

TEATRO VIVO: UNA HERMENÉUTICA DE LA ESCUELA

OSCAR FERNANDO MARTÍNEZ MOSQUERA

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
PASTO
2017**

TEATRO VIVO: UNA HERMENÉUTICA DE LA ESCUELA

OSCAR FERNANDO MARTÍNEZ MOSQUERA

Proyecto De Investigación

Asesorado por:

JULIO HERNÁN ERASO

**Docente de Teatro en la Universidad de Nariño, Licenciado en Arte
Dramático de la Universidad del Valle, Magister en Etnoliteratura de la
Universidad de Nariño**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
PASTO
2017**

Nota de Responsabilidad:

Las ideas y conclusiones aportadas en el siguiente trabajo son responsabilidad exclusiva del autor. Artículo 1ro del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966 emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño

Nota de Aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

San Juan de Pasto, ____ del mes de _____ de 2017

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad de Nariño, cuna de mis elucubraciones, mis pensamientos, mis contradicciones y los medios para mi formación como maestro.

Al Liceo de la Universidad de Nariño, por cultivar en mí el Teatro y abrir sus puertas a mis reflexiones constantes.

A mis maestros, que despertaron diariamente mi necesidad de saber, de pensar, de contradecir, de profanar, de ver, escuchar, escribir, conocer.

A mi maestro Julio Eraso, por no dejar que me conforme, por abrirme permanentemente la cabeza al entendimiento de lo importante, de lo vivo en el Teatro, de las necesidades y pulsiones de los educandos, de la vida misma, de mi oficio.

A mi madre, a mi padre, a mi abuela, a mis hermanos, a mis familiares, a mis amigos y en fin, a todos los que a lo largo de estos años me han acompañado en mis reflexiones de esta investigación.

Al lector que se acerque a estas líneas que se han escrito con afecto.

A mi maestro, por abrirme los ojos al Teatro, por liberarme.
A los actores, compañeros, amigos, cómplices, locos, necios.
A mi familia, fiel creyente del camino que he elegido.
A mi ciega necesidad de transformar y crear.

Teatro vivo: una hermenéutica de la escuela
Oscar Fernando Martínez Mosquera

RESUMEN

La presente es una amplia y profunda investigación hermenéutica del Teatro como experiencia pedagógica, sensible y significativa para la formación que diariamente reciben los educandos en la escuela, sus características, dificultades, retos y metodologías; Recoge en sus reflexiones, desde un extenso barrido teórico de la pedagogía teatral y su vínculo con la formación en Lenguaje, hasta la interpretación del precepto simbólico surgido alrededor del Teatro por los diferentes actores educativos de la escuela; logrando configurar desde dichas reflexiones, una reveladora propuesta pedagógica de talleres literarios dramáticos para niños y jóvenes. El presente estudio por lo tanto, posee una enorme importancia para mejorar las prácticas liberadoras en la escuela, pues a pesar de encontrarse direccionado hacia los aportes que deja el Teatro en materia de Lengua Castellana y Literatura, su lectura y estudio puede permitir a educandos y maestros la sensibilización de cualquier saber en la escuela, pues en él intervienen innumerables elementos Lingüísticos, Literarios y Pedagógicos sobre el estudio del Teatro como práctica pedagógica vital para el conocimiento que se construye día a día en la escuela.

PALABRAS CLAVE: Teatro, Arte, Escuela, Lengua Castellana, Literatura, Pedagogía del Juego, Hermenéutica, Interaccionismo Simbólico, Práctica Liberadora, Enseñanza, Aprendizaje, Competencia Lectora, Competencia Escritora, Talleres Literarios, Hipertextualidad.

Teatro vivo: una hermenéutica de la escuela
Oscar Fernando Martínez Mosquera

ABSTRACT

The present is a broad and profound hermeneutic investigation of the Theater as a pedagogical experience, sensitive and meaningful for the daily training students receive in school, its characteristics, difficulties, challenges and methodologies; In his reflections, from a wide theoretical sweep of theatrical pedagogy and its link with the formation in Language, to the interpretation of the symbolic precept that arose around the Theater by the different educational actors of the school; Managing to configure from these reflections a revealing pedagogical proposal of dramatic literary workshops for children and adolescents. The present study, therefore, is extremely important to improve the liberating practices in the school, because although it is directed towards the contributions left by the Theater in the matter of Spanish Language and Literature, its reading and study can allow students and Teachers the awareness of any knowledge in school, because in it, innumerable Linguistic, Literary and Pedagogical elements on the study of the Theater as a vital pedagogical practice for the knowledge that is built daily in school

