólo en el horario escolar. Parecíamos muérganos todo el condenado día.

SAÚL: Fuimos a los aburridísimos juegos de Mariana.

FER: A los insufribles conciertos de Saúl.

MARIANA: Y a la casa de Fer... Fer no tenía un talento en particular.

SAÚL: Y aunque odiábamos muchas de las cosas que los demás hacían, aprendimos a entenderlas con los ojos de nuestros amigos. Me gusta pensar que fue así como descubrimos lo que era la amistad.⁷⁸

También concebimos el pensamiento individual de los personajes, los paréntesis que se crean entre los relatos de la historia, tal como si se dejara entrever un adelanto del final de la obra, con lo que podemos percibir que la situación será conflictiva dentro de su mismo círculo.

SAÚL: Al charco.

FER: El río.

MARIANA: El canal.

SAÚL: Hay sucesos que te marcan de por vida. Y ese fue el nuestro. No por mi salto.

FER: Ni por mi idea.

MARIANA: Fue el lodo.

SAÚL: Creo que ese día nos dimos cuenta de que éramos capaces de cosas que antes nunca pensamos.⁷⁹

Mas adelante, con la misma intercalación fluida de diálogos que atienden rasgos de la brevedad, Mariana externa el abuso sexual que sufrió por parte Fernando y Saúl. Por otro lado, estos dos últimos intentan restar importancia a la queja de Mariana, argumentando que fue un momento donde los tres eran conscientes de sus acciones; no obstante, en los siguientes episodios de la historia, cuentan la forma en que Saul y Fernando le dieron

⁷⁸ V. Velo, *op. cit.*, pp. 171-172.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 174.

somníferos a Mariana durante una noche en una de las constantes pijamadas que este grupo tenía.

A partir de ese momento, luego de que Mariana expresa su enojo ante la agresión que vivió por parte de sus *amigos*, de no saber cómo actuar durante los siguientes días a la violación por el desconcierto que le ocasionó, por sentir la culpa de perder lo único que preciaba: la amistad de sus *amigos*; podemos señalar una división entre víctima y victimarios, donde los agresores intentan evadir la responsabilidad a través de una aparente inconciencia, dejan entrever la etapa juvenil en la que las personas comienzan a notar físicamente a aquellas del sexo o género de su interés. Fernando y Saul, explican, respectivamente, que uno sentía atracción sincera por Mariana; el otro, que en realidad no conocía que había sido drogada la noche en que la agredieron sexualmente.

Las versiones que los personajes masculinos ofrecen del acontecimiento, los exculpan de la agresión cometida, así desde un discurso fragmentado, selectivo, buscan desorientar la memoria de la víctima. Evita que los victimarios sean responsables de sus acciones. Hay otro intercambio de argumentos para relatar el fallecimiento de Saúl quien, a partir del sentimiento de culpa, escapa en el automóvil de su madre y provoca un fatal accidente. Mariana, a manera de despedida de Fernando, conforma un estásimo⁸⁰ donde habla de su embarazo, del rencor, de las emociones de odio y culpa que sentía por su agresor; además replantea una historia alterna, en la que la situación detonante de la obra tuvo otra conclusión. El texto ofrece la posibilidad de otra trayectoria en el vínculo de estos tres amigos, en donde parafraseando a Cortázar, las *instrucciones para saltar* llevan al trío a un

⁸⁰ Entendido este término como un paréntesis que agrega opiniones sobre el contexto sociocultural, a manera de coro clásico.

vínculo amistoso sólido, sin embargo, ese posible imaginario se desmorona ante la realidad inmediata. Nos encontramos en el momento del funeral de Saul, en donde Mariana elige su narrativa: hablar respecto al abuso sexual sufrido.

La conclusión de la tragedia que expone *Instrucciones para saltar* comienza a partir de dicha decisión final. Saúl, temeroso de las consecuencias que esto puede llegar a ocasionar, discute con Mariana y la asesina. En los últimos dos diálogos, Saúl muestra el conflicto interno de su persona, un debate entre el arrepentimiento y la autojustificación de asesinar a cambio de evadir la justicia y por tanto seguir *con su vida*; Mariana narra la forma en que siente su cuerpo finado; alude al descanso y la purificación que le otorgará la tranquilidad que ella estaba buscando, relata la resignación de morir y esperar que el sufrimiento se detenga. Es a través del personaje de Mariana de quien surge la *lectio*, en su último dialogo, antes de morir. Ejerce una reflexión moral que concluye la equivocación al mantener en silencio el abuso sufrido por parte de Fernando y Saúl, derivado por el temor de las demás consecuencias que esto podría ocasionar si externaba lo sucedido.

Con este necesario repaso nos permitimos señalar la ubicación de los aspectos en la obra que permiten establecer *links* hipertextuales, donde pueden llegar a surgir cuestionamientos como: ¿qué habría hecho yo en esta situación?, ¿conozco a alguien bajo esas circunstancias?, ¿por qué es o no correcto actuar así? Además, podemos resaltar, primero, el final de la obra, que enmarca casos cotidianos a nivel global; después, el tema central y la manera en que es desarrollado, con la naturalidad, la bestialidad que es posible reconocer dentro del espacio expuesto en *Instrucciones para saltar*.

Velo, trata un tema que requiere ser abordado con cuidado, lo hace mediante tres personajes que representan un grupo etario juvenil, con sus intereses, gustos, pensamientos *tipos*, actividades cotidianas, tales como asistir a una institución educativa, planear sus años futuros, convivir con amistades, realizar actividades y juegos que agraden al grupo; por tanto, la manera de expresar mediante palabras aquellas ideas inertes en el pensamiento corresponde a lo que podría atribuirse a una persona que atraviesa la edad del bachillerato.

Abordar este tópico desde nuestro tiempo y espacio, nos permite contemplar los cambios de pensamiento en comparación a ejemplos anteriores y retratar sucesos que ocurren en la realidad, dentro de nuestro entorno.

Poquito

Poquito fue representada por primera vez en el 2018 en el Festival Internacional Chihuahua y aún es una obra inédita; sin embargo, ha sido montada en distintos lugares y momentos como en el 2021 en La Bodega, espacio teatral ubicado en la ciudad de Chihuahua y en la Muestra Estatal de Teatro llevada a cabo en Ciudad Juárez el 2023. La falta de publicación por parte de una editorial no significa para este estudio una señal de escasez literaria, o bien, un factor que imposibilite el cumplimiento de los objetivos.

Existe más de una versión sobre este texto de Víctor Velo, donde, a grandes rasgos, los cambios consisten en edades distintas para los personajes (en una son adolescentes mientras que en la otra versión son jóvenes), un par de escenas añadidas en la historia y un desenlace distinto, el cual cambia la categoría de la obra de tragedia a melodrama. Para los

objetivos de este trabajo, es preferible mantener la primera edición de la obra, en la cual los personajes son más adolescentes, puesto que la semejanza de edades con la audiencia ideal puede representar un aspecto a favor.

En cuanto a la estructura externa de la obra, esta tiene un total de once actos, en los cuales solo aparecen los dos personajes en quienes se centra la historia: Isabel y Valentina. De la misma manera que en *Auroras boreales* de Valeria Loera, Velo recurre a la participación de pocos personajes para exponer en su obra la idea que pretende; en esta los personajes se conocen desde antes. Al inicio de la historia se da cuenta sobre la relación amorosa que existe entre ambos; ofrecen una breve reseña sobre las complejidades pretéritas y presentes por las que deben atravesar debido a su orientación sexual. De esta forma es que la estructura de la argumentación queda determinada de nueva cuenta por el cómo cada uno recupera su experiencia a partir de la memoria que de ella tienen, donde el espectador tiene la noción de que la historia que recibe no transcurre en el momento a pesar de que en repetidas ocasiones los diálogos están compuestos por verbos en presente simple del indicativo. No obstante, el aviso que se hace al inicio sobre la condición poco favorable en la que terminarán los personajes, juega como un aviso a los receptores en relación con el final no afortunado que habrá.

El desarrollo de la historia transcurre en espacios abiertos, públicos, cerrados y variados. Ante esta diversidad, es importante señalar que en cada sitio el nivel de intimidad mantiene a los personajes en una acción constante de expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos. De esta forma es como se manifiesta la actitud de lo íntimo en diferentes

espacios, bajo distintas circunstancias y con motivaciones varias en cada uno de los personajes:

Isabel: Caminamos por cualquier sitio, pero una vez que tomo su mano ya no la suelto. No me importa qué pase, ni los gritos y groserías de la gente que pasa en su automóvil, ni que me suda la mano entre los nervios y su propio calor.

Valentina: Ese día Isabel decidió tomarme la mano a pesar de ser rechazada.

Isabel: Ese día aprendí a distinguir cuando ella necesitaba que tomara su mano.⁸¹

Por lo tanto, a pesar de exponer un espacio ficcional en la zona pública, se anteponen los pensamientos y principios propios, aun cuando el juicio o la crítica social está presente. La variedad entre distintos espacios suma al efecto del reflejo entre la intimidad de los personajes. Es decir que se establece una relación entre Isabel y Valeria con su contexto sociocultural, el cual se expone como un espacio hostil para las personas pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+. Con ello se enmarca una situación que, si bien no solo se encuentra en la región que la ficción toma por signo, retrata la cotidianidad del contexto del que surge la obra. Esto produce una conexión entre la ficcionalidad con la realidad factible, pues cuestiona las actitudes que toman diversos grupos sociales o individuos en contra de las figuras que no pertenecen al modelo homopatriarcal de occidente. Tal ventana permite asomarse a diversas posibilidades, no solo por razones de la homofobia, sino a cualquier otro tipo de desconocimiento, abuso y violencia en cualquiera de sus modalidades que implique el nulo ejercicio del respeto ante los derechos de la otredad.

⁸¹ V. Velo, *op. cit.*, p. 4.

Poquito, además de exponer a dos personajes lésbicos, que representan a una comunidad colocada por la estructura social como un grupo minoritario, muestra en Valentina e Isabel personalidades distintas entre cada una de ellas. Dicho factor no solo implica que se pone ante la audiencia a dos personas que, si bien ficcionales, forman parte de lo que, por tradición cultural o historia social, han vivido al margen del eje estructural, sino que también significa la diversificación entre dicha comunidad. Lo anterior no amerita un descubrimiento dentro del comportamiento humano, pues si contemplamos a todo colectivo como sitios donde sus integrantes representan diferencias antepuestas por el orden natural, como el pensamiento, gustos, ideas, además de las apariencias físicas, es común concebir personajes que, aunque coexisten, presentan disimilitudes en todos o muchos de los niveles. Sin embargo, es importante resaltar que, a pesar de que ambos personajes son femeninos, tienen la misma edad, son lesbianas, viven en el mismo espacio social en un tiempo igual, no existen motivos para considerar que Isabel y Valeria deban presentar el mismo tipo de pensamiento, carácter o actitudes ante las diversas problemáticas que a ambas se les presentan a lo largo de la obra, circunstancias conflictivas derivadas de su orientación sexual:

Valentina: Isabel es una persona que vive literalmente al máximo cada día de su vida.

Isabel: Y Valentina es una persona que tiene cara de asustada literalmente en cada experiencia de su vida.

Valentina: Con total justificación.

Isabel: Me encanta cuando se asusta, no sólo porque se ciñe a mí como niña pequeña, sino porque realmente me siento la fuerte, la viva en ese momento.

Valentina: En realidad no soy tan miedosa... finjo por ti.

Isabel: Ajá. Cada cosa que hemos vivido juntas nos ha unido como personas, como pareja.⁸²

Aunado a esto, el dialogismo establecido entre ambos personajes ofrece más posibilidades entre la audiencia que atienda la obra, pues al exponer esta relación amorosa con deficiencias o problemáticas derivadas de la incomunicación o la falta de iniciativa por confrontar a diversas figuras familiares que se anteponen a las relaciones lésbicas, retrata también a todo tipo de relación sentimental con independencia de la orientación sexual.

Los once actos en los que se compone la obra pueden, en inicio, parecer una cantidad excesiva para una obra dramática; no obstante, la extensión que —en la mayoría de los casos— no rebasa lo que en el tiempo puede significar no más de cinco minutos en la actuación. Por una parte, lo anterior significa que la brevedad empleada puede favorecer la agilidad de la obra, a que los diálogos breves ayuden a mantener la atención de la audiencia y a que el dinamismo fluya de mejor manera en el desarrollo de la historia; pero, en segundo lugar, la composición de los actos también favorece la fragmentariedad y diversidad de los temas o situaciones por las que atraviesan los personajes. Es decir que podemos encontrar un acto en el que la historia consiste en un tema en específico, como la relación que tienen ambos personajes con la familia de una de ellas, y en el siguiente se inicie con un tema que no posee una relación lógica con lo que fue contado con antelación, además de que no se regresa a desarrollar más ese tema.

Valentina: Mi amor, cuídate mucho. Te amo.

⁸² *Ibid.*, pp. 16-17.

Isabel: Desde que lo sabe, siempre es la misma frase. Creo que antes de obtener el virus nunca me había dicho que me amaba. Valentina y redescubrir el amor entre mi madre y yo, son dos cosas que han mejorado en mi vida desde entonces. También te amo, mamá. Nunca lo olvides.

Siete

Valentina: De verdad hay que ser cruel para lastimar a alguien a quien amas.

Isabel: Hay que tener la sangre fría. Mucho.

Valentina: Vi tu celular.

Isabel: Un micro infarto en mi pecho. ¿Y qué?⁸³

Este factor no significa falta de coherencia en el desarrollo de la historia, sino que a partir de la búsqueda de exponer la mayor cantidad de situaciones por las que una pareja lesbiana puede llegar a atravesar en una relación amorosa, no se da el estancamiento en un punto específico, lo que lleva a Víctor Velo a tomar la brevedad, fragmentariedad y la diversidad como herramientas para conseguir tal cometido.

Los tres elementos —como parte de la hipertextualidad— funcionan, pues, para ampliar las posibilidades de conexión que la audiencia puede establecer con sus propios referentes reales y proponer respuestas a preguntas como: ¿qué puedo hacer si la familia de mi pareja sentimental no me acepta?, ¿cómo debo actuar ante las personas con desinformación sobre un tema que me concierne?, ¿hasta qué punto la tolerancia se convierte en un factor hostil para mi integridad?, ¿cómo debo relacionarme con personas de las cuales no tengo información o conocimiento de su pasado o condición?, ¿qué tipo de violencia es la infidelidad en una relación sentimental?.

⁸³ *Ibid.*, pp. 11-12.

El acto cinco —uno de los más extensos— recrea una situación ambientada en un espacio familiar. Valentina e Isabel se encuentran en la casa de la primera y expone el momento en que la segunda es presentada ante la familia. El factor importante en esta escena consiste en la enfermedad de Isabel y la desinformación que la familia de Valentina tiene al respecto, pues al portar VIH-Sida, el resto de las voces —que no aparecen en escena, ni existe un diálogo con el nombre de algunos de los personajes, sino que son recordados con la memoria de alguna de las dos protagonistas derivado del efecto de la narraturgia— exhiben el poco o nulo conocimiento sobre las enfermedades de transmisión sexual y efectúan preguntas, afirmaciones y comentarios que crean un ambiente incómodo para Isabel y Valentina:

Isabel: Se me acerca la señora Valentina y en un tono súper bajito, como hablándole a un paciente a medio morir —quizá así me veían-, me dice

Valentina: ¿Estás bien? ¿Necesitas algo?

Isabel: No dice: “cómo estás”, no... Ya intuye que estoy mal.

Valentina: ¿Un vasito de agua?

Isabel: Sí, gracias.

Valentina: ¿Sin hielo, verdad?

Isabel: Poquito, qué tiene.

Valentina: No, te va a hacer daño y luego... pues una nunca sabe.

[...]

Isabel: ¿Y cuánto te queda? Pregunta el primo Carlos con una inocencia tal que nadie nota lo impropio de su cuestionamiento. No lo sé, respondo. Valentina cambia el tema.

[...]

Isabel: Durante toda la noche hay cuestionamientos similares.⁸⁴

⁸⁴ *Ibid.*, pp. 8-9.

Ante esta situación, es posible señalar diversos discursos dentro de la cotidianidad social, donde la falta de ética, moralidad o valores principales que favorezcan un espacio seguro para la convivencia, provocan momentos nocivos que solo conducen a la marginalización, lo cual puede trasladarse —a través de un ejercicio hipertextual, donde la audiencia consiga establecer diferentes conexiones— a la lesbofobia, xenofobia, racismo, discriminación, además de otras acciones excluyentes y violentas.

Por último, uno de los temas que importa resaltar, es el de la fidelidad, no exclusivamente dentro de un ámbito sentimental amoroso, sino para cualquier otro aspecto. Si bien en *Poquito*, ambos personajes se encuentran en conflictos constantes —tanto personales como aquellos provocados por la crítica social— para dar continuidad a su noviazgo, también deben aprender a mantener una postura firme ante sus propios pensamientos que evocan al engaño. Aunque en diversas ocasiones Isabel y Valentina muestran acciones reprobatorias, se enaltece la conducta del aprendizaje y la corrección de acciones que perjudican la otra parte, otorgando como resultado, al final de la obra, una idea donde prevalece la importancia de conservar a las personas con quienes entablas un pacto de compromiso afectivo.