KEY WORDS: Theater, Art, School, Language, Literature, Game Pedagogy, Hermeneutics, Symbolic Interaccionism, Liberating Practice, Teaching, Learning, Reading Competence, Literary Workshops, Literary Workshops, Hypertextuality.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	16
CAPITULO I. GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN	17
1.1 TEMA DE INVESTIGACIÓN	17
1.1.1. Planteamiento del problema.	17
1.1.2. Título	19
1.1.3. Formulación del problema	19
1.2 DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	19
1.2.1. Delimitación y alcances.	19
1.2.2. Análisis del entorno.	21
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	24
1.3.1. Objetivo general.	24
1.3.2. Objetivos específicos.	24
1.4 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	24
1.5 METODOLOGÍA	26
1.5.1. El naturalismo como sistema filosófico.	27
1.5.2. La comprensión de la realidad dentro del paradigma interpretativo.	28
1.5.3. El diseño cualitativo del paradigma interpretativo.	29
1.5.4. El enfoque hermenéutico de esta investigación cualitativa.	31
1.5.5. Una hermenéutica de interacción simbólica.	34
1.5.6. Técnicas de registro y recolección de datos.	37

1.5.6.1. La Observación.	37
1.5.6.2 La entrevista.	38
1.5.6.3. El diario de campo.	39
1.5.6.4 Indagación documental.	40
1.5.6.5. Análisis de contenido.	40
1.5.6.6. Indagación hermenéutica.	40
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL DE LA INVESTIGACIÓN	42
2.1 ANTECEDENTES	42
2.2 MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	48
2.2.1. Conceptos fundantes de la investigación.	48
2.2.1.1. De lo que significa Aporte.	49
2.2.1.2. De lo que significa la Formación Académica.	50
2.2.1.3. De lo que significa el Teatro.	52
2.2.2. Preámbulo a la Teoría.	53
2.2.3. Desde el plano de la creatividad infantil.	56
2.2.4. Una educación para el Teatro.	60
2.2.5. Aportes del Teatro a la escuela contemporánea.	64
2.3 MARCO LEGAL	77
2.3.1. Desde la constitución.	78
2.3.2. Desde la Ley General de Educación.	78
• Título I. Disposiciones Preliminares que aplican al Teatro.	79

• Título II. Disposiciones comunes que aplican al Teatro.	80
2.3.3. Lineamientos Curriculares	82
2.3.4. Estándares básicos de competencia en Lenguaje.	85
2.3.4.1. La expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas.	88
2.3.4.2. La pedagogía de la literatura.	88
2.3.4.3. La pedagogía de otros sistemas simbólicos.	89
2.5 MARCO CONTEXTUAL	90
2.5.1. La Institución.	90
2.5.2. Filosofía del Liceo de la Universidad de Nariño.	91
CAPÍTULO III. EXÉGESIS DEL DRAMA ESCOLAR O LOS RESULTADOS DE LA INDAGACIÓN HERMENÉUTICA	94
3.1 UNA MIRADA A LA REALIDAD DE LA ESCUELA	94
3.2. LA VIDA TEATRAL EN EL LICEO DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO	100
3.2.1. El Teatro como suceso de la vida.	100
3.2.2. El Teatro y la Lengua Castellana en la escuela.	102
3.2.3. El Teatro desde la mirada de los educandos.	109
3.2.4. El área de Teatro y una Escuela de Dirección.	122
3.3. SER O NO SER HE AHÍ LA CUESTIÓN, PRINCIPALES DIFICULTADES Y RETOS QUE ENFRENTA LA ESCUELA EN TORNO A LA ENSEÑANZA DEL TEATRO.	131
3.3.1. Desde la experiencia docente.	132
3.3.2. Desde la visión especialista.	136
3.3.3. Desde la mirada Directiva.	137

3.3.4. Desde la perspectiva estudiantil.	138
3.3.5. Desde nuestra óptica.	140
CAPÍTULO IV. EL TEATRO COMO METÁFORA DE LIBERTAD	165
4.1. EL SIGNIFICADO DEL TEATRO COMO INFLUENCIA SOCIAL.	165
4.2 EL SIGNIFICADO DEL TEATRO COMO UNIDAD CULTURAL	168
4.3. EL SIGNIFICADO DEL TEATRO COMO METÁFORA DE LIBERTAD.	184
CAPÍTULO V. INSTRUCCIONES PARA CONSTRUIR EL ARGO	195
5.1. PRIMERAS REFLEXIONES	196
5.1.1. Objetivos del Teatro.	200
5.1.2. Cronograma de trabajo.	204
5.1.3. Plan curricular de contenidos teatrales.	205
5.1.4. Capacitación.	211
5.1.5. Papel de los diferentes actores educativos en el proceso de creación teatral.	214
5.1.6. Plan de Mejoramiento Participativo.	218
5.1.7. Propuesta Metodológica.	219
5.1.8. Metodología de Evaluación.	228
CAPÍTULO VI. EL ARGO Y LOS ARGONÁUTAS. PROPUESTA PEDAGÓGICA	233
6.1 INTRODUCCIÓN	234
6.2 TEMA	234
6.3 OBJETIVOS	234