Hay, pues, en esta segunda obra de Víctor Velo una ficción que propone exponer algunas de las numerosas situaciones reales verosímiles a las que una pareja juvenil puede enfrentarse cuando se encuentra dentro de un contexto sociocultural que reprueba los comportamientos que les son ajenos; también pone en cuestión la importancia del diálogo, de la creación de espacios donde el intercambio de ideas, inquietudes y crítica pueda fluir

sin el detenimiento o censura de una figura homopatriarcal que anteponga sus ideales. De tal forma que cada uno de los once actos puede llegar a ofrecer la oportunidad de trabajar diversos temas que, si bien presentan cierto nivel de dificultad para quien deba dirigir una actividad con un grupo juvenil, sugieren el ejercicio de la reflexión, el cual puede llegar a influir en el pensamiento de los y las participantes.

IV. Modelo de intervención didáctica para la formación de audiencias de públicos de las artes escénicas para nivel medio superior en el estado de Chihuahua

Intervención didáctica

Con la intención de llevar a la práctica y comprobar los objetivos planteados en este trabajo, es necesario efectuar un momento didáctico —intervención didáctica en el sentido de probar con un esquema distinto al vigente en las escuelas de nivel medio superior en el estado de Chihuahua— y con ello buscar obtener resultados que favorezcan a los diferentes puntos de aprendizaje: mejora en la comprensión lectora por parte de la comunidad estudiantil, desarrollo en la capacidad de crítica y autocrítica, progreso en el sentido reflexivo sobre temas o situaciones que conciernen a la juventud fronteriza, además de descubrir en el teatro y en los textos dramáticos todas las posibilidades de concebir nuevos espacios que les contemplen para conseguir ficcionalidades que parten desde la realidad factible.⁸⁵

A través de diferentes ejercicios de análisis y reflexiones en torno a la forma vigente de impartir el módulo de textos dramáticos en las preparatorias del norte del país, parto de la necesidad de proponer un método alternativo, que sugiera contemplar las necesidades formativas-humanas en la comunidad estudiantil. Esto significa que, mediante las posibilidades artísticas que el teatro y los textos dramáticos ofrecen a sus audiencias, se debe identificar una tipología de obras literarias de dicha naturaleza que ayude a potencializar el objetivo de este trabajo. *Poquito, ¡Violencia!*, *Instrucciones para saltar y Auroras boreales o nos vemos en Alaska*, analizadas en el tercer capítulo de este trabajo con

⁸⁵ En el primer semestre de la Maestría en Estudios Literarios cursé la clase Paradigmas educativos a cargo del Doctor Jesús Burciaga Robles, quien explicó en clase los conceptos de estadio y niveles de desarrollo moral que Piaget y Kohlberg generaron respectivamente. De los apuntes y materiales de dicha materia es que tomo la información que aquí planteo sobre ambas figuras.

la teoría del hipertexto, son tomadas entonces como los textos artísticos que poseen el perfil útil para esta dinámica educativa. No obstante, no representan la totalidad de las posibles opciones; lo cual significa que las características generales —ya demostradas en páginas anteriores— y en común de las cuatro obras pueden servir como indicios de qué otros textos dramáticos podrían ser de utilidad para la misma práctica.

No solo las obras literarias, en un primer momento, son importantes en este ejercicio, sino que apenas representan un tercio de lo necesario, pues en segundo lugar es preciso contemplar y dominar la metodología necesaria para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en un espacio pensado para la educación y la formación. Para esto es necesario contemplar un plan que invite a las y los estudiantes a conocer las características —en esencia— importantes del teatro, como: las temáticas que pueden encontrarse, el lenguaje utilizado, las formas de interpretación, el nivel de ficcionalidad y realidad, el juego de la metáfora y qué puede hacer cada individuo a raíz de la motivación literaria. Con ello permea la posibilidad de alcanzar un pensamiento crítico sobre las posturas personales frente al entorno social que le contextualice, pues aprender que en el teatro se presentan —desde la ficcionalidad— posibles realidades que pueden representar a cualquier persona real factible o al individuo mismo presente en la audiencia y tomar conciencia de los distintos roles activos, además de las acciones de una convivencia ética, se presenta como una oportunidad que en pocos otros espacios puede tenerse.

En tercera instancia, entra como factor inamovible la edad de las personas a quienes va dirigido este planteamiento didáctico. La elección del espacio educativo recae en las escuelas de educación media superior, pues es en esa instancia donde las y los jóvenes se

encuentran en la etapa inicial del pensamiento reflexivo a un nivel mayor a cualquier otro en etapas anteriores de su formación humana. Esta aseveración surge a partir de los planteamientos de Piaget y Kohlberg, quienes coinciden e indican en que el ser humano presenta cambios en la forma de su pensamiento, en el ejercicio reflexivo y la necesidad del análisis crítico dentro de su entorno. Todas estas cuestiones se retoman y explican claramente en *Desarrollo humano*,⁸⁶ un libro que da cuenta de una forma panorámica pero bien detallada sobre las diversas investigaciones y pruebas que diversas célebres figuras han elaborado dentro del campo de la psicopedagogía y de donde tomo la información que parafraseo en los siguientes apartados.

Piaget

Jean Piaget (1896-1980) fue un influyente biólogo y psicólogo suizo conocido por su trabajo en el campo de la psicología del desarrollo humano. Su reconocimiento se debe en parte a su teoría del desarrollo cognitivo, que describe cómo cada infante desarrolla su capacidad para pensar y comprender su contexto a lo largo de su crecimiento. La teoría de Piaget se centra en la idea de que, en la infancia, las personas pasan por cuatro de etapas de desarrollo cognitivo, conocidas como "estadios de operaciones", cada una caracterizada por patrones de pensamiento y razonamiento específicos, descritas de manera general como:

1. Estadio Sensoriomotor (0-2 años): Durante este período, los bebés aprenden sobre el mundo principalmente a través de sus sentidos y acciones físicas. Experimentan con

⁸⁶ Diane E. Papalia, Ruth Duskin Feldman y Gabriela Martoreli, *Desarrollo humano*. Mc Graw Hill Education, 12ª ed., México, 2012.

objetos, desarrollan habilidades motoras y comienzan a entender la permanencia del objeto (el hecho de que los objetos existen incluso cuando no se ven).

2. Estadio preoperacional (2-7 años): En esta etapa, los niños desarrollan habilidades de lenguaje y pensamiento simbólico. Sin embargo, su pensamiento es egocéntrico, lo que significa que tienen dificultades para ver las cosas desde la perspectiva de los demás. También tienden a centrarse en un solo aspecto de una situación a la vez, lo que se conoce como pensamiento centrado.
3. Estadio de las operaciones concretas (7-11 años): Durante este estadio, los niños adquieren la capacidad de realizar operaciones mentales lógicas concretas. Pueden resolver problemas que involucran objetos físicos y comprender conceptos de conservación (como entender que la cantidad de agua en un vaso sigue siendo la misma si se vierte en un recipiente más ancho). Sin embargo, su pensamiento sigue siendo concreto y se centra en situaciones tangibles.
4. Estadio de las operaciones formales (12 años en adelante): Este es el estadio final en la teoría de Piaget y se caracteriza por el pensamiento abstracto y lógico. Los adolescentes y adultos jóvenes en este estadio pueden razonar sobre conceptos abstractos y realizar razonamientos hipotético-deductivos. Pueden pensar en términos de posibilidades y considerar múltiples perspectivas.

Es posible señalar algunas de las características clave del estadio de operaciones formales que son fundamentales para la didáctica planteada: 1) Pensamiento abstracto, donde los individuos en este estadio pueden manejar conceptos abstractos y simbólicos, como números, letras y fórmulas matemáticas, sin necesidad de referirse a objetos físicos

concretos. Pueden razonar sobre ideas y conceptos de manera abstracta. 2) Razonamiento lógico deductivo, en la cual las personas son capaces de realizar un razonamiento lógico deductivo; es decir, pueden generar hipótesis, formular predicciones y probarlas utilizando la lógica según sus propias capacidades de razonamiento. 3) Hipotético-Deductivo, con la que es posible para la persona plantear hipótesis y realizar experimentos mentales para evaluar las consecuencias de esas hipótesis para luego evaluar las ventajas y desventajas. 4) Pensamiento crítico: los adolescentes y adultos jóvenes en este estadio son capaces de cuestionar y evaluar las creencias y valores, incluyendo aquellos que se les han transmitido socialmente, además pueden pensar críticamente sobre cuestiones éticas y morales. 5) Consideración de la Perspectiva de los demás, donde las personas pueden comprender y considerar las perspectivas y opiniones de otras personas, lo que contribuye a un mayor sentido de empatía y comprensión social. Por último, 6) Planificación a largo plazo, que consiguen hacer planes a largo plazo y considerar las implicaciones a largo plazo de sus acciones. Esto es importante en la toma de decisiones y la planificación de metas personales y profesionales.

Sin embargo, podemos esperar que no en todas las personas se encuentre el mismo nivel característico de cada uno de los seis puntos anteriores. Es decir que es posible observar comportamientos más encaminados hacia —por ejemplo— el hipotético-deductivo en un estudiante por su naturaleza misma y no tanto así con el pensamiento abstracto. De igual forma, en otra persona joven podrían presentarse rasgos contrarios. Lo cual no significa que estos planteamientos no tengan validez, sino que, al tratarse de seres

humanos con quien se trabaja, es de esperarse que cada quien posea valores y aptitudes más sobresalientes en determinado aspecto que en otro.

Kohlberg

Lawrence Kohlberg (1927-1987) fue un influyente psicólogo y educador estadounidense conocido por su trabajo en la teoría del desarrollo moral. Su teoría se basa en gran medida en el trabajo previo de Jean Piaget y se centra en cómo las personas desarrollan su comprensión de la moralidad a lo largo de su vida. La teoría del desarrollo moral de Kohlberg se basa en la idea de que el desarrollo moral es un proceso gradual y secuencial que involucra cambios en la forma en que las personas razonan sobre cuestiones éticas y morales. Kohlberg propuso tres niveles de desarrollo moral, cada uno dividido en dos subetapas, para un total de seis etapas en su teoría:

Nivel 1: Moralidad Preconvencional. Estadio 1: Obediencia y Castigo. En este estadio, las personas obedecen las reglas para evitar el castigo. Tienen un enfoque egoísta y no consideran las necesidades o perspectivas de los demás. Estadio 2: Individualismo e Intercambio. En esta etapa, las personas reconocen que hay diferentes puntos de vista y que es posible que haya diferentes normas para diferentes personas. Toman decisiones basadas en la reciprocidad y el interés propio.

Nivel 2: Moralidad Convencional. Estadio 3: Conformidad y Relaciones Interpersonales. En este estadio, las personas buscan la aprobación y el apoyo de los demás. Siguen las normas sociales y morales para mantener relaciones interpersonales y evitar conflictos. Estadio 4: Mantenimiento del Orden Social. En esta etapa, las personas respetan

las leyes y normas de la sociedad. Consideran importante mantener el orden social y cumplir con las obligaciones y roles sociales.

Nivel 3: Moralidad Post-Convencional. Estadio 5: Contrato Social y Derechos Individuales. En este estadio, las personas reconocen que las normas y leyes son el resultado de un contrato social. Comprenden que las reglas pueden cambiar si hay consenso social y si promueven el bien común. Estadio 6: Principios Éticos Universales. En la última etapa, las personas desarrollan principios éticos universales y aplican un sentido profundo de justicia y respeto por la dignidad humana en su toma de decisiones morales. Estos principios éticos son abstractos y universales, y trascienden las leyes y normas sociales. Es importante destacar que no todas las personas alcanzan la última etapa de la moralidad post-convencional, y el desarrollo moral puede variar entre individuos.

La fase de los Principios Éticos Universales es la sexta y última etapa en la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg. En esta fase, las personas desarrollan una comprensión muy avanzada de la moralidad y toman decisiones éticas basadas en principios abstractos y universales, en lugar de depender exclusivamente de normas sociales o consideraciones egoístas. Esta etapa refleja un alto nivel de desarrollo moral y una profunda comprensión de la justicia y los valores éticos. Las características clave de la fase de los Principios Éticos Universales de Kohlberg, que es preciso destacar como base para el planteamiento de la dinámica formativa, consisten en: principios éticos, énfasis en la justicia valorativa a un nivel personal no regida por un sistema superior, toma de decisiones de manera independiente, desafío a normas injustas desde la percepción individual,

consideración de valores universales que funjan en un bien común bajo distintos contextos y, por último, el compromiso con el bien común.

Obra para la puesta en escena

De los cuatro textos seleccionados para el análisis desde la teoría del hipertexto, ejercicio realizado en el Capítulo III, la obra central para el ejercicio de intervención es *Instrucciones para saltar*, de Víctor Velo. La principal razón de esta decisión recae en que gracias a la representación virtual de dicha obra dramática por parte de Teatro La Capilla, material que quedó grabado en audio y video, es posible tomar el archivo para mostrar la puesta en escena digital ante el grupo de estudiantes. Si bien otra alternativa podría ser que las y los estudiantes leyeran en voz alta el texto de Velo, aparece conveniente que, al poder tener acceso a una representación grabada por parte de un grupo juvenil que tiene preparación profesional en su trabajo, usemos por esta ocasión tal material. Ello supone, además, la facilidad de detener el video si es que alguien de los participantes lo cree conveniente para hablar y opinar sobre lo que acontece en escena, aunque esto no significa que se omita el espacio dialógico al final de la representación.

Didáctica y dinámica

Con la intención de someter a prueba las obras elegidas en esta investigación, es necesario mostrarla dentro de un espacio educativo a nivel medio superior en una institución dentro

del estado de Chihuahua.⁸⁷ Para dicho propósito debemos considerar que no existe preferencia entre ninguno de los cuatro textos que hemos trabajado; es decir, con los resultados obtenidos tras el análisis en el capítulo anterior podemos señalar que cualquiera puede obtener el mismo alcance formativo que proponemos para la comunidad estudiantil. Si bien pueden existir distintos factores que alteren la uniformidad de la dinámica, como la extensión de la obra, la cantidad de personajes o las exigencias escenográficas que poseen, el proceso de la intervención no debe verse alterado, así como el instrumento didáctico que será necesario emplear para la valoración de los resultados en el trabajo.

El investigador, en conjunto con la doctora Susana Leticia Báez Ayala y el doctor Jesús Humberto Burciaga Robles, directores de este trabajo, coinciden en que antes de la sesión en que sea efectuada la muestra de la representación virtual, debe de haber sesiones pensadas en la integración grupal, que favorezca la disposición de las y los participantes hacia el diálogo abierto y fluido en la última sesión. Por lo tanto, en estas primeras instancias es importante llevar a cabo actividades que impulsen dicho objetivo, tales como

⁸⁷ El Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, plantel 7, es la instancia elegida por el investigador. La razón de esta elección recae solamente por el contacto previamente establecido con dos figuras que, para razones de este trabajo, son indispensables. Por un lado, la subdirectora del plantel aceptó la idea de llevar a cabo una dinámica que favoreciera los puntos didácticos mencionados en párrafos anteriores, mientras que la docente titular de la materia de Etimologías Grecolatinas, en nivel avanzado, ofreció uno de los grupos que dirige para que sea este con quien se efectúe la actividad. Aunado a que mis estudios de bachiller los realicé en el mencionado plantel, fue en este mismo espacio que realicé el servicio social cuando cursé el programa de la Licenciatura en Literatura Hispanomexicana, en la UACJ, en el 2019. Por lo tanto, y gracias a la disponibilidad de la docente, es posible trabajar con el grupo representativo de Teatro (el cual dirige la misma docente) durante tres sesiones, donde las primeras tengan una duración de 1 hora, mientras que la última sea de 2 horas. Esta actividad está pensada para la segunda semana del mes de octubre del año en curso, pues es en esta instancia del semestre en el plantel en el que las y los estudiantes han obtenido en gran parte las calificaciones de sus materias, por lo que la realización de exámenes o proyectos finales no será impedimento para que el grupo estudiantil asista a las sesiones y muestre la mejor disposición posible.

debates o mesas de diálogo donde el tema central consista en el conocimiento que el grupo estudiantil tiene respecto a la naturaleza del teatro, las ideas que ellos y ellas tengan al respecto de los textos dramáticos, cuáles han sido sus experiencias en dicho ámbito y cómo creen qué tipo de arte teatral puede, o no, representar instancias de sus vidas personales. Esto supone también una presentación por parte del guía de la actividad para plantear una semblanza del teatro contemporáneo, sus principales rasgos y cuáles son las múltiples formas de abordarlo. Tomar breves fragmentos de las otras tres obras base en este trabajo (*Poquito* del mismo autor, *¡Violencia!* y *Auroras boreales o nos vemos en Alaska* de Valeria Loera) es también una forma en la que la comunidad estudiantil puede experimentar un primer acercamiento hacia los textos dramáticos de esta naturaleza (aquellos que contemplan a la comunidad juvenil como base para la creación que les representa dentro de su tiempo y espacio, con pensamientos, dudas, problemáticas e ideas que pueden, o no, tener en el momento en que atienden a la obra).

Es importante subrayar que, para aspirar a la más alta calidad de resultados con esta dinámica, quienes funjan como actores y actrices no deben ser parte de la comunidad estudiantil a quien se pretenda dirigir la obra. Además, la persona encargada de efectuar la dinámica debe conocer de antemano lo que Piaget señala respecto a las etapas de desarrollo, mas todo aquello que Lawrence Kohlberg suma a esta teoría del aprendizaje, donde el aprendiz está predispuesto a generar pensamiento con tal profundidad a nivel individual que vaya más allá de las normas, leyes y costumbres de su entorno, que ofrezca reflexiones argumentadas y sostenidas por su propia visión de la materia.

A continuación, ofrezco un plan didáctico con cada uno de los pasos a seguir para esta actividad; cuáles son los temas que deben abordarse y el orden dentro de cada una de las etapas. Luego está una tabla con características generales de la intervención, todos los recursos necesarios, los participantes del ejercicio, todas las actividades para conseguir el aprendizaje, el tiempo estimado para cada parte y, por último, una forma en que se pueden evaluar los resultados. Por último, el ejemplo de la hoja con la encuesta usada en dos ocasiones: al principio y final de la actividad; la única variante es que en la segunda ocasión deberá aparecer un breve espacio en blanco por debajo de cada pregunta, en el cual cada estudiante deberá agregar una justificación a su respuesta. Esto último debido a las indicaciones que Kohlberg plantea para el pensamiento teórico y reflexivo en el individuo que se postula dentro de una comunidad en un contexto.

La planeación que surge como fruto a un extenso análisis y varios ejercicios de reflexión enfocados a redescubrir un método que encamine a las jóvenes audiencias del norte del país a aprender y disfrutar del teatro, así como de los textos dramáticos, debe cubrir el tiempo ya estipulado en los programas vigentes de la clase Literatura II en preparatoria: seis horas clase. Lo cual se convierte a módulos de 45 o 50 minutos (en ocasiones dependiente de la institución académica), donde debe introducirse, desarrollarse, concluirse y evaluarse el tema completo. La adecuación a este lapso se presenta como una acción inevitable pues, de lo contrario, sería necesario un reacomodo de la totalidad de los temas a lo largo del semestre en la materia. Ante esta problemática, es necesario observar momentos anteriores al que la población estudiantil presenta un examen: el proceso de aprendizaje. Para esto, primero es preciso señalar los niveles de conocimiento o adquisición

de saberes que Piaget dicta: 1) conocer, 2) comprender, 3) analizar, 4) sintetizar y 5) evaluar. Cada uno de estos niveles, (donde el máximo aprovechamiento se encuentra en el último, mientras que en el primero se alude a un primer acercamiento) son medidas empleadas en los planes didácticos que cada docente utiliza durante cualquier curso en los objetivos del programa.⁸⁸ Esto lo explica el doctor Gerardo Hernández Rojas en su libro *Paradigmas en psicología de la educación*. Por lo tanto, estos cinco puntos deben tener relevancia en esta propuesta, y aspirar al más alto de ellos.

Tomando en cuenta los múltiples beneficios a nivel de desarrollo personal que el teatro ofrece a quien atiende debidamente las puestas en escena, propongo la ejecución de un diseño didáctico de intervención que permita aspirar al más alto de los niveles de conocimiento que tenga como base textos dramáticos concebidos bajo una serie de características propicias para generar interacciones, conexiones, ideas, identificaciones, autocrítica y demás oportunidades en cada estudiante de nivel medio superior. Todo esto en el tiempo dispuesto para el módulo en cuestión, separado cuidadosamente para un trabajo colaborativo, participativo, ético y reflexivo, donde cada estudiante consiga construir una opinión sólida y argumentada sobre una obra dramática o la puesta en escena.

Las cuatro obras abordadas desde la teoría del hipertexto en el capítulo anterior, servirán para crear la conexión con los objetivos didácticos, pues desde un pensamiento hipotético, las relaciones e interacciones que Piaget y Kohlberg sugieren para el proceso de

⁸⁸ Al momento de identificar que en la planeación vigente para el módulo de dramaturgia, los objetivos se plantean desde los primeros dos puntos, es razonable esperar niveles de aprovechamiento poco favorecedores por parte de la comunidad estudiantil en relación con la lectura, la estructura del idioma, la identificación de la palabra-voz, y todo lo que esto implica para el desarrollo del pensamiento crítico, así como el desarrollo moral que señala Kohlberg.

enseñanza-aprendizaje, pueden corresponder a lo que ofrece la teoría hipertextual desarrollada por Enrique Mijares, Rocío Galicia y Susana Báez a lectoras y lectores, sin importar el rango de edad o etapa de desarrollo mental en la que se encuentre. Así pues, *¡Violencia!* y *Auroras boreales o nos vemos en Alaska* de Loera e *Instrucciones para saltar* y *Poquito* de Velo, es la selección para apuntar a un desarrollo de lecto-escritura, mejora de pensamiento crítico y reflexivo en estudiantes de preparatoria.

Para demostrar que estos textos poseen los elementos necesarios que requiere generar esquemas de pensamientos reflexivos, críticos, productivos, en virtud de apelar a un pensamiento humano, planteo un respectivo análisis desde la teoría del hipertexto desde las postulaciones de Enrique Mijares, Susana Báez, Rocío Galicia. Con esto, entonces apostamos a dos objetivos: 1) aumentar el nivel de comprensión lectora en poblaciones estudiantiles del nivel medio superior y 2) mostrar qué aspectos de las obras dramáticas son aquellos que pueden servir para la formación sensible de audiencias.

Por esta ocasión, en la que yo, como interventor, no formo parte de la institución educativa, fue necesario un previo acercamiento con el grupo con el cual se trabajó; es decir, para fines de un diálogo abierto dentro de la intervención, el acercamiento durante el tiempo anterior cobra relevancia. En cambio, si la o el docente de la materia en preparatoria es quien pretenda llevar a cabo esta actividad formativa, bastará con explicar un breve adelanto de la dinámica, cuáles serán los pasos de esta sin mencionar cuál es el objetivo final, sin detallar el propósito de los llenados de la encuesta o cuáles son las conclusiones que se esperan, pues la idea del descubrimiento por parte de cada estudiante es un factor indispensable para este ejercicio, pues ello permea una actitud activa por parte de la

audiencia. Aunado a esto, el grupo estudiantil no debe tener conocimiento sobre el segundo llenado de la encuesta, pues esto podría perjudicar la veracidad de la primera resolución.

Planeación

El nombre de la propuesta didáctica es el siguiente: *Formación de lecto-espectadores juveniles con una obra dramática juvenil*. Un título que especifique cuál es la intención de la dinámica, además de las dos posibles vías para la ejecución (lectura o fungir como expectantes de una puesta en escena), es lo que en esta ocasión sirve para esclarecer y delimitar el objetivo: Las y los jóvenes podrán analizar y evaluar textos dramáticos y obras de teatro (puestas en escena) de índole juvenil, las cuales pueden tomarse como herramientas formativas para el proceso de operaciones formales en el que se encuentra el grupo estudiantil, por lo que deberán generar análisis teórico y reflexivo a partir del argumento de la obra en cuestión. A su vez, todo este ejercicio se conforma con cuatro objetivos específicos: 1) De manera individual, cada estudiante deberá llenar una encuesta con interrogativas sobre la manera de percibir y atender los textos dramáticos y obras de teatro. 2) Presentación de la autora y el autor de los textos dramáticos con los que se va a trabajar en la dinámica, haciendo énfasis en el espacio y tiempo de creación literaria, lo cual permita a los y las jóvenes identificar que la ficción próxima a atender parte desde el mismo contexto social del que se encuentran. 3) Dar lectura a los fragmentos preseleccionados de *¡Violencia!*, *Auroras boreales* y *Poquito* para, posteriormente, adentrarse en un espacio dialógico con el grupo estudiantil acerca de diferentes puntos relevantes en cualquier obra dramática, como: el tema central de la obra, la forma de la

composición histórica ficcional, conflicto que se presenta y posibles soluciones, así como reflexionar si en la realidad existen casos similares al que la obra presenta. El o la docente deben guiar el intercambio de ideas del grupo estudiantil y fomentar el respeto a las diferentes opiniones. Al final de cada espacio dialógico debe tomarse conclusiones, reflexiones y plasmarlas en el cuaderno de clase. 4) Se presentará ante el grupo estudiantil la obra *Instrucciones para saltar* mediante una grabación de una puesta en escena. A diferencia de las actividades anteriores, se sugiere que esta se lleve a cabo en el audiovisual del plantel, lo cual puede asimilar a la experiencia de acudir a un espacio físico pensado para las representaciones escénicas. Es importante indicar que, de la misma forma en que sucede en los teatros, quien desee retirarse en cualquier momento de la representación, puede hacerlo sin temor a tener una afectación en su calificación; no obstante, quien se retire debe regresar al audiovisual una vez concluida la representación para su participación en la última actividad. 5) De ser necesario, se brindará un tiempo de silencio (entre 2 y 3 minutos) para la asimilación de la obra. De forma similar a las lecturas de los fragmentos, se creará un espacio dialógico, donde debe participar la mayoría del grupo para apuntalar los siguientes aspectos: tipo de personajes, lenguaje y pensamiento, momentos más importantes en la historia, tema central y cuáles podrían ser alternativas del final. En caso de que la o el estudiante haya abandonado la sala durante la proyección, se considerará un argumento sólido y justificado sobre los motivos de su salida. La persona encargada de la dinámica deberá ofrecer información sobre instituciones que brinden apoyo a personas que vivan problemáticas semejantes a la expuesta en la obra. 6) Por segunda y última instancia,

cada estudiante debe contestar la misma encuesta con la que inició la dinámica, con la diferencia de poder justificar cada una de sus respuestas.

Cada etapa se subdivide en especificaciones puntuales, donde se aclaran procedimientos basados en el proceso de aprendizaje que Piaget plantea. Como agregado, es preciso usar herramientas para la o el docente, como una tabla con los recursos necesarios, los participantes de la dinámica, las actividades de aprendizaje, el tiempo estimado de cada etapa y la evaluación, además de la encuesta sugerida que cada estudiante debe responder en cada uno de los dos momentos. Así pues, bajo un esquema similar al empleado en los libros de texto en preparatorias, la didáctica queda de la siguiente manera:

Contenido temático: Formación de lecto-espectadores juveniles con una obra dramática juvenil.

Objetivo de Aprendizaje: Las y los jóvenes podrán analizar textos dramáticos y obras de teatro (puestas en escena) de índole juvenil, las cuales pueden tomarse como herramientas formativas para el proceso de operaciones formales en el que se encuentra el grupo estudiantil, por lo que deberán generar análisis teórico y reflexivo a partir del argumento de la obra en cuestión.

1. De manera individual, cada estudiante deberá llenar una encuesta con interrogativas referente a la manera de percibir y atender los textos dramáticos y obras de teatro.

Tiempo estimado: 15 minutos.

- 1.1 Las respuestas estarán medidas en una escala del 1-5, en donde uno es el valor menor y cinco equivale al mayor.

- 1.2 Al final de la encuesta, habrá un espacio en blanco para que cada estudiante escriba una percepción propia referente a la utilidad del teatro
- 1.3 El o la docente no deberá dar acompañamiento al llenado de la encuesta más allá de instruir la manera en que debe ser respondida; es decir, en esta instancia no debe señalar cuál es el propósito formativo del ejercicio.
- 1.4 Las hojas deberán ser entregadas a quien dirija la dinámica.
2. Presentación de las autorías literarias con las que se va a trabajar. Utilizar información dispuesta en el libro de texto.⁸⁹ Las y los estudiantes deberán tomar apuntes sobre lo expuesto y agregar un pensamiento propio encausado por la autora y el autor. Es importante recalcar que ambos artistas residen en el norte del país y que habitan los mismos espacios sociales que el grupo estudiantil. Tiempo estimado: 20 minutos
3. Lectura grupal de los fragmentos literarios. De manera voluntaria o aleatoria se dará lectura dramatizada en voz alta de los tres fragmentos seleccionados. Cada personaje debe ser interpretado por un o una estudiante diferente. Al terminar la lectura de cada texto se abrirá un espacio de diálogo donde deben destacarse los siguientes aspectos: tema central, composición del personaje o los personajes, conflicto que se presenta, posibles escenarios donde la acción puede tener lugar, ¿se vive en la cotidianidad?, posibles soluciones. El o la docente deben guiar el intercambio de ideas del grupo estudiantil y fomentar el respeto a las diferentes

⁸⁹ Para fines prácticos, se recopiló información importante de la formación de Valeria Loera y Víctor Velo, la cual se encuentra en los anexos de este trabajo.

opiniones. Al final de cada espacio dialógico debe tomarse conclusiones, reflexiones y plasmarlas en el cuaderno de clase. Tiempo estimado: 105 minutos.

4. Presentación videográfica de *Instrucciones para saltar*. En el audiovisual del plantel, mediante el apoyo de un proyector de video y bocinas, se presentará la obra electa para el cierre del módulo. El grupo estudiantil ingresará y simulará la asistencia a un espacio pensado para las representaciones teatrales. Es importante indicar que, de la misma forma en que sucede en los teatros, quien desee retirarse en cualquier momento de la representación, puede hacerlo sin temor a tener una afectación en su calificación; no obstante, quien se retire debe regresar al audiovisual una vez concluida la representación para su participación en la última actividad. Tiempo estimado: 55 minutos.
5. Espacio dialógico final. De ser necesario, si brindará un tiempo de silencio (entre 2 y 3 minutos) para la asimilación de la obra. De forma similar a las lecturas de los fragmentos, se creará un espacio dialógico, donde debe participar la mayoría del grupo para apuntalar los siguientes aspectos: tipo de personajes (edad, lugar, relaciones entre ellos, características individuales), tipo de lenguaje y pensamiento (cambios a lo largo de la obra), momentos más importantes en la historia (acontecimientos que cambian el rumbo del argumento), tema central (¿de qué trata?) y cuáles podrían ser alternativas del final (¿qué otras decisiones se pudieron haber tomado?). La persona encargada de la dinámica deberá ofrecer información sobre instituciones que brinden apoyo a personas que vivan problemáticas semejantes a la expuesta en la obra. En caso de ser necesario, la persona encargada

de la dinámica debe vincular al o los estudiantes a ser atendidos con ayuda profesional, como orientación, terapia psicológica, etc. Tiempo estimado: 65 minutos.

6. Segundo llenado de la encuesta. Por segunda y última instancia, cada estudiante debe contestar la misma encuesta con la que inició la dinámica, con la diferencia de poder justificar cada una de sus respuestas. Tiempo estimado: 10 minutos.
7. Evaluación. La calificación consistirá en evaluar el cumplimiento total, parcial o nulo en la creación de pensamiento, reflexión y crítica mostrado por el o la estudiante. Esto dependerá de su capacidad de análisis y asimilación de la obra literaria hacia su espacio real cotidiano, además del nivel de comprensión lectora de los fragmentos y la atención a la obra en escena. En caso de que el o la estudiante haya abandonado la sala durante la proyección, se considerará un argumento sólido y justificado sobre los motivos de su salida.

La o el docente deberá tomar la siguiente tabla como una herramienta que funcione al momento de considerar los diferentes aspectos importantes en el desarrollo del ejercicio, tales como: recursos (humanos y materiales), participantes, los diferentes momentos para las actividades, el tiempo estimado para cada una de las partes de la dinámica y, por último, formas de evaluación. Luego, quien esté a cargo de la dinámica didáctica deberá hacer uso de la hoja que contiene el cuestionario en los momentos antes mencionados (antes y después de la presentación de la obra dramática), haciendo énfasis en que el puntaje total de dicho material no representa la calificación de la actividad, o que la o el estudiante se verá

con afectaciones en la evaluación, sino que dicho ejercicio consiste solo en la valoración y ubicación personal del estudiante frente a las obras dramáticas y el mundo teatral.

Recursos	Participantes	Actividades de Aprendizaje	Tiempo Estimado	Evaluación
Docente con amplio conocimiento en los textos dramáticos	Estudiantes de preparatoria que residan en el norte del país	Primer llenado de la encuesta	15 minutos	Cumplimiento total, parcial o nulo en la creación de pensamiento, reflexión y crítica
Grupo estudiantil de entre 15 y 18 años	Guía de la didáctica que favorezca los objetivos	Presentación de las autorías literarias	20 minutos	Capacidad de análisis y asimilación de la obra literaria hacia su espacio real cotidiano
Fragmentos de los primeros tres textos dramáticos	Contexto social de las y los estudiantes	Lectura grupal de los fragmentos dramáticos	105 minutos	Nivel de comprensión lectora de los fragmentos y la atención a la obra en escena
Espacio físico óptimo para el desarrollo de la clase		Presentación videográfica de <i>Instrucciones para saltar</i>	55 minutos	Quien abandone la sala durante la proyección, debe dar un argumento sólido con base en su desagrado a la obra, justificando sobre los motivos de su salida
Materiales y útiles escolares para los apuntes estudiantiles		Espacio dialógico final	65 minutos	
Computadora con conexión a internet		Segundo llenado de la encuesta	10 minutos	
Cañón para la proyección de la obra dramática		Evaluación		

[Nombre de la institución educativa]

[Nombre de la clase y grado]

Fecha: _____

Intervención didáctica para la formación de lecto-espectadores

Por favor responde la siguiente encuesta marcando la casilla que corresponda a tu pensamiento, en donde 1 indica el nivel más bajo de identificación y 5 el más alto.

Pregunta	1	2	3	4	5
¿Considero que el teatro puede retratar mi vida?					
¿Todos los temas de mi vida pueden estar en el teatro?					
¿El teatro es para toda clase de personas?					
¿Yo puedo ser el personaje de una obra teatral?					
¿Creo que las obras teatrales usan lenguaje entendible?					
¿A través del teatro puedo expresar mis ideas?					
¿Podría el teatro ser una forma de manifestación social?					
¿Puedo crear reflexión filosófica con una obra teatral?					
¿Me preocupan las problemáticas sociales del entorno?					
Hoy me siento bien en general					

Si así lo deseas, escribe un pensamiento derivado de las preguntas anteriores y tus respuestas:

¡Gracias!