6.3.1. OBJETIVO GENERAL.	234
6.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.	234
6.4 JUSTIFICACIÓN	235
6.5 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	236
6.5.1. Vigotsky y la Creación Teatral en la Edad Escolar.	236
6.5.2. Gardner Inteligencia y Arte en la escuela.	238
6.5.3. La Literatura y la Dramaturgia.	243
6.5.4. Cioran y la escritura Estética.	246
6.6 TALLERES LITERARIOS HIPERTEXTUALES	247
6.6.1. Metodología.	247
6.7 TALLERES DE CREACIÓN LITERARIA	250
6.7.1. Estructura.	250
6.7.2. Desarrollo de los talleres.	252
6.8. FINAL DEL VIAJE. ANÁLISIS INTERPRETATIVO	263
6.8.1. Una pedagogía del juego.	265
6.8.2. La Estética como necesidad y ejercicio del espíritu.	267
CONCLUSIONES	272
RECOMENDACIONES	274
BIBLIOGRAFÍA	275
NETGRAFÍA	279
ANEXOS	280

LISTA DE CUADROS Y GRAFICOS

	Pág.
Cuadro 1. Taxonomía sobre los aportes del teatro a los educandos por Laferrière.	70
Cuadro 2. Percepción de aportes del Teatro a la formación de los Educandos.	126
Cuadro 3. Principales dificultades de la formación teatral en el Liceo de la Universidad de Nariño.	139
Cuadro 4. Aporte de los diferentes actores educativos para una nueva práctica pedagógica teatral en la escuela.	199
Cuadro 5. Propuesta de Plan Curricular para la enseñanza del Teatro en el Liceo de la Universidad de Nariño.	210
Gráfico 1. Aportes del teatro a la formación de los educandos.	77
Gráfico 2. Concepto del Teatro en los diferentes actores educativos.	168
Gráfico 3. Aportes del Teatro desde la visión de la Escuela.	180
Gráfico 4. Precepto construido en torno al Teatro en la institución educativa.	191

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Estándares de competencia en Lenguaje a los que podría aportar la formación en Teatro.	280
Anexo 2. Visión esquemática de los paradigmas científicos según López Parra.	286
Anexo 3. Entrevista para estudiantes del Taller de Dirección Escénica e Improvisación del Liceo de la Universidad de Nariño.	287
Anexo 4. Entrevista para el maestro Julio Hernán Eraso.	288
Anexo 5. Entrevista para profesores del área de Lengua Castellana y Literatura del Liceo de la Universidad de Nariño.	289
Anexo 6. Entrevista a Directivos del Liceo de la Universidad de Nariño	290
Anexo 7. Ejercicio de Hipertextualidad Talleres Literarios.	292