La o el docente deberá realizar una comparación entre el primer y segundo llenado de la encuesta, sumando los puntos totales de cada estudiante. Con ello podrá determinarse, en primera instancia, si el objetivo de la dinámica se cumplió en su totalidad, parcialmente, o si los resultados no fueron los esperados. En caso de tener dudas respecto a las respuestas, es preciso consultar al grupo para corroborar que los cuestionamientos fueron bien entendidos. Aunado a esto, debe efectuarse una valoración subjetiva y crítica sobre los comentarios, las ideas y las reflexiones expuestas por el grupo estudiantil en el espacio de diálogo realizado después de atender la obra dramática, y concluir si en la conciencia individual o colectiva hubo cambios significativos respecto al posicionamiento social como ser/seres dentro de su contexto.

Desarrollo de la intervención didáctica en campo

Como un intento de poner a prueba el plan didáctico propuesto, se efectuaron dos sesiones de tres horas cada con un grupo de estudiantes del Colegio de Bachilleres, Plantel 7, con dirección en las calles Hiedra y Topinango s/n en la colonia Infonavit Juárez Nuevo, en Ciudad Juárez. la encargada del grupo, la Lic. Claudia Miranda de la Vega, junto con la Mtra. Julia Cano, subdirectora del plantel, otorgaron el permiso para que, a lo largo de dos sábados, en los que el club de teatro se reúne en las instalaciones del plantel para ensayar obras dramáticas pensando en futuras representaciones, se llevara a cabo la simulación del Bloque II de la clase Literatura II en cuarto semestre. El grupo estudiantil, conformado por 12 estudiantes (11 de género femenino y 1 masculino) atendieron la actividad como si se tratase de una clase ordinaria, no con el dinamismo empleado en los ensayos teatrales.

Ambas sesiones tuvieron lugar en el salón de clase que ocupa habitualmente la docente Miranda de la Vega, donde hubo recursos esenciales para el desarrollo de la dinámica, como bancas, dos pizarrones, marcadores, conexión eléctrica y un proyector de audio y video. En cuanto al material didáctico, fue dispuesto por el investigador, como lápices, plumas, hojas recicladas para que cada estudiante pudiera apuntar ideas, conceptos, cuestionamientos y demás reflexiones surgidas durante las sesiones, así como folletos informativos en relación con los temas vistos en los textos dramáticos y en la representación teatral.

Antes del inicio de la primera sesión fue preciso entablar un diálogo con el grupo estudiantil y hacerles de su conocimiento la naturaleza académica de la actividad que estaban por atender. Así pues, se brindó una invitación a ser partícipes de dichas sesiones sin que esto afectara de ninguna forma su calificación en alguna de sus clases o del Club de teatro. Luego de dar lectura y firmar los contratos de consentimiento informado,⁹⁰ dio inicio la actividad tal como lo indica el plan en el apartado anterior.

El primer llenado de la encuesta ocurrió sin complicaciones, donde cada estudiante dio lectura en voz alta a una pregunta para que después el resto del grupo marcara una respuesta. En dos ocasiones diferentes estudiantes preguntaron acerca de su interpretación de la pregunta con la intención de tener la seguridad que su lectura y entendimiento era la óptima. Así pues, la pregunta cuatro: “¿Yo puedo ser el personaje de una obra teatral?”, y ocho: “¿Puedo crear reflexión filosófica con una obra teatral?”, fueron las que, en

⁹⁰ Documento otorgado y solicitado por el Comité de Ética en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez para cualquier estudio realizado en la comunidad de la ciudad por parte de estudiantes pertenecientes a los programas de posgrado.

apariencia, ocasionaron confusión entre los estudiantes, pues una vez aclarada la pregunta, en ambas situaciones la interpretación era la adecuada.

La exposición sobre Valeria Loera y Víctor Velo ante el grupo consistió, en primera instancia, en dar información general sobre sus respectivas formaciones académicas y artísticas, destacando sus publicaciones y premios más notorios en la última década. Después hubo un espacio de aclaración respecto a las temáticas que los artistas manejan en sus textos, cuáles son los enfoques que suelen darle al tratamiento de la historia, el tipo de personajes y el tipo de lenguaje que insertan en los diálogos. En principio, existieron impresiones de extrañamiento por parte del grupo estudiantil, pues expresaron que no imaginaban una representación teatral con personajes que hablaran igual a como lo hacen las juventudes actuales; según ellas, el lenguaje era uno de los principales rasgos que distinguían a la literatura. Por lo tanto, hubo una aclaración donde se distinguía el uso de las figuras retóricas —como la metáfora y la analogía— del lenguaje estético, donde era posible que a través del lenguaje aparentemente coloquial, era posible insertar rasgos retóricos, literarios, que le otorgaran a la obra los elementos bastos para tratarla como un texto literario, del cual pueden surgir preceptos, temas o argumentos propicios de la reflexión y la crítica. Con esto surgieron distintos comentarios en el grupo que giraban en torno a que no toda la literatura debía ser con un “lenguaje antiguo” o “muy adornado”, sino que mediante palabras “modernas” era posible transmitir un “pensamiento artístico”.

Para la lectura de los tres fragmentos, cada integrante del grupo seleccionó un personaje para dar lectura en voz alta a los diálogos de este. Previo a cada interpretación, hubo una breve semblanza sobre la obra dramática de la cual se había extraído el

fragmento. Esto sirvió de ayuda para que las lecturas dramatizadas tuvieran la intención que cada quien creyó necesaria. Al finalizar la revisión de cada texto, se abrió un espacio de diálogo para tratar los diferentes aspectos mencionados en la propuesta didáctica: tema de la obra, argumento del fragmento, composición de los personajes, conflicto que se presenta, posibles escenarios donde la acción puede tener lugar y cuáles son los espacios reales donde un problema así se puede manifestar.

Para *¡Violencia!* identificaron el estado mental decaído de la protagonista, además de su tendencia a los diferentes diálogos internos que se efectuaban en diferentes espacios de su casa. Incluso hubo quienes señalaron una posible diferencia de pensamiento entre los diferentes personajes de *Violencia López* según la habitación que la protagonista ocupara en escena. En suma, relacionaron el tema de la obra con casos reales donde cualquier persona puede tener complicaciones emocionales a causa de una ruptura amorosa, además de todos los problemas e inconformidades personales que se pueden llegar a ocasionar a raíz de esto. Más allá del texto de la chihuahuense, algunas estudiantes cuestionaron acerca de los artificios en los textos dramáticos, pues la revelación de siete diferentes representaciones de un solo personaje les permitió pensar sobre diferentes maneras de romper o alterar el orden natural de las cosas, como hacer, por ejemplo, que un personaje se encuentre consigo mismo en diferentes edades de su vida,⁹¹ o bien, hablar con antepasados o descendientes dentro de un mismo plano. Por lo tanto, el interés hacia el aspecto fragmentario de *¡Violencia!* no solo fue asumido sin complicación, sino que provocó interés en el grupo y dio paso a la creación de nuevas ideas.

⁹¹ Como es el caso de *La señora en su balcón*, de Elena Garro.

Con *Auroras boreales o nos vemos en Alaska* hubo oportunidad a que el grupo interpretara múltiples elementos de la historia y que argumentara con comentarios sólidos (aunque contruidos con su propio razonamiento, no a raíz del texto) los motivos por los que creía de una u otra forma la composición de la obra. Esto es gracias al espacio subjetivo que relata el fragmento seleccionado, donde la trama gira en torno a dos personajes femeninos hablando sobre sus experiencias amorosas, sin mencionar textualmente sus edades, nacionalidades, el lugar donde se encuentran, la época o el momento del día en que ocurre el suceso. Por lo tanto, argumentos como el tipo de lenguaje, referencias a la cultura pop y el nivel de comprensión o empatía entre los personajes fueron algunos de los núcleos que las estudiantes tomaron para llenar los vacíos que la trama presentaba. Una vez explicado un poco más el argumento de la obra completa, hubo interés por consultarla.

Por último, con el *Poquito* el grupo estudiantil consiguió destacar los dos puntos importantes del fragmento seleccionado, donde la familia de una de las protagonistas muestra hostilidad disfrazada de amabilidad con la pareja sentimental de esta por su enfermedad de transmisión sexual y, aunado a esto, desinformación por dicha condición. El diálogo giró en torno hacia el deber ser de cada una de las protagonistas en esta parte de la historia. Así pues, se abrió campo para simular o ejemplificar casos cotidianos donde acontecen casos similares, lo cual terminó por dar paso a un pensamiento crítico hacia grupos que continúan ejerciendo juicios sobre otras personas. Casi a grado filosófico, las estudiantes razonaron y buscaron los motivos origen por lo que dicha práctica existe en cualquier comunidad.

La segunda sesión dio inicio con la proyección de la representación de *Instrucciones para saltar*. De forma preliminar se le informó al grupo cuáles eran algunas de las costumbres o normas que se siguen cuando una persona asiste al teatro, como silenciar los celulares, no llegar después de iniciada la función y, de ser posible, buscar un asiento que favorezca la visión del escenario y comodidad del asistente. También les fue notificado que, de ser necesario, cualquiera podía abandonar la sala sin temor a perjudicar su calificación, siempre y cuando volviera una vez finalizada la función para argumentar su salida. Durante la proyección, el grupo mantuvo una actitud de concentración, interesada por las acciones y los diálogos de los personajes. Algunas integrantes voltearon a verse entre sí en ocasiones específicas, como cuando los protagonistas masculinos dialogan despectivamente de Mariana. De manera fortuita, todo el grupo permaneció dentro del salón hasta acabada la representación; sus argumentos a esto fue que el interés por el desenlace les provocaba mantenerse ahí.



Fotografía tomada por el investigador en la puesta en escena durante última sesión de la propuesta didáctica.

Una vez concluida la puesta en escena, hubo un espacio de relajación acompañado de ejercicios de respiración. A diferencia de las lecturas de los fragmentos, en esta ocasión el grupo comenzó con el espacio dialógico sin la necesidad de marcar una pauta como dirigente. Establecieron, primero, el espacio donde una acción como la presentada en la obra puede tener lugar dentro de sus propias realidades; destacaron el manejo del lenguaje en los personajes, ubicando casos similares en los que las expresiones ficcionales resonaron hacia vivencias personales; ahondaron en cuáles podían ser los principales detonantes “presentes en nuestra cultura” que dan lugar a que existan jóvenes varones con mentalidades y actitudes como las vistas en la obra; por ejemplo, que no se inculca desde edades tempranas la diferencia entre personas y objetos, lo cual da como resultado a comportamientos posesivos, arraigados a la idea del consumismo y lo desechable. En propuesta al guía de la actividad, el grupo generó múltiples situaciones ficcionales en las que Mariana conseguía no ser víctima de abuso sexual y asesinato. Establecieron pasos — factibles a nivel real— donde la protagonista tomaba conciencia de la situación de riesgo en la que se encontraba para tomar acciones, como comentarlo con sus padres, amistades, una docente de confianza, para que luego, estos grupos, la encaminaran a autoridades legales y recibir orientación no solo para ella, sino para los personajes masculinos como una acción formativa. Aunado al análisis argumentativo de la obra, consiguieron esclarecer la composición temporal, indicando que el relato de los tres personajes parte desde un punto en el presente y que, mediante la memoria, cuentan su historia a pesar del fallecimiento de Fernando y Mariana. Por último, coincidieron que estas digresiones ayudaron a mantener la

atención en la representación, puesto que debían identificar cuáles diálogos marcaban al presente o al pasado ficcional.

El segundo y último llenado de la encuesta aconteció sin problemas de nueva cuenta. Cada estudiante valoró si hubo, o no, cambios en su pensamiento y conocimiento respecto a los textos dramáticos, además de contemplar las posibilidades que el teatro contemporáneo, pensado para las juventudes, les puede ofrecer y qué es lo que pueden hacer con él como una herramienta artística, creativa, con la cual es posible indagar en diferentes situaciones propias de sus cotidianidades.

Resultados de la práctica

Como parte final de este trabajo, corresponde observar y evaluar los resultados de la dinámica descrita con la finalidad de establecer bajo criterios firmes si dicha metodología de trabajo favorece más que la práctica vigente durante los últimos años a las competencias estudiantiles. En el subapartado anterior, ya existe un asomo a las respuestas del grupo estudiantil hacia la práctica aplicada; no obstante, es preciso un detenimiento en ciertos momentos de las sesiones para empatar las destrezas del alumnado con los planteamientos de Piaget y Kohlberg con la intención de ver cómo esto se puede traducir a mejores resultados en pruebas de competencias lectoras, de escritura y razón. Es importante aclarar en este punto que, si bien todo el grupo estudiantil aceptó firmar el consentimiento de participación, la maestra titular, en nombre del colegio, comunicó que no sería posible la grabación de audio y video para garantizar la integridad del grupo (en su mayoría menores de edad), pero aquí ofreceré en forma de paráfrasis algunos de los comentarios más

pertinentes y necesarios respecto a la evaluación. Aunado a esto, la comparación entre los primeros y segundos resultados de las encuestas indicará el amplio, corto o nulo cambio de percepción y conocimiento del género dramático en las personas implicadas en la dinámica.

Uno de los aspectos más notables de la dinámica recae en un factor que se repitió luego de las lecturas de los fragmentos: la contextualización de la trama dentro del entorno real social. Casi de manera automática, el grupo estudiantil trasladaba el problema visto en el fragmento literario hacia espacios conocidos dentro de su cotidianidad. Pareciera que este acto de traspaso les permitiera encontrar una manera más simple de enterarse por completo sobre el argumento de la obra, pues a los ejemplos que enumeraban, al final les aplicaban una incógnita que retaba la probabilidad para que dicho ejemplo pudiera empatarse con lo leído en el texto. En un par de ocasiones hubo comentarios entre integrantes del grupo, alusivos a los siguientes planteamientos: “Es como con [nombre de compañera o compañero], ¿te acuerdas?”, o bien, “Fue lo que te había dicho sobre lo que me contaste”. Por tanto, aquí es posible completar un ejercicio de evaluación hacia la comprensión lectora aplicada por estudiantes para sí.

Otro punto importante consiste en la emisión de juicios mediante valores y ejercicios críticos. Ante el problema presentado en las cuatro obras dramáticas, el grupo acudió ante el ejercicio reflexivo, con el cual les fue posible, primero, tomar una postura ante la situación ficcional para, después, determinar la razón de la problemática, así como su lugar de origen y sus posibles detonantes. Más allá de una argumentación fundamentada en las leyes jurídicas, donde, por ejemplo, se indica que el asesinato y la violación son delitos penados a cadena perpetua, el grupo estudiantil justificó para cada una de las obras a través

de una reflexión encaminada al pensamiento filosófico del orden natural, sustentando que para la correcta y sana convivencia de la sociedad es preciso el cumplimiento de actitudes y normas.

Por último, las múltiples propuestas de alternativas ficcionales para el desarrollo de la historia de Mariana en la obra *Instrucciones para saltar* demuestra un debate interno en el grupo estudiantil, propio de seres conscientes que no contemplan como única posibilidad lo que una figura de autoridad indica. No fue necesaria la indagación por parte del guía de la dinámica; sin embargo, hubo quienes optaron por compartir experiencias referentes a amistades que atravesaron por situaciones similares a la planteada en la obra. Un caso en específico casi al llanto al comentar lo siguiente: “En mi otra prepa tuve un compañero del que abusaron y fue a mí a la primera persona que se lo contó, pero yo no supe qué decirle o qué hacer, después sus papás se lo llevaron a El Paso”. Gracias a lo que podemos llamar *consenso social*, difieren con aquello que no consideran justo para luego dar paso hacia diferentes realidades, soluciones pensadas en no nada más salvaguardar el bienestar físico y moral de una víctima, sino que apelan a formas pensadas para evitar que una persona se convierta en agresora. Lo cual indica que el nivel de juicio en este grupo estudiantil rebasó el criterio del bien y el mal, para llegar hasta al punto en el que se pretenda eliminar la necesidad de efectuar dicha distinción.

Es evidente la presencia de los estadios indicados por Piaget y Kohlberg dentro de estos tres puntos. Primero, el aspecto que indica la capacidad del pensamiento abstracto, deductivo y lógico. El grupo estudiantil consiguió pensar un momento ficcional (abstracto) para luego determinar qué elementos de este ente pueden encontrar (por deducción) dentro

de su espacio real factible, y así entender de manera clara la exposición de la obra (lógica). Luego, la presencia del contrato social y los derechos individuales, aquellos no regidos por leyes escritas y dictadas por terceros, sino formas de pensamiento estructuradas bajo reflexiones propias o grupales encaminadas hacia el bien común, dando lugar a juicios de vida como ciudadanos partícipes dentro de su entorno. Por último, los principios éticos universales, que explican la razón por la cual no es necesario mantenerse bajo la misma postura social o personal solo por la imposición de una figura de autoridad o por tradición, puesto que el planteamiento de un nuevo orden sugiere la capacidad de plantear alternativas hacia cualquier aspecto natural. Con esto, el grupo estudiantil consiguió conocer las obras de Valeria Loera y Víctor Velo mediante lecturas de fragmentos y observar una puesta en escena, comprendieron los distintos argumentos, así como las situaciones y desarrollo de los personajes, analizaron diferentes factores dramáticos para luego extrapolarlos hacia sus realidades, sintetizaron la obra a tal grado de explicar bajo sus propios términos el tema central y algunos secundarios de la obra para, por último, evaluarlas respecto a sus intereses personales.

El cumplimiento con esas tres características es interpretado aquí como sinónimo a la apropiación de las obras literarias, pues alcanzar tal grado de pensamiento crítico y filosófico implica adentrarse a conciencia en el texto y conseguir modificar su argumento. Por otra parte, los resultados entre el primer y segundo llenado de la encuesta pueden, o no, favorecer a la idea de la mejora en la comprensión lectora y la formación de audiencias juveniles en los textos dramáticos.

Los resultados del primer llenado de la encuesta se ven reflejados en la siguiente tabla, que pretende aclarar cuántos estudiantes marcaron determinada puntuación en cada una de las preguntas. En cada caso la puntuación alta representa un mejor cumplimiento del objetivo en la dinámica; es decir, que si el puntaje es más próximo a 5 que a 1, significa una respuesta más apegada al cumplimiento de los objetivos.

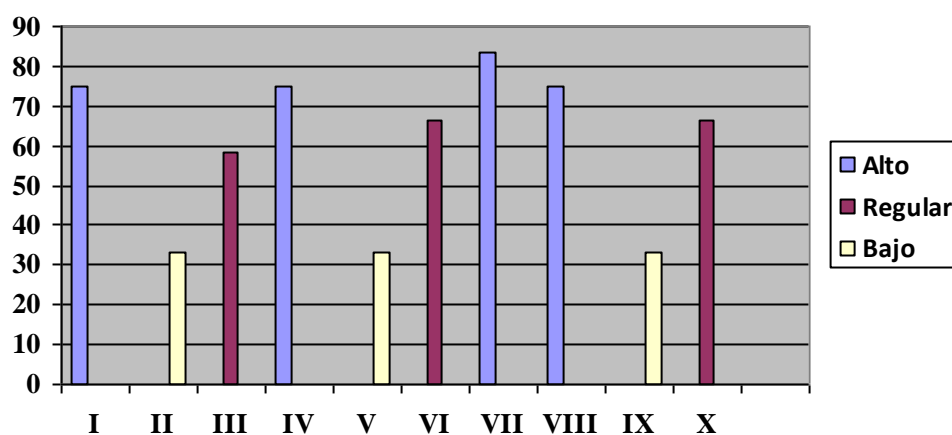
Pregunta	Cantidad de estudiantes que indicaron X puntaje				
	a	b	c	d	e
I	1	1	1	6	3
II	1	3	4	1	3
III	1	0	4	4	3
IV	1	0	2	4	5
V	1	5	2	3	1
VI	0	1	3	1	7
VII	1	0	1	4	6
VIII	1	1	1	0	9
IX	0	1	7	3	1
X	1	2	1	1	7

A diferencia del formato presentado en la encuesta, en esta tabla se representa con letras el puntaje de menor a mayor posible para cada una de las preguntas. Entonces, la letra *a*

representa el puntaje más bajo, mientras que la *e* el más alto. Con ello es posible identificar las preguntas que obtuvieron la menor y más alta calificación. Son consideradas las columnas *d* y *e* como aquellas que reflejan un mayor conocimiento, percepción e incluso sentir respecto a cada cuestionamiento. Para la primera pregunta, solo la cuarta parte del grupo inscribió una identificación total; sin embargo, la mitad la valoró en la segunda mejor opción, lo cual otorga un 75% de cumplimiento a la naturaleza de la pregunta. En la segunda, tres estudiantes pensaron que el planteamiento se cumplía con totalidad, mientras que una la ubicó en una instancia previa, lo cual resulta en un bajo cumplimiento porcentual de los objetivos de aprendizaje. En la siguiente pregunta, de nueva cuenta tres personas marcaron la casilla con el puntaje más alto y cuatro la anterior, por lo que, al representar poco más del cincuenta porciento del total, podemos ubicarla en un rango regular. La pregunta cuatro —al igual que la primera— obtuvo el 75% del total de las respuestas con mayor puntaje, representando un buen aprovechamiento por parte del grupo estudiantil. En la quinta pregunta el porcentaje disminuye en comparación con la anterior, pues solo una persona otorgó el puntaje más alto y tres el anterior en la escala, que da como resultado el 25% de la población estudiantil. La pregunta seis, si bien obtuvo más de la mitad de las respuestas en altas puntuaciones con ocho estudiantes, representa el 66.6% del total posible, por lo que aún se ubica en una instancia regular. Luego, las preguntas siete y ocho son dos de las mejores puntuadas de toda la encuesta, con diez y nueve estudiantes respectivamente que indicaron los puntajes más altos como respuesta. En cambio, para la pregunta nueve solo la tercera parte del grupo estudiantil señaló una alta valoración, lo cual significa un bajo cumplimiento del objetivo. Por último, en la pregunta que se encarga de establecer un

aproximado al estado de ánimo de las y los estudiantes —como factor primordial que permite, o entorpece, un aprendizaje significativo— el resultado fue el mismo que en la pregunta seis, en donde si bien los resultados no son bajos, es posible identificar un área de oportunidad y potencializarlo para cumplir los objetivos planteados por el ejercicio.

Este análisis deja como resultado a las preguntas dos, cinco y nueve dentro de un plano de bajo cumplimiento, a las preguntas tres, seis y diez en uno regular, y los planteamientos uno, cuatro, siete y ocho en uno alto —aunque es preciso señalar que de estos últimos, en la primera pregunta dos terceras partes del total se encuentran en el cuarto lugar, no en el quinto—. Lo anterior se ve reflejado en la siguiente gráfica, que pretende facilitar visualmente cuáles son las preguntas peor y mejor valoradas.



Gráfica 4 elaborada por el investigador con los resultados de la encuesta.

Lo que deja evidencia del amplio campo de mejora en cuanto a las características esenciales de la dramaturgia, pues solo cuatro preguntas de las diez del cuestionario llegan a un nivel

alto en el puntaje; es decir, arriba de 70 en una escala de 100, donde, además, solo una de las cuatro sobrepasa los 80 puntos.

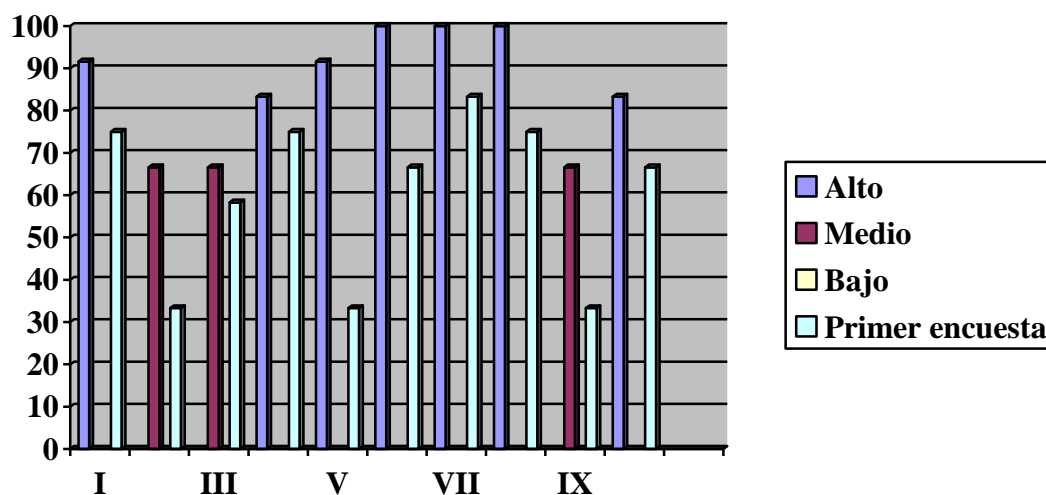
Ahora pues, corresponde analizar los números obtenidos tras el segundo llenado de la encuesta, momento que tuvo lugar al final de las sesiones. Bajo la misma metodología con la que fueron planteados los primeros resultados, la siguiente tabla muestra cuántos estudiantes marcaron cada una de las posibles respuestas para las diez preguntas del cuestionario.

Pregunta	Cantidad de estudiantes que indicaron X puntaje				
	a	b	c	d	e
I	0	0	1	5	6
II	0	0	4	4	4
III	0	0	4	5	3
IV	0	0	2	5	5
V	0	0	1	5	6
VI	0	0	0	3	9
VII	0	0	0	5	7
VIII	0	0	0	2	10
IX	0	1	3	2	6
X	0	0	2	5	5

De tal manera que, a primera instancia, son notorios los cambios en comparación con la primera tabla. En esta ocasión, la primera pregunta tuvo once respuestas en los niveles altos del puntaje, mientras que solo una en un rango regular, lo que significa un 91.6% dentro del primer nivel. La segunda pregunta quedó repartida por tres partes iguales en los niveles *c*, *d* y *e*, que representa un porcentaje del 66.6%; es decir, aún en un nivel medio, no obstante, el otro 33.3% se encuentra justo en el nivel inferior, lo que permite unificar a todo el grupo estudiantil dentro de dicho rango. Algo similar sucede con la pregunta tres, donde ocho personas respondieron en los dos niveles con mayor puntaje, mientras que el resto en el nivel medio. En cambio, para la pregunta cuatro el puntaje aumenta, puesto que el 83.3% de la población estudiantil mostró una alta puntuación y el 16.6% una regular. Para la pregunta cinco se repiten los números de la primera, donde el 91.6% se ubicó en un puntaje alto, mientras que solo el 8.4% en uno regular. La pregunta seis es la segunda mejor valorada de las diez, pues presenta al 100% de las y los estudiantes en el nivel más alto de aprovechamiento, lo cual se reafirma cuando nueve respuestas se encuentran en quinta instancia y tres en la tercera. De manera similar, pero con menor diferencia entre las dos respuestas de altos puntajes, la pregunta siete posee al 100% de la población estudiantil, donde se ubican siete estudiantes en el inciso *e* y cinco en el *d*. La pregunta ocho es la mejor puntuada de toda la lista, con diez estudiantes en la respuesta con mayor valor y dos en la siguiente, que significa el 100% del grupo en el nivel más alto. En la pregunta nueve se encuentra la única respuesta de todo el cuestionario que fue ubicada en el inciso *b* o inferior; es decir, en un bajo nivel de los cumplimientos de los objetivos, sin embargo, el 66.6% del grupo se colocó en un alto nivel, por lo que, luego del balance, los resultados del

puntaje se ubican en un rango regular. Por último, en la pregunta diez, el 83.3% de la población estudiantil se ubicó en un alto nivel, mientras que el 16.6% en el regular.

Los datos arrojados por este segundo llenado de la encuesta, si bien no reflejan o significan la totalidad del éxito de la propuesta didáctica, sí favorecen en gran medida a los objetivos de la planeación. A través de la siguiente gráfica, en la que se comparan los resultados con los de la primera, se espera apreciar con mayor claridad la diferencia entre el conocimiento del grupo estudiantil antes y después de las sesiones.



Gráfica 5 elaborada por el investigador con los resultados del segundo llenado de la encuesta.

Los cambios más notorios se pueden apreciar en las preguntas dos, cinco, seis y nueve. Aunque la dos y nueve no se encontraron en el nivel alto, sí hubo un cambio notorio por pasar del bajo a uno regular. Más allá de la presencia de tres preguntas con el 100%, parece más importante destacar que ninguna de ellas, en esta ocasión, se ubica en el nivel bajo de

la escala y que solo tres están en el nivel regular. En la primera gráfica, las preguntas dos, cinco y nueve se encontraron en el más bajo nivel, para pasar en esta última gráfica al nivel medio en el caso de la dos y la nueve, mientras que en la cinco hay un alcance hasta el puntaje alto.

Conclusiones

Los resultados de la práctica nos permiten apuntar a indicios de un mejor aprovechamiento del espacio dedicado a la enseñanza de los textos dramáticos en el cuarto semestre de preparatoria. Una muestra real de que esta planeación funcionó con plenitud puede darse a un largo plazo, con estudiantes que sostengan actividades similares a las planteadas en las sesiones, con ejercicios de crítica, reflexión y análisis profundo sobre cuestiones dentro de la ficcionalidad dramática que toman su esencia de la realidad factible. El posible equívoco en la valoración de esta dinámica sería evaluar la efectividad del trabajo con un examen escrito, oral o de cualquier otro formato que intente comprobar el contenido visto en el módulo. Por lo tanto, el cambio en la formación estudiantil no radica en la momentaneidad de la clase, sino que debe permearse en la vida cotidiana de cada persona. Esto significa que, de aplicarse una metodología como esta en las preparatorias como parte de la currícula escolar, los cambios en la prueba PISA no se reflejarían inmediatamente, sino que, de efectuarse, las planeaciones pensadas bajo la filosofía que provocó esta investigación surgirían efecto a largo plazo.

El planteamiento inicial de renovar la práctica vigente para la enseñanza de los textos dramáticos a través del uso de obras literarias nacientes de los mismos contextos que habitan las audiencias juveniles receptoras, determinó el eje de trabajo en esta investigación, la cual no habría podido ser sustentada de no ser, primero, por el análisis desde la teoría del hipertexto en cada una de las cuatro obras, donde se determinó que la capacidad de establecer múltiples interconexiones entre la ficcionalidad y el plano real es

un factor principal para dar paso a mantener la atención en las y los estudiantes, que luego recae en el desarrollo de pensamiento crítico, por lo que nos permite identificar la tipología de silueta de la dramaturgia juvenil que es llevada a los salones de clases; luego, por la aplicación de la dinámica en la escuela preparatoria, que permitió demostrar el nivel de efectividad en el grupo estudiantil, quien se encargó de demostrar las virtudes y espacios de mejora tanto en las obras como en la dinámica misma, participando activamente con conciencia y esperanzas de adquirir conocimientos que sirvan como herramientas dentro de sus propias cotidianidades.

El vínculo entre las obras literarias contemporáneas y los espacios académicos surge como el máximo aprovechamiento de la producción artística encaminada a las jóvenes audiencias. Los textos dramáticos que se usaron en este ejercicio son materiales pensados sí para la presentación de audiencias juveniles, pero no en específico dentro de estructuras escolares, sino externas. Sin embargo, el beneficio de ubicar los espacios apropiados dentro de las materias escolares en el campo de las humanidades consiste en percibir diferentes oportunidades de trasladar expresiones artísticas hacia los espacios donde pueden ser aprovechadas en virtud de la juventud y de la sociedad en general en diferentes aspectos, como la educación, el juicio, valores y principios, entre algunos otros rasgos que rigen el comportamiento de las poblaciones.

La revisión panorámica de las autorías que han creado textos dramáticos pensados para las juventudes en el estado de Chihuahua sirve para encontrar que dentro de este espacio hay figuras que dedican su pensamiento a hablar desde el pensamiento de muchas personas sobre temas socialmente importantes ante las audiencias inmediatas. Por lo tanto,

pensar que en la implementación de la práctica en este trabajo se encuentra el primer caso de mostrar a jóvenes audiencias obras que fueron creadas por y para ellas, sería un error. Sin embargo, sí es posible apuntar a que este ejercicio es uno de los posibles casos identificables en los que la actividad teatral no culmina cuando la lectura dramática termina o baja el telón de la representación, sino que se expande hacia diálogos benéficamente encaminados a potencializar los recursos en la formación humana de cada estudiante.

En esta ocasión la intención del trabajo se enfocó en identificar los beneficios humanitarios que brinda la dramaturgia y encaminarlos hacia un bloque de una materia ordinaria en preparatoria, con lo cual no se pueden esperar resultados radicales, sino que, de manera hipotética, esto surja solo en la medida en que el resto de las temáticas se planteen bajo las mismas premisas e intenciones. Aunado a que una actividad como la ideada, estructurada y aplicada en este trabajo puede presentarse hacia estos grupos etarios en espacios no escolares, también es cierto que la amplificación de esta alternativa didáctica hacia otros momentos de las clases de literatura en el nivel medio superior puede funcionar como un trabajo construido que apele con mayores argumentos hacia la formación humana, crítica y reflexiva de las audiencias juveniles.

Bibliografía

- Alonso, Dámaso, *Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*. Gredos, Madrid, 5ª ed., 1950.
- Bachelard, Gastón, *Poética del espacio* (trad. Ernestina de Champourcín). Argentina, Fondo de Cultura Económica, 1975.
- Báez Ayala, Susana, “De la investigación a la creación: talleres de dramaturgia” en *Investigación, aprendizaje y creación en artes escénicas* (comp. Enrique Mijares). UANL, Monterrey, 2020, pp. 322-329.
- _____, “El teatro breve e hipertextual en los albores del siglo XXI” en *Anagnórisis. Revista de investigación teatral*. Núm. 7 (junio, 2013), pp. 72-95. [En línea]: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4331536>
- Báez Ayala, Susana y Tomás Saucedo Baca, “Dramaturgia fronteriza infantil mexicana en diálogo con la Nueva Escuela Mexicana” en *Desfronterizando lecturas: propuestas exocanónicas para el aula* (eds. Mónica Ruiz Bañuls, Sebastián Miras y Ramón F. Llorens García). Aulamagna, España, 2023, pp. 41-66.
- Caballero Cachope, Karen Danitza, “Teatro del oprimido: estrategia didáctica para fomentar el interés por la lectura crítica” en *Educación y Ciencia*, núm. 23 (2019), pp. 383-398. [En línea]: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10305
- Cantú Toscano, Mario, “Introducción a una filosofía de la dramaturgia” en *Artistas-investigadoras/es y producción de conocimiento desde la escena. Una Filosofía de la Praxis Teatral* (coord., ed. Jorge Dubatti). Escuela Nacional Superior de Arte Dramático Guillermo Ugarte Chamorro, Lima, 2020, p. 93.
- Chico Rico, Francisco, *Teoría retórica como teoría del texto y narración digital como narración hipertextual. Perspectivas de estudio entre la tradición y la modernidad*. España, Universidad de Alicante, 2007.
- Fuentes Mares, José, “Su alteza serenísima” en *Teatro*. JUS, México, 1969.