INTRODUCCIÓN

Este estudio es el resultado de cuatro años de investigación educativa alrededor del Teatro como experiencia pedagógica para la formación de los educandos en la escuela; su formulación, estructuración y desarrollo nace al calor de la práctica pedagógica realizada en el Liceo de la Universidad de Nariño como retribución y aporte al enorme y continuo trabajo investigativo de mejoramiento e innovación educativa que allí se adelanta. Parte de la necesidad de comprender los aportes que otorga este lenguaje artístico a la educación de los estudiantes liceístas, y asume como objeto, fortalecer, resignificar y/o vigorizar su valor pedagógico y formativo mediante una interpretación hermenéutica de la práctica teatral en la Institución Educativa, que reflexione sobre su acontecer formativo y se constituya como un aporte científico-social a su desarrollo y mejoramiento. Este objeto de estudio se aborda como el entendimiento de un proceso en el que interactúan y se dinamizan distintos actores sociales, actividades, fases, teorías, finalidades y búsquedas; para ello, se desarrollan tres momentos: el primero de ellos es un profundo análisis teórico acerca de los diferentes aportes que deberían surgir durante la formación de los educandos mediante la experiencia teatral en la escuela; el segundo es una mirada reflexiva e interpretativa de la realidad específica vivida al interior de la institución educativa, su confrontación con la teoría analizada, en otras palabras, es una profundización acerca de la trascendencia, repercusiones, alcances o efectos del arte Teatral en la formación específica que reciben los educandos, mediante la interpretación del significado y valor del Teatro en la interacción social de estudiantes, maestros, directivos y demás actores educativos en el Liceo de la Universidad de Nariño; y el tercer momento es el planteamiento de una propuesta pedagógica que dinamice la enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura mediante una experiencia teatral concreta. Se espera entonces mediante este estudio, contribuir al mejoramiento de la formación en Lengua Castellana y la práctica educativa del Teatro como proceso sensible al interior de la formación académica y vivencial en la escuela, logrando basados en la reflexión teórica y la interpretación de la realidad vivida, establecer y desarrollar una propuesta pedagógica integral que posibilite el fortalecimiento de dichos procesos académicos y formativos en el Liceo de la Universidad de Nariño, que se configure como una alternativa pedagógica valiosa, que se constituya como aporte científico a la teoría educativa e investigación pedagógica del arte en la escuela, que contribuya a legitimar el valor formativo de la práctica teatral liceísta, que propicie el nacimiento de nuevos procesos formativos humanizantes alrededor del arte en nuestra región.

CAPITULO I. GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 TEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.1. Planteamiento del problema. En el presente, la enseñanza del arte al interior de las escuelas Latinoamericanas es un álgido reto de reestructuración curricular, que segundo a segundo se legitima como una necesidad imperativa dentro del proceso de formación de los educandos y una de las alternativas pedagógicas más trascendentales de los últimos dos siglos; esto ha llevado a diferentes países del mundo a una profunda investigación en torno a la presencia del arte en las escuelas y la aplicación de innovadoras propuestas pedagógicas desde las artes, ofreciendo reveladores adelantos en materia de educación. Es el caso de países como Argentina, Brasil, México, España, o Chile (donde actualmente se declaró al Teatro como asignatura obligatoria en el currículum oficial de los educandos), entre muchos otros, países que preocupados por hacer una reforma significativa a la educación de sus niños y jóvenes como respuesta liberadora ante los conflictos sociales, políticos, económicos, culturales, demográficos y demás, han encontrado en la enseñanza del arte en las escuelas, la experiencia más adecuada e importante para dar vida a nuevas experiencias pedagógico-educativas y curriculares.

En Colombia por su parte, surgen de un tiempo para acá, distintos esfuerzos investigativos que relacionan distintas áreas del arte con el aprendizaje; sin embargo, a nuestro modo de ver, estos estudios no alcanzan a profundizar en mayor medida sobre los aportes que deja a los niños y niñas la práctica del arte en la edad escolar. En el caso específico del Teatro por ejemplo, su escasa presencia en la enseñanza escolar, por lo general se limita por un lado a la exigencia desmesurada a los educandos, de la presentación de piezas teatrales con fines aparentemente didácticos, pero sin mayor incidencia sobre los chicos en materia cognoscitiva, y por el otro, desde la reducción de dicha práctica a manera de epistemología teatral, orientándola a la definición esquemática de algunos conceptos teatrales y/o elementos constitutivos del drama. Es verdaderamente preocupante entonces, que en particular, en regiones como Nariño, a juzgar por la altísima producción científica en torno al tema existente en otros países de América o Europa, se dediquen tan escasos esfuerzos al desarrollo de metodologías pedagógicas a partir del Teatro; nos referimos claro, a una pedagogía que germine habilidades cognitivas, psíquicas y emocionales durante la formación escolar de niños y niñas, con valor significativo no sólo en el campo emocional o de socialización, sino también en el campo académico y en la generación de conocimiento científico; dichos campos de la enseñanza teatral son

en cambio, bastante inexplorados en nuestros sistemas educativos, esa es justo la problemática que ha movilizó las reflexiones de la presente investigación.