- Galicia, Rocío, “Dramaturgia hipertextual: ensayando la frontera”. *Latin American Theatre Review*, 45, 1, (otoño, 2011), pp. 149-165.
- _____, *Dramaturgia en contexto I. Diálogo con veinte dramaturgos del noreste de México*. INBA, Ciudad de México, 2007, 407 pp.
- García Berrio, Antonio y Teresa Hernández Fernández, *Crítica Literaria Iniciación al estudio de la Literatura*. Cátedra, Madrid, 4ª ed., 2012, 391 pp.
- García Santamaría, Yoloxóchitl, *Perspectivas actuales de la dramaturgia para niños en México* (dir. Dr. Alejandro Ortiz Bullé-Goyri). Universidad Veracruzana, Xalapa, 2014, 112 p. [Tesis de maestría].
- Hernández, Virginia, *¿A qué jugamos?*. Paso de Gato, México, 2006, p. 37.
- _____, *Teatro breve para párvulos*. CONACULTA, Baja California, 2015, p. 78.
- Loera, Valeria, *¡Violencia!*. México: Fondo de Cultura Económica, 2021.
- _____, “Elefante”, en *Teatro de la gruta XVIII*. México: Fondo editorial Tierra adentro, 2018.
- _____, *Las aventuras del pequeño Moser*. México: Secretaría de Cultura, 2020.
- _____, *Planeta Kepler o los datos inútiles. Auroras boreales o nos vemos en Alaska*. México: Programa editorial Chihuahua, 2019.
- Martínez Rizo, Felipe, “¿Qué dice PISA 2022 sobre México?” en *Nexos*. (6 de diciembre, 2023) [En línea]: <https://educacion.nexos.com.mx/que-dice-pisa-2022-sobremexico/> [Consulta: 3 de junio, 2024].
- _____, y María Antonieta Díaz Gutiérrez, *México en PISA 2015* (coord. María Antonieta Díaz Gutiérrez). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 2016.
- Mijares, Enrique (comp.), *Dramaturgia del noreste*. Espacio Vacío, Durango, 211, 338 p.
- _____, (comp.), *Dramaturgia del norte. Antología*. Fondo regional para la cultura y las artes del noreste. México, 2003, 480 p.
- _____, (comp.), *El lenguaje hipertextual de los jóvenes*. UANL, San Nicolás de los Garza, 2019, 270 p.

- _____, *En la frontera Norte. Ciudad Juárez y el teatro* (comp. Enrique Mijares). Instituto chihuahuense de la cultura, Chihuahua, 2008. 249 pp.
- _____, “Las perlas de la virgen veinte años después” en *El espectador conoce el futuro*. Libros de Godot, México, 2015, p. 165.
- _____, “Los recursos del hipertexto”, en *El espectador conoce el futuro* (ed. Natalia Palma). Libros de Godot. Ciudad de México, 2015, p. 99.
- mijares_____ (comp.), *Dramaturgia del noroeste*. Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 2013, 261 p.
- Morón, Antonio César, “Teatro para jóvenes: teoría y temática en la sociedad del siglo XXI”. *Didáctica, lengua y literatura*. Vol. 31 (2019), pp. 233-242. [En línea]: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/65950>
- Muñoz Cáliz, Berta, “La investigación sobre teatro infantil y juvenil en España: estado de la cuestión”. *Revista de estudios teatrales*. Vol. 2 (2020), pp. 5-15. [En línea]: <https://revistas.ucm.es/index.php/TRET/article/view/69530>
- Orozco Peña, Zully, “El teatro como estrategia didáctica para mejorar la autorregulación de la conducta en niños con TDHA”. *Escenarios*, núm. 1 (enero-junio, 2012), pp. 69-82. [En línea]: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4496072>
- Papalia, Diane E., Ruth Duskin Feldman y Gabriela Martoreli, *Desarrollo humano*. McGraw Hill Education, 12ª ed., México, 2012.
- Rascón Banda, Víctor Hugo, *Table dance*. Paso de Gato, México, 2007.
- Rodríguez Mogollón, Michael y Eric Gómez Merchán, “El teatro como estrategia didáctica para abordar las violencias en contextos escolares” en *Ciencias de la educación*. Núm. 2, vol. 5 (2020), pp. 98-120.
- Salazar Quintana, Luis Carlos, “La imaginación simbólica en el ser y la cultura” en *Avances. Cuaderno de trabajo*. Núm. 231 (octubre, 2009), 75 p.
- Scovenna, Mariano, “Estudiantear. Una mirada desde la complejidad para enseñar y aprender teatro en ámbitos educativos”, en *Artistas-investigadoras/es y producción de conocimiento desde la escena. Una Filosofía de la Praxis Teatral* (coord., ed.

- Jorge Dubatti). Escuela Nacional Superior de Arte Dramático Guillermo Ugarte Chamorro, Lima, 2020, p. 335.
- Secretaría de Educación Media Superior, *Literatura II. Programa de estudios Cuarto semestre*. Dirección General del Bachillerato, Dirección de Coordinación Académica, México, 2018, 27 pp.
- Velo, Víctor, “No tengo los huevos” en *Premio independiente de joven dramaturgia 2019*. Teatro sin paredes, México, 2019.
- _____, “Instrucciones para saltar”, en *Primera Antología Jóvenes Audiencias*. Los textos de la Capilla. Ciudad de México, 2019, pp. 167-191.
- _____, *Dislocado*. Finalista del Premio Nacional de Joven Dramaturgia Gerardo Mancebo del Castillo 2018. Chihuahua, 2018, 28 pp. [Inédito]
- _____, *El hombre que escuchaba las baladas de Alejandra Guzmán*. Finalista del Premio Nacional de Joven Dramaturgia Gerardo Mancebo del Castillo 2017, Chihuahua, 2017, 30 pp. [Inédito].
- _____, *La narraturgia: teatro narrativo y su lugar en la representación*. Artes escénicas. Investigaciones sobre teatro. Chihuahua, 2014, 117 p.
- _____, *Poquito*. Festival Internacional Chihuahua, Chihuahua, 2018. [Inédito].
- _____, *Quijote Walmart*. Premio Nacional de Dramaturgia Saltillo: Teatro Testigo de la vida. Chihuahua, 2021, 38 pp. [Inédito].
- Wagner, Margot Aimée, “La actividad teatral forma y transforma al adolescente”, en *Investigación, aprendizaje y creación en artes escénicas* (comp. Enrique Mijares). UANL, Nuevo León, 2020.
- Zúñiga, Antonio, “Luna de Pinole” en *Obra reunida*. UACJ, Juárez, 2018, pp. 415-445.
- _____, “Mi padre no es Santo ni enmascarado de plata” en *Obra reunida*. UACJ, Juárez, 2018, pp. 367-393.

Anexos

Encuesta

[Nombre de la institución educativa]

[Nombre de la clase y grado]

Fecha: _____

Intervención didáctica para la formación de lecto-espectadores

Por favor responde la siguiente encuesta marcando la casilla que corresponda a tu pensamiento, en donde 1 indica el nivel más bajo de identificación y 5 el más alto.

Pregunta	1	2	3	4	5
¿Considero que el teatro puede retratar mi vida?					
¿Todos los temas de mi vida pueden estar en el teatro?					
¿El teatro es para toda clase de personas?					
¿Yo puedo ser el personaje de una obra teatral?					
¿Creo que las obras teatrales usan lenguaje entendible?					
¿A través del teatro puedo expresar mis ideas?					
¿Podría el teatro ser una forma de manifestación social?					
¿Puedo crear reflexión filosófica con una obra teatral?					
¿Me preocupan las problemáticas sociales del entorno?					
Hoy me siento bien en general					

Si así lo deseas, escribe un pensamiento derivado de las preguntas anteriores y tus respuestas:

¡Gracias!

Guía para docentes de las primeras sesiones de la propuesta didáctica

Consentimiento informado para la práctica

Carta de consentimiento informado

A través de este consentimiento se manifiesta que:

Se le está invitando a participar en el proyecto de investigación *Dramaturgia para jóvenes: acercamiento pedagógico-formativo en nivel bachillerato en Chihuahua* que tiene como objetivo diseñar un plan didáctico que favorezca la manera en que el estudiantado aprende respecto a textos dramáticos como a representaciones teatrales, con lo cual mejore la formación de audiencias juveniles, tomando como base obras de autoras y actores contemporáneos, quienes han publicado y/o representado del 2010 a la fecha en el estado de Chihuahua.

Su participación consiste en asistir a tres sesiones ordinarias los días 14 y 21 del mes de octubre en el horario correspondiente al paraescolar de Teatro, en las cuales el tema girará en torno al conocimiento sobre los textos dramáticos y puestas en escena contemporáneas. La actitud mostrada por el y la estudiante debe ser igual a la que se tiene en sus clases ordinarias, manteniendo en todo momento el respeto y tolerancia hacia las ideas o comentarios de sus compañeros(as). En la última sesión, la o el participante deberá llenar una encuesta y participar en una mesa dialógica, donde los datos y comentarios expuestos quedarán totalmente resguardados por el investigador para ser usados solo con fines académicos.

Los riesgos que se pueden derivar de los procedimientos son que el o la participante externe sus vivencias personales que se relacionen con la temática de la obra vista, lo cual puede requerir una canalización psicológica o legal, para lo que se contará con información sobre instituciones que pueden brindar el apoyo necesario para dar el seguimiento necesario.

El estudio presenta los siguientes beneficios: mejorar en la comprensión lectora por parte de la comunidad estudiantil, desarrollo en la capacidad de crítica y autocrítica

respecto a los acontecimientos sociales que ocurren en la vida diaria, mejorar en el sentido reflexivo sobre temas o situaciones que conciernen a la juventud fronteriza, además de descubrir en el teatro y en los textos dramáticos todas las posibilidades de observar nuevas realidades y formas de afrontar problemas personales. El investigador se compromete a usar la información y datos recabados solo para el ámbito académico, además de enviar una copia con las conclusiones y resultados obtenidos a la dirección de correo electrónico que la o el participante indique sin que signifique gasto alguno.

Se me ha explicado que mi participación es voluntaria y que puedo abandonar el estudio en el momento que lo desee sin que esto afecte mi relación con **el Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, Plantel 7**. Se me ha garantizado que mi información personal, ideas u opiniones solo será utilizada con fines académicos en beneficio de la investigación y que mi integridad física y moral no se verá afectada por las actividades efectuadas en la intervención didáctica.

Declaro que todo lo que se ha mencionado en este documento me fue explicado verbalmente.

Con fecha _____ y, habiendo comprendido lo anterior y una vez que se me aclararon todas las dudas que surgieron con respecto a mi participación, **en relación** _____, acepto participar en el estudio antes mencionado.

Nombre, firma y/o huella digital del/la participante o responsable legal

Nombre y firma del testigo 1: _____

Dirección: _____

Relación que guarda con el participante: _____

Nota: En participantes menores de edad, menores de 8 años firma el padre o tutor legal. En edades de 8-17 años, se requiere el asentimiento y firma del/la menor de edad. Sustantivamente la misma información, en un lenguaje acorde a las edades de quienes participarán en la investigación.

NOTA DISPENSA DE CONSENTIMIENTO: En caso de no requerir el consentimiento fundamentar el hecho ya que puede ser un estudio por observación, retrospectivo o sin riesgo.



Este documento se extiende por duplicado, quedando un ejemplar en poder del sujeto de investigación o de su representante legal y el otro en poder del investigador. Queda entendido que este documento estará disponible para su consulta y deberá ser conservado por el investigador responsable durante un mínimo de 5 años (NOM-004-SSA3-2012).

Para preguntas o comentarios comunicarse con la Dra. Susana Leticia Báez Ayala o con el Dr. Jesús Humberto Burciaga Robles, responsables del Proyecto, al teléfono 6566883896 y a los correos electrónicos sbaez@uacj.mx o jburciag@uacj.mx

En caso de sentir vulnerados sus derechos, puede comunicarse con la Dra. Gwendolyne Peraza Mercado y/o Dra. Fany Thelma Solís Rodríguez, Presidente y Secretaria del Comité de Ética en la Investigación de la UACJ, a los correos gperaza@uacj.mx y fany.solis@uacj.mx

Material de apoyo para docentes en la propuesta didáctica

Autorías de obras dramáticas

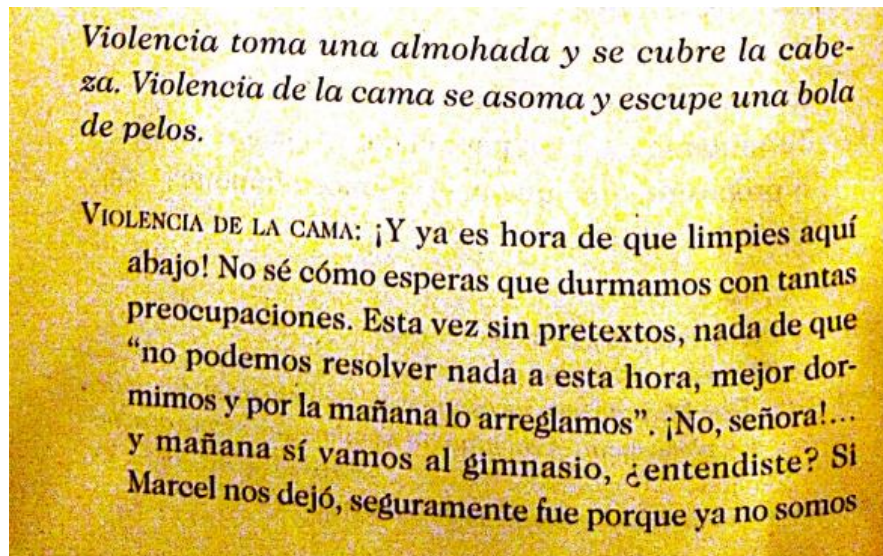
Víctor Velo	Valeria Loera
<ul style="list-style-type: none">• 1988, Chihuahua• Escritor, productor y dramaturgo. Licenciatura en Letras Españolas por la Universidad Autónoma de Chihuahua.• Cofundador de la compañía de teatro La Bodega, donde funge como escritor de varias obras que ahí se presentan, mismas que han sido montadas en diversos espacios dentro del territorio nacional.• Premio de publicaciones ICHICULT por <i>La narraturgia: teatro narrativo y su lugar en la representación</i>• Beneficiario por el PECDA gracias a su proyecto Soy Bernarda Alba; ganó el Séptimo Premio Independiente de Joven Dramaturgia Teatro Sin Paredes, por <i>No tengo los huevos</i>;• Beneficiario del programa Eka Newéame con el proyecto La Bodega• Premio Nacional de Dramaturgia Saltillo gracias a su obra <i>Quijote Walmart</i>. 	<ul style="list-style-type: none">• 1993, Chihuahua• Escritora, actriz de teatro y licenciada en Teatro por la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH)• La producción literaria de Loera se sitúa en obras de teatro que atienden las problemáticas, inquietudes y situaciones por las que un joven puede situarse dentro de su vida cotidiana (por lo que la contextualización toma relevancia en sus textos).• Algunos títulos literarios de la autora: <i>¡Violencia!</i>, <i>Planeta Kepler</i>, <i>Auroras Boreales</i>, <i>Elefante</i> y <i>Las aventuras del pequeño Moser</i>.• Obtuvo el Premio Municipal a la Juventud en su ciudad natal, además de haber ganado el Premio Nacional de Dramaturgia Joven Gerardo Mancebo del Castillo en el 2020 y fue becaria de la Fundación para las Letras Mexicanas y merecedora del premio ACPT (Agrupación de Críticos y Periodistas de Teatro A.C.) por “mejor dramaturgia mexicana”. 

Textos dramáticos para el trabajo

- Valeria Loera

¡Violencia!

Obra satírica. Lenguaje metafórico y fragmentado. Presenta la soledad del personaje y las formas en que plantea dar soluciones. Conflicto amoroso y familiar. Plantea un estado mental conflictivo, depresivo y con intentos de suicidio por inconformidad personal. Todo mediante diálogos cortos, canciones y referencias al contexto real factible. Fragmento:



atractivas. Nunca hemos sido bonitas, pero al menos no parecíamos un marrano parado. ¡No finjas que no me escuchas! Dios mío, hasta mamá tiene un novio y se va a casar antes que nosotras... ¡qué humillante!

Auroras boreales o Nos vemos en Alaska

Obra melodramática. Dos jóvenes personajes femeninos que se conocen en escena e intercambian distintas experiencias mediante el diálogo sobre un mismo tema: las relaciones de pareja fallidas. Mediante este ejercicio aprenden no solo a reconocer las fallas de las otras partes sentimentales, sino a valorarse a sí mismas. Emprenden un viaje metafórico y físico como marca de un cambio y redescubrimiento personal. Fragmento:

Deka: ¿Cuánto tiempo se necesita para olvidar a alguien?

Valentina: Un año.

Deka: Debería ser al revés.

Valentina: ¿Qué?

Deka: Enamorarse en un año y curarse en 13 segundos y medio. Podrías intentarlo si quisieras.

Valentina: ¿Cómo?

Deka: ¿Qué haces cuando tienes el corazón roto?

Valentina: Llora.

Deka: Podemos llorar durante trece segundos y medio y ver qué pasa.

Valentina/Deka: Uno. Dos. Tres. Cuatro. Cinco. Seis. Siete.

Ocho. Nueve. Diez. Once. Doce.

Trece segundos y medio.

Deka: ¿Ya lo superaste?

Valentina: No.

Deka: Bueno, el intento se hizo.

Valentina: A veces me pregunto si él pensará en mí al menos una vez. No, yo sé que no.

Deka: Siento que debería existir un manual para superar a las personas. Es más, hagamos uno ahora mismo.

- Víctor Velo

Poquito

Obra melodramática. Dos jóvenes personajes femeninos que entablan una relación sentimental afectiva. Cada una tiene una personalidad opuesta a la otra y mantienen estilos de vida contrarios. Dentro de un espacio social hostil para una relación homosexual, ambos personajes deben afrontar las circunstancias contextuales al mismo tiempo que aprenden a convivir consigo mismas en un noviazgo saludable y superar problemas típicos en todo tipo de relaciones juveniles. Fragmento:

Isabel: La mamá de Valentina incluso acepta que su hija sea lesbiana... casi siempre.

Valentina: Mientras me vea femenina y nunca me agarren coqueteando con la maestra, todo bien.

Isabel: Les dijo.

Valentina: Les dije.

Isabel: A todos...

Valentina: En mi familia no hay problema... no tanto.

Isabel: Y el hecho de que "no haya problema" es aún peor. Llego a la casa de Vale y por primera vez en mi vida que me vean de la mano en tono romántico con otra mujer, no causa indignación.

Valentina: Todo lo contrario, la gente le sonrío...

Isabel: Mucho. Demasiado.

Valentina: Lo peor es cuando hablan.

Isabel: Se me acerca la señora Valentina y en un tono súper bajito, como hablándole a un paciente a medio morir –quizá así me veían-, me dice:

Valentina: ¿Estás bien? ¿Necesitas algo?

Isabel: No dice: "cómo estás", no... Ya intuye que estoy mal.

Valentina: ¿Un vasito de agua?

Isabel: Sí, gracias.

Valentina: ¿Sin hielo, verdad?

Isabel: Poquito, qué tiene.

Valentina: No, te va a hacer daño y luego... pues una nunca sabe.

Isabel: Gracias.

Valentina: Mucha fuerza, Isabel. Estamos contigo.

Folleto para entregar al grupo estudiantil al final de las sesiones

¿Cómo denunciar una agresión sexual?

Identificalas

ACOSO SEXUAL EN EL ESPACIO PÚBLICO

Artículo 7 Fracción 2
Reglamento de policía y buen gobierno de Juárez

- Puede suceder en la calle, en el transporte o lugares públicos.
- Es algo no deseado, ofensivo y humillante de carácter sexual.

HOSTIGAMIENTO SEXUAL

Art. 176
Código Penal de Estado de Chihuahua

- Puede suceder en espacios laborales y/o escolares.
- Existe una relación de subordinación real.
- Son insinuaciones y/o conductas no deseadas de carácter sexual.

ABUSO SEXUAL

Art. 173 Art. 174 Art. 175
Código Penal de Estado de Chihuahua

- Existen tocamientos.
- Son actos sexuales sin consentimiento, ya sea verlos o hacerlos de manera obligada.

VIOLACIÓN

Art. 171 Art. 172
Código Penal de Estado de Chihuahua

- Penetración sin consentimiento con alguna parte del cuerpo u objeto.

si fuiste víctima de **violación** tienes derecho a:

- Pastilla de emergencia
- Medicamentos contra VIH y ETS
- Interrupción voluntaria del embarazo
- Orientación y acompañamiento

NOM-046

1 Acude a la Fiscalía de la Mujer.
Av. Calzada de Sanders #310 Colonia Santa Rosa

2 Di que quieres interponer una denuncia por una agresión sexual.

DATOS DE LA DENUNCIA

- Relata cómo sucedieron los hechos
 - Menciona el lugar, fecha, y hora.
- Trata de recordar todas las señas particulares de la persona que te agredió **tatuajes, cicatrices, color de piel, complexión, si llevaba algún arma**
- En caso de **conocerlos**, proporciona los **datos personales del agresor y posibles testigos**

3 Te remitirán a una valoración médica y psicológica según sea el caso.



4 Es obligación del Ministerio Público informar a las víctimas sobre sus derechos.

Tienen derecho a acompañamiento psicosocial a través del asesor (a) jurídico (a), trabajador(a) social y psicólogo (a).

5 Después del proceso regresa a un espacio seguro.

En los siguientes días **recibirás una visita de la policía ministerial a tu domicilio** para darle seguimiento a tu caso, de no ser así regresa a la Fiscalía de la Mujer para darle seguimiento.



6 Posteriormente el agente del Ministerio Público te dará una fecha para presentar pruebas y/o testigos del caso.



7 Luego te darán citatorio con fecha y hora para la audiencia.



8 Una vez que el Ministerio Público aporte las pruebas, espera el juicio oral.



Si fuiste víctima de violencia sexual, busca apoyo con tu familia y/o amistades, para que te acompañen durante todo el proceso, es una situación difícil lo recomendable es no afrontarlo sola. **Rodéate de las personas en quienes confías y que te quieren.**

Bibliografía comentada

El presente compendio constituye una bibliografía comentada que aborda de manera integral el campo de los textos dramáticos infantojuveniles y los textos teóricos sobre teatro dirigido al público joven. Diseñado para académicos, investigadores y profesionales del teatro y la educación, este recurso bibliográfico ofrece una selección crítica y exhaustiva de obras y estudios que abordan la producción, recepción y valoración de la literatura teatral para niños y adolescentes.

Desde la necesidad de contemplar un listado de textos dramáticos pensados para las infancias y juventudes es que, a lo largo de un semestre la Doctora Susana Báez y yo, como investigadores, nos dimos a la tarea de recabar los títulos e irlos recopilando en un listado, que luego pasó a estar comentado con una breve descripción de su contenido ficcional, así como la forma en que surgieron dichos textos, pues algunos son resultado de proyectos editoriales, centros educativos, propuestas de docentes y demás. Aunado a esto, hubo que complementar a estas obras con textos teóricos, los cuales permiten a cualquier persona que trabaje teatro con audiencias juveniles obtener una clara orientación sobre los rasgos principales o las características estructurales que debe tener una obra de teatro de dicha índole. Si bien se torna complicado leer por completo más de treinta libros (entre literarios y teóricos) en cuatro meses, sí es posible crear lo que aquí se ofrece: una introducción, sugerencias, temáticas, fragmentos que retraten el corpus de la totalidad del texto, conceptos clave en las obras teóricas, todo bajo la intención de facilitar la elección de material didáctico que hacen las y los docentes en espacios escolares, como en preescolar, primaria, secundaria y preparatoria en México, y con ello, ampliar el panorama fuera de las

cuatro obras dramáticas elegidas en este proyecto de investigación para el análisis y la práctica.

El teatro, como expresión artística y cultural, juega un papel trascendental en el desarrollo integral de los individuos en sus primeras etapas de formación (sin cancelar que lo continúe haciendo en etapas posteriores). La dramaturgia dirigida al público joven se presenta como un medio privilegiado para estimular la imaginación, fomentar la reflexión crítica y promover el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales. A su vez, los textos teóricos que exploran el teatro infantojuvenil brindan un marco conceptual y metodológico para comprender y analizar esta forma de expresión artística desde diversas perspectivas.

El trabajo incluye una amplia variedad de textos dramáticos infantojuveniles, que abarcan desde obras clásicas en diferentes regiones del país, premiadas a nivel nacional, hasta creaciones contemporáneas, que se caracterizan por su calidad artística y su relevancia en el ámbito de la literatura teatral para niños y adolescentes. Cada obra se acompaña de un comentario crítico que analiza su estructura narrativa, temáticas, recursos escénicos y su potencial pedagógico. Asimismo, se presentan textos teóricos que examinan el teatro infantojuvenil desde una perspectiva académica, aportando conceptos, enfoques teóricos y estudios de caso que enriquecen la comprensión de esta forma de arte y su impacto en la formación y desarrollo de los jóvenes espectadores. Se busca ofrecer una herramienta rigurosa y completa para aquellos interesados en investigar, enseñar o apreciar el teatro dirigido a niños y adolescentes. Al proporcionar un panorama crítico y diverso de textos

dramáticos y teóricos, se fomenta el estudio interdisciplinario y el diálogo entre las diferentes disciplinas que convergen en el campo del teatro infantojuvenil.

Salcedo, Hugo, <i>La migración en el teatro para la infancia y la juventud de México</i> . ASSITEJ, España, 2020, 103 p.
<p>Texto teórico sobre el teatro y la importancia del trabajo social en él. No solo de índole intrapersonal, sino a nivel estructura, la dramaturgia puede prestar sus recursos contestatarios para reflexionar y proponer acciones ante estos temas urgentes. Entiende en este libro el concepto de migración no solo como el ejercido por una persona o un grupo al trasladarse de un punto espacial a otro, sino también como el efecto de movimiento, cambio o transformación entre los fenómenos sociales, como la violencia, que se adapta a nuevas formas. Además, la migración como una manera novedosa de atender textos dramáticos que ya fueron vistos con antelación desde otra perspectiva.</p> <p>Ya con la entrada de este milenio y en razón de la continuidad irrefrenable del fenómeno migratorio hacia los Estados Unidos, las manifestaciones literarias y escénicas que abordan la clave del estudio en cuestión no se han detenido. (p. 39)</p>
Salcedo, Hugo, Alcántara Mejía, José Ramón, <i>et al.</i> , <i>Frontera, migración, teatro. Una consideración del teatro fronterizo de México</i> (coord. Hugo Salcedo). Argus, Buenos Aires, 2021, 199 p.
<p>Libro de artículos académicos. Doce textos de diferentes autorías, dos de Hugo Salcedo. El eje temático de los ensayos se establece con la zona fronteriza tanto espacial como simbólica en el teatro, así como el fenómeno social migratorio que provoca movimientos masivos en quienes apoyan las necesidades, así como en los que no.</p> <p>Dentro de todas las consecuencias que implica tomar la migración como salida, predomina sin duda la desintegración familiar, que ha sido investigada y representada con documentales, performance al por mayor, murales a lo largo y alto del muro, películas y canciones de reconocidas bandas que han hecho</p>

referencia a este suceso; sin embargo, pocas miradas se han dirigido al teatro como elemento para la reflexión y la denuncia, situado como una herramienta que se puede multiplicar una y otra vez en escenarios nacionales e internacionales. El arte dramático es un ente vivo que transpira datos, testimonios, vivencias. (p. 106)

Salcedo, Hugo, *Tres comedias*. APP, México. 2021, 128 p.

Ensayo titulado “La Comedia, marca de humanidad y espejo de vicios de las sociedades” junto con tres obras dramáticas: “Sinfonía en una botella”, “Agua caliente” y “Confesiones de una telefonista erótica”. En la parte teórica del libro, Salcedo habla sobre los rasgos distintivos del género de la comedia sobre algunos otros, resaltando que en esta la realidad se ve reflejada en la escena, sin distorsiones que impliquen un descifrado complejo de la obra. Explica, además, cuáles son (o deberían ser) las intenciones de poner una comedia en escena:

El objetivo más caro del texto dramático es arribar al escenario mediante la incorporación de elementos espectaculares tan diversos que tejen una maraña compleja y fascinante, para dialogar con las audiencias, mediante procedimientos que han permitido la atención de los sentidos y el intelecto, mediante canales de referencia individual, contextual, etcétera, propiciando ya sea una abducción o una distancia, en torno al tema que se escenifica. (pp. 12-13)

Por lo tanto, las tres obras presentadas en el libro mantienen este matiz. En la primera se expone el argumento de distintos grupos de personas, cada uno con sus propias realidades, posibilidades, distinciones y preocupaciones, entre el cruce fronterizo entre Tijuana y San Ysidro; en la segunda una situación de alto riesgo para una pareja de jóvenes que se ven inmiscuidos en un centro nocturno; y la tercera consiste en un monólogo de una mujer que ha dedicado gran parte de su vida al servicio erótico mediante llamadas telefónicas, y cómo eso ha influenciado en su manera de percibir su entorno sociocultural.

Hernández, Virginia, *¿A qué jugamos?*. Paso de Gato, México, 2006, 37 p.

Texto dramático pensado en audiencias juveniles. Primer lugar del Certamen de Teatro Infantil y Juvenil 2005-2006, Guadalajara. El desarrollo de la obra, tal como lo sugiere el título, se centra en la resolución del planteamiento lúdico entre los personajes, quienes, mediante sus diálogos, emplean juegos en la construcción sintáctica y semántica de los mismos. La conclusión consiste en el juego de ajedrez, otorgándole sentidos no convencionales, cargados de ideologías que los mismos personajes permiten entrever:

Mini: Ganar la partida en cuatro jugadas no es cosa fácil. Pero estoy decidida. Mi Caballo moveré a la casilla f7. (*El Caballo se mueve y relincha.*) ¡Jaque!

Abraca: Es bueno el movimiento/

Dabra: Pero no me asusta tu intento. (*Se mueven a g8.*)

Mini: Ahora solo me quedan tres. Puedo hacerle otro jaque con la Dama si me como su Torre. (*El Caballo relincha, la Torre negra tiembla asustada.*)

Abraca: Mejor no pudiera ser. (p. 33)

Galindo, Edeberto, *Antología teatral*. UACJ, Ciudad Juárez.

Obras dramáticas. La antología está clasificada por grupos de los textos según su argumento. El apartado de obras infantiles tiene: “De trapos corazón”, “Gaudencio, el capitán”, “Hidalgo y su costilla”.

En la primera de las obras hay una forma de doble ficcionalidad, donde en la historia que se cuenta, hay un argumento interno (otra ficción) que se va creando conforme los personajes emplean sus diálogos. El tema central consiste en destacar los desafíos que se pueden hacer presente cuando cualquier persona se enfrenta a situaciones que afectan su estado emocional y cuáles son algunas de las opciones para afrontarlos, así como el papel que toma el acompañamiento en una relación de amistad.

Leyva, Amaranta, *Dibújame una vaca*. Paso de Gato, México, 2006, 36 p.

Texto dramático pensado en público infantil. Representación sugerida con marionetas. Siete personajes entre el protagonista, Emilio, sus dos amistades, su mamá, una vaca y otro grupo de niños.

Argumento centrado en los descubrimientos del mundo desde un personaje infantil, que busca la manera de enfrentar todo lo que desconoce y cómo el refugio con su mamá, su amiga, su amigo y su propia imaginación funciona para mediar las emociones y preocupaciones que lo atañan.

Emilio: No soy penoso.

Vaca: ¿Ah no?, ¿entonces por qué quieres que te acompañe a la escuela?

Emilio: Vaca, ya cállate.

Vaca: Mejor nos ponemos la mochila que me dio tu mamá. (*Recoge la supuesta mochila y juega a ponérsela.*). (p. 12)

Mijares, Enrique, *Don Grillo. Nuevas fábulas*. Espacio Vacío, Durango, 1997, 102 p.

Textos dramáticos dirigidos a las infancias. La antología contiene: “Jilotes”, “Don grillo” y “¿De Fábula!”. Ilustraciones y prólogo por Jarmila Dostalova. Obras breves.

Las obras plantean el ejercicio de la didáctica e integración ficcional entre la actuación y la audiencia. En el primer texto hay un juego constante en donde el receptor o la receptora interactúan con material provisionado por quien dirige la puesta en escena. Por lo tanto, mientras los actores hablan sobre la importancia cultural, histórica y económica del jilote, el maíz y la mazorca, la audiencia crea manualmente objetos a manera de juguetes o títeres. En la segunda obra se plasma la importancia de la conservación de las especies y cómo, en ocasiones, la mirada adultocéntrica se preocupa más por sus comodidades que por el entorno. En el último se utilizan las figuras de animales silvestres para plantear el ejercicio de la división de roles (no por género) donde cada individuo tiene determinada importancia y cómo esto ayuda a un bien común, y que nada significa menor relevancia a otra actividad (trabajo en equipo).

Barahona, Víctor, Mariam Budia *et al.*, *El tamaño no importa*. AAT. N. 9, España, 2019, 196 p.

Veintidós textos dramáticos. Distintas autorías. No hay un eje temático en las obras más allá de estar pensadas en audiencias juveniles; sin embargo, la estructura está planteada desde la brevedad. La cantidad de personajes varía entre los dos y cuatro personajes. La extensión depende también de la extensión de los diálogos; mientras más breves, un poco más de extensión.

Inspectora: Ese día murieron 268 personas, incluyendo a 60 niños.

Paola: 60 niños. Ya lo he leído en las noticias.

Inspectora: 268 personas que escapaban de bombas, tiros, violaciones, torturas, vejaciones y miedo. Solo deseaban no tener miedo. (p. 130)

Afán, Tomás, Antonia Bueno Mingallón *et al.*, *El tamaño no importa*. AAT. N. 10, España, 2020, 205 p.

Perteneciente a la misma colección que la antología anterior, el libro contiene otras veintidós obras dramáticas, donde reaparecen nombres autorales, como Tomás Afán, Antonia Bueno, Pedro Catalán, entre algunos otros. El enfoque se mantiene hacia las audiencias juveniles. Además, se plantean estructuras como:

Él: tranquila despierta tranquila / ¿sabes cómo has llegado hasta aquí?

¿cómo te encuentras cómo estás? / ¿quién eres?