Parece ser que esta fractura investigativa radica en que al formularse un problema de investigación en torno al Teatro, los investigadores parten de dar por sentado que dicho arte, “desarrolla incondicionalmente múltiples habilidades en los niños y niñas”, este juicio a priori, no permite que los investigadores se detengan a contemplar cuáles son realmente los aportes que deja a los educandos la práctica teatral en la edad escolar, si los educandos de verdad ganan dichas habilidades, si se evidencian tal como se pronostica, y todavía menos, a reconocer cuál es el significado que cobran esos aportes para la formación académica y vivencial de los educandos. Resulta de esta manera entonces, que se formulan muchos estudios acerca del Teatro como “estrategia pedagógica o didáctica en el aula”, pero generalmente sin una clara y adecuada formulación de objetivos científico-educativos, reduciendo el alcance de dichas investigaciones, a formular elementos de esparcimiento o sociabilidad en los niños; esto sin contar con que dichos elementos también podrían lograrse al desarrollar otras actividades de interacción colectiva en la escuela, lo que no revela la verdadera importancia del Teatro en el tema; es más, en la mayoría de estos estudios, los investigadores concluyen diciendo que los niños logran obtener mediante la práctica del Teatro, “buenas experiencias de esparcimiento y sociabilidad”, estos dos elementos entonces, terminan siendo, justificación, marco teórico, metodología y conclusión de los estudios, por lo que no conducen a un verdadero entendimiento del valor del arte teatral para la escuela contemporánea.

De aquí se desprende que la presente investigación tiene como principal preocupación reflexionar con mayor precisión sobre cómo ocurre el hecho teatral en la escuela y cuáles son sus implicaciones en cuanto a desarrollo humano y cognitivo para quienes lo practican; no obstante, es necesario tener muy presente para nuestro estudio, que dentro del contexto nariñense, es actualmente muy reducida la práctica teatral al interior de las escuelas, debido principalmente a factores económicos, pero también a conservadores arraigamientos organizativos, epistemológicos, curriculares, políticos, educativos, entre otros; y en los pocos casos institucionales en los cuales se ha establecido prácticas teatrales, éstas no han sido demasiado profundas, ni han tenido mayor influencia en la estructura curricular de dichas instituciones, esto quizás debido como ya se señaló anteriormente, al escaso detenimiento científico sobre los aportes que deja a la escuela el arte teatral; es por esto, que fue preciso desarrollar el presente estudio en el Liceo de la Universidad de Nariño, institución educativa excepcional, donde cuentan hoy con más de 36 años de esfuerzos educativos alrededor del Teatro; se desarrolló específicamente al interior del “Taller de Dirección e Improvisación Liceísta”, taller de investigación teatral para la creación y dirección de obras teatrales por parte de los estudiantes; de esta manera entonces, luego de

reconocer estas falencias en los estudios realizados alrededor del Teatro en la escuela determinamos que nuestro tema de investigación es, si “puede aportar el Teatro a la formación académica que reciben los niños y niñas del taller de Dirección e Improvisación del Liceo de la Universidad de Nariño”.

1.1.2. Título

APORTES DEL TEATRO A LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DEL TALLER DE DIRECCIÓN ESCÉNICA E IMPROVISACIÓN DEL LICEO DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO.

1.1.3. Formulación del problema

¿PUEDE APORTAR EL TEATRO A LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DEL TALLER DE DIRECCIÓN ESCÉNICA E IMPROVISACIÓN DEL LICEO DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO?

1.2 DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.2.1. Delimitación y alcances. Adentrarnos en la investigación acerca del Teatro como sentido pedagógico, implica claro, un sinnúmero de elementos artísticos y estéticos, todos de altísima trascendencia para el hecho teatral en la escuela; no obstante, debido a las características de la presente investigación, situaremos nuestro estudio como ya se ha señalado, en el entendimiento y análisis cuidadoso de los aportes que el Teatro, especialmente dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, trae para la formación de los educandos en el Liceo de la Universidad de Nariño; buscamos no caer en la conformidad de asumir inconscientemente, que la sola práctica del arte implica la aparición connatural de elementos formativos, habilidades y destrezas en los niños y niñas, sino que planteamos de manera más imparcial la necesidad de revisar el acontecer del Teatro en la institución educativa a partir de tres momentos del enfoque pedagógico social: Un momento al que llamaremos Teorización, reflexiones acerca de lo que señalan la teoría pedagógica acerca de la formación teatral en la escuela; un segundo momento al que llamaremos Conceptualización y Enseñabilidad, donde nos acercaremos a la realidad vivida en la institución educativa alrededor de la formación en Teatro, los modelos pedagógicos empleados, las estrategias de enseñanza, las condiciones de enseñabilidad y

aprehensión del saber teatral, aspectos curriculares, experiencias de enseñanza y los resultados específicos percibidos mediante el análisis interpretativo de la práctica escolar; y un tercer momento al que denominaremos Validación, constituida por la formulación y resignificación de los conceptos o teorías pedagógicas en una propuesta concreta de formación, su aplicación, apropiación y verificación en la acción pedagógica real, guiada y planeada; en otras palabras, validación