Ella: no sé soy yo tú no sé / es todo tan raro confuso tan fuera de lugar

No debiera estar aquí no quisiera

Él: despierta oye tú ya oye despierta

Ella: sí despierto sí despierto oye ya tú / déjame que ya despierto ¿ves? (p. 162)

Afán, Tomás, Carolina África, *et al.*, *El tamaño no importa*. AAT. N. 11, España, 2021,

219 p.

Cómo número siguiente de la colección de los dos libros anteriores, en este se encuentran diecinueve textos dramáticos pensados para las jóvenes audiencias. Reaparecen los nombres de Tomás Afán, Carolina África, Tony Casla y algunos otros en las autorías de las obras. De entre varios argumentos, se destacan algunos que exponen la sublevación de ciertos grupos puestos en desventaja sociocultural en comparación a quienes representan el mando conservador:

- Y tú, ahora, eres el burro de tu familia. Un burro de orejas grandes.
- Sí, señor.
- Todos esos ladrillos ya debían estar almacenados
- Soy un burro torpe y lento.
- ¿Has hecho tus deberes?
- Ahora mismo, señor. (p. 114)

Afán, Tomás, Manuel Benito *et al.*, *El tamaño no importa*. AAT. N. 12, España, 2022, 213 p.

En fila para la numeración de estos últimos libros, en el duodécimo hay, de nueva cuenta, diecinueve textos dramáticos que atienden las formas que congenian con los lineamientos de la dramaturgia juvenil. En este número aparece otro texto de Afán, Manuel Benito y Antonia Bueno. Como innovaciones o formas poco convencionales, hay obras que hablan desde la metatextualidad, como:

Pedro: Eso me gusta del teatro, decírselo a los demás.

Juan: Sentir que te escuchan.

Pedro: Sentir que te escucha el público.

Juan: Y tus compañeros de escena.

Pedro: Sí, los compañeros también.

Juan: Es fundamental que te escuche tu compañero de escena.

Pedro: O compañera.

Juan. Tu compí. (p. 68)

Salcedo, Hugo, *El teatro para niños en México*. Porrúa, México, 2002, 172 p.

Respuesta a: ¿Cuál es la importancia de estudiar teatro para infancias?, ¿Por qué hacer teatro para infancias?, ¿Quiénes han escrito para públicos infantiles? ¿cuándo? ¿desde dónde?.

Definición de la “Nueva dramaturgia” y ubicación de la generación de fin de siglo. Resalta la importancia del juego dramático y el papel de la educación mediante el teatro en México. Clasificación o subdivisión del teatro infantil: primeras enseñanzas, teatro de la salud, interpretaciones históricas, fantasía y ciencia ficción, cambio social, política, migración, medio ambiente, racismo. ¿Cómo es la recepción de estas audiencias?

Propuesta de una “renovada práctica del teatro para niños” en la Conclusión.

Leabau, Suzanne, *Escribir para el público joven*. ASSITEJ, España, 2019, 300 p.

Texto teórico del teatro infantojuvenil. Uno de los principales propuestas y ejercicios de la autora es descentralizar la mirada adultocéntrica y voltearla hacia las infancias con total libertad (sin mediciones, tabúes, sobre estimulaciones). La importancia de nombrar las cosas por su naturaleza. Recolección de teóricos: Merleau-Ponty, Deleuze, Gautarri, Barthes, Foucault; así como algunos conceptos: metáfora, estructura, sentido, retórica.

Los creadores que se interesan por el público infantil, respeten o no las vías tradicionales, enseguida entienden que una convención implícita enmarca todos los aspectos de la práctica teatral. [...] El artista que escribe para niños no tiene la responsabilidad de contar el mundo tal y como lo siente, lo ve, lo adivina, lo teme. Tiene el deber de hablar del mundo de los comportamientos aceptados por la sociedad en un momento dado. (p. 71)

Guerrero, Laura, Hugo Salcedo *et al.*, *Revista de Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea*. Lij – Ibero, 8, 15 (enero – junio 2023), 142 pp.

Número decimo quinto de la revista. Estructurada por análisis del teatro dirigido a las infancias y algunas experiencias de trabajos con este grupo etario. Resalta la importancia de escuchar y atender las voces de las infancias, así como la inevitable cualidad de cambio en este tipo de representaciones. Atiende las situaciones de migración infantil desprotegida. Formas para hablar de temas reales y difíciles a niñas y niños. Cinco poemas ilustrados. Dos textos dramáticos muy breves: *Un río* de Mónica Hoth y *Nira y el antílope* de Maribel Carrasco. Referencia a libros teóricos que pueden servir para la continuidad de la investigación.

Corona, Carlos, *Los sueños de Paco*. Paso de Gato, México, 34 p.

Texto dramático dirigido a las infancias. Seis personajes variados (infantiles, adultos y voces narrativas). La obra pide improvisación a actores y actrices para conseguir espontaneidad y representar los sueños del protagonista, quien solo consigue ser extrovertido en sus sueños, mientras que despierto es introvertido y temeroso de lo que lo rodea. Contraste entre el fondo ficcional real y el onírico. Los personajes pasan a “lo que deberían ser” en los sueños.

Paco: No te preocupes Yuki, yo me encargo, Este... je-je. Disculpen, estimado público, ¿nadie tendrá un poco de pegamento?... ¿Cinta adhesiva?... ¿Hilo y aguja?

Yuki: ¿Pero qué dices?, ¿cómo me vas a pegar con cinta?

Paco: Tranquila, tal vez con salivita.

Yuki: ¿Estás loco? ¿Ahora qué voy a hacer?

Paco: Perdón. (p.16)

Szuchmacher, Perla, *Malas palabras*. Paso de Gato, México, 22 p.

Texto dramático pensado para las audiencias infantiles. Premio FILIJ de Dramaturgia, 2001. Obra de un solo personaje, que debe interpretar a más personajes mediante la memoria y el juego con objetos en escena.

Flor niña: *Flor está muy distraída en clase.*

Son bien aburridas sus clases.

Flor no hace las tareas.

Sí las hago, pero mis tareas son diferentes.

Flor se pelea con sus compañeros.

Ellos siempre me están molestando.

Flor ha bajado sus calificaciones.

Ay, ni que hubiera bajado tanto. Tenía seis. (p. 10)

Hiriart, Berta, *Mientras el mundo respira*. Paso de Gato, México, 18 p.

Texto dramático pensado “para todo público mayor de 4 años”. Dos personajes, una niña y un gato. El argumento gira entorno a preocupaciones globales, como la contaminación, además de ser atendidas con seriedad por parte de los personajes sin importar que se trate de un juego.

Simona (*caso de inmediato*): Ya, me toca... ¡Lo que está sucediendo!

Mientras las luces de la ciudad se apagan, se encienden algunas estrellas.

Galileo: No se necesita telescopio para notar cómo surgen manchas oscuras en la ciudad. ¡Vaya, no era un juego!

Simona: ¡Ahí están las estrellas! ¡Todavía existen!

Vaca, Antonio, Marta Fernández *et al.*, *Monólogos teatrales para adolescentes por adolescentes*. Antígona, España, 2019, 109 p.

Textos dramáticos pensados para adolescentes escritos por adolescentes. Primer volumen. Treinta y tres textos de diferentes autorías (algunos en coautoría o colaboración). El libro es resultado del producto final de un curso de preparatoria en Cádiz, España. Todos son monólogos breves que abordan temas cotidianos que contextualizan la vida posible de una persona joven. Por ejemplo, el *bullying*:

Ella: Yo... Yo... Yo no tengo la culpa... O si... A lo mejor... Lo provocho yo... Pero... ¡No! Yo no tengo la culpa, eso me lo hacen a mí, llorar no soluciona nada, llorar... Todos los días... No soluciona nada... ¡No soluciona nada! Pero duele... Y... Hacerme heridas... Tampoco... No llegaré a nada... Mi madre... Yo solo le digo que soy una torpe... Porque me descubriría... Todos los días llevo heridas... No son caídas... Si no me las hago yo... Me las hace él... No soy torpe... (p. 21)

Alías, Daniela, Miriam Estúdílo *et al.*, *Monólogos teatrales III para adolescentes por adolescentes*. Antígona, España, 2022, 74 p.

Textos dramáticos pensados para adolescentes escritos por adolescentes. Tercer volumen de la colección anterior. Veintisiete monólogos teatrales creados desde la brevedad. En la contraportada resaltan la importancia de la atención al teatro juvenil:

Seguimos trabajando en el teatro porque es el canal de protesta más real, un espejo donde miramos y mirar.

Los adolescentes, una vez más, alzan su voz para dar cabida a todas las personas que en algún momento se sintieron incomprendidas.

Crear es crecer, solo el arte puede salvarnos de un mundo de exclusión.

Fernández, Lola, *Ogros, espinacas y demás... cómo contar lo terrible a niñas y niños en el teatro*. ASSITEJ, España, 2019, 152 p.

Libro teórico. Ensayo. Definición de conceptos como: lo “terrible” en el teatro, la infancia en el teatro, y el teatro dirigido a las infancias. Planteamiento de la importancia que tiene plantear temas “difíciles” a las infancias. La didáctica y ficcionalidad del teatro ayudan a la audiencia a entender las cosas desde distintos puntos de vista. Claridad del lenguaje y sus intenciones comunicativas. La ritualidad en la vida cotidiana como una posibilidad para hacer y observar teatro: “Ritual, como forma o recurso formal concreto que organiza y dota de sentido al acto de creación y de recepción. La elección de los códigos y los lenguajes que empleamos para transmitir nuestras historias está cargada de relevancia, pues conlleva efectos concretos sobre el modo de recepción de las historias, de los personajes y sus peripecias.”(p. 88)

Propuesta de una poética de lo terrible.

Muñoz, Berta, *Panorama de los libros teatrales para niños teatrales*. ASSITEJ, España, 2006, 182 p.

Texto teórico y crítico sobre los textos dramáticos infantojuveniles y las representaciones escénicas para el público joven. Plantea la problemática de una baja producción editorial para este tipo de obras, además de juzgar que no se alcance el máximo aprovechamiento de la lectura de textos dramáticos en las infancias y juventudes. Correcto equilibrio entre lúdica y didáctica, la enseñanza en el teatro sobre el mundo contextual se puede brindar mediante el juego. Diferentes posibilidades para trasladar el cuento hacia el teatro y sus ventajas. ¿Qué hacer y qué no al momento de adaptar una obra literaria para representarla ante estos grupos etarios?

García, Yoloxóchitl, *Perspectivas de la dramaturgia para niños en México*. ASSITEJ, España, 2016, 140 p.

Texto teórico sobre dramaturgia pensada para las infancias. Relación y desprendimiento entre literatura y dramaturgia infantiles. Recorrido panorámico de la literatura dirigida a las infancias en México. Características, transformaciones y recorridos de la dramaturgia infantil, además de sus usos y sitios de representaciones. Toma textos artísticos de Mónica Hoth, Berta Hiriart y Maribel Carrasco para un análisis desde sus estructuras.

Definir al niño como un sujeto uniforme es ignorar la diversidad en la que se encuentra inmerso. [...] No obstante, considero que existen características que todos los niños comparten, sin importar la condición social, biológica o cultural. Una de ellas es la capacidad de asombro y su naturaleza inquieta por cuestionar; otra más. La gama de emociones por las que pueden pasar sin ninguna censura, como en el caso de los adultos. (p. 129)

Moreno, Borja, Carlos Campuzano *et al.*, *Razas. Textos breves contra la xenofobia*. Antígona, Madrid, 2018, 2005 p.

Textos dramáticos pensados para audiencias juveniles escritos por jóvenes. Catorce obras de distintas autorías. El eje temático de las obras se centra, tal como lo sugiere el título, contra la xenofobia. Las obras son medianamente breves en cuanto a extensión, pero los diálogos si sugieren un fluido intercambio de ideas y pensamientos.

Jeanne: No lo sé, Chris. Solo sé que eres un niño precioso, con una madre que te quiere y una hermana que también. Por desgracia a la gente le da igual que hayas nacido aquí, solo quieren saber por qué eres negro.

Chris: Desearía no ser negro...

Jeanne: No digas eso. Piénsalo en forma positiva, marcas la diferencia, tu sonrisa es tu mejor equipaje. El problema no es tu color, sino ellos. No tienes que cambiar para agradar a la gente, además no puedes dejar de ser negro. (p. 109)

Hiriart, Berta, *Se busca familia*. Paso de Gato, México, 27 p.

“Comedia musical para todo público”, por lo tanto, no excluye a las infancias o juventudes. Once personajes con tipologías mixtas (infancias, adultos, animales, voces de fondo). El argumento de la obra se centra en la adaptación o resiliencia familiar ante los cambios espaciales, separaciones conyugales, brincos culturales y la valoración de aquello que se conserva. Nuevas formas de concebir una familia no “ideal” (mamá, papá, hijos).

Paquita (*señalando una de las casas*): Es que esa es mi ventana. Tengo derecho a mirar mis plantas.

Melisa: Y Darwin y yo tenemos derecho a jugar.

Paquita (*Quitando a Darwin con brusquedad*): No junto a mis violetas; son las criaturas más delicadas.

Melisa: Nosotros llegamos antes.

Paquita: Oye, no estoy para discusiones. ¿Dónde está tu mamá? (p. 4)

Pascual, Itziar, *Suzanne Lebau: las huellas de la esperanza*. ASSITEJ, España, 2006, 286 p.

Texto teórico para la dramaturgia infantojuvenil. Libro creado con la intención de homenaje para Lebau. Análisis de diferentes textos de la teórica. Planteamiento de la estructura en las obras teatrales. Importancia de la claridad textual y la brevedad para poder transmitir el argumento, el cual, no debe tener fronteras. ¿Qué tipo de camino (memoria, historia, colaboración, descanso, generosidad, intercambio) deben tomarse en cada circunstancia para la escritura dramática infantojuvenil?

El interés por el teatro para niños y adolescentes implica en la obra de Lebau una cierta proximidad, espacial e ideológica, a sus espectadores, así como a la vindicación de una apertura en los textos, especialmente en los primeros dirigidos a tempranas edades y una apuesta significativa por representar las obra no sólo en espacios convencionales destinados a ello, cuanto en las propias escuelas y centros de esperanza. (p. 155)

Molina, Silvia, *Tarta de manzana*. Paso de Gato, México, 2008, 28 p.

Texto dramático pensado en las infancias. Siete personajes, en su mayoría infantiles, a excepción de la mamá y el papá de Juan, el protagonista. La trama se enfoca en resaltar las dificultades que un niño puede atravesar frente a los cambios causados por las circunstancias de la vida adulta, como el cambio de ciudad y todo lo que ello implica. Propone formas de familiarización mediante el juego y la asociación de conceptos.

Juan: Dile a mi papá que te diga cómo se invita a comer. Quiero invitar a comer a David. ¿Tú crees que le den permiso?

Madre: Yo creo que sí.

Juan: ¿Mañana?

Madre: No, Juan. Mañana es muy pronto. Hay que avisarle con tiempo, para que pida permiso. Tengo que hablar con su mamá, para que nos conozca. No sabe quiénes somos ni dónde vivimos. (p. 21)

Hernández, Virginia, *Teatro breve para párvulos*. CONACULTA, Baja California, 2015, 78 p.

Obras dramáticas pensadas para las infancias. La antología contiene los textos: “Bichos y hechizos”, “Niño con Luna”, “Niño con Ángel”, “Niño con Abuelo”, “Niño con Muñeca”, “Niño Hermana”, “Niño con Guerra”. Recoge temas de la conservación y cuidado del ecosistema, explotación laboral infantil, muerte prematura, violencia sexual a infancias, guerra en diferentes niveles (micro y macro).

Los textos de Virginia pueden presentar retos a la dirección teatral por la crudeza y naturalidad con la que trata sus argumentos.

Libro ilustrado por Laura Castanedo.

Cortez, Elba, *Tic, toc...* Paso de Gato, México, 2010, 32 p.

Obra dramática pensada en audiencias infantiles y juveniles. Dos personajes (de seis y doce años) en un único acto. En una escena que indica encierro y la imposibilidad de escape por cuenta propia, ambos personajes crean discusiones, debates o diálogos sobre cuestiones del mundo externo. Entre diversos juegos, se entreve la historia de la familia, que por cuestiones poco explicadas, se dividió y ahora son el hijo y la hija quienes deben afrontar las consecuencias.

Margarita: Si mi mamá se entera... (*Viendo el candado.*) ¡Está roto!

Martín: ¿La abrimos?

Margarita: No sé, mi mamá se pone muy triste cuando ve estas cosas.

Margarita va a abrir la caja, pero Martín se lo impide.

Martín: Mejor no, se va a enojar. (pp. 11-12)

López, Xabier, *Tocar el teatro con las manos o el teatro para niños de Luis Matilla*. ASSITEJ, España 2011, 109 p.

Texto teórico para los textos dramáticos pensados en las infancias. Biografía, recorrido y obras de Luis Matilla. Diferencias entre el teatro para adultos y para las infancias. Pedagogía dentro del teatro. Explicación de la estructura en ocho textos dramáticos de Matilla. Referente a la obra *El último curso*, menciona:

En el texto se habla, sin medias tintas, de un problema que nos afecta a todos: la violencia en los centros educativos, más conocida últimamente por el anglicismo *bullying*. Pero no se centra en el morbo que provocan este tipo de noticias; tampoco quiere soltar discursos aleccionadores o enseñanzas morales, y nos insiste en que no vale la pena buscar víctimas y culpables. (p. 91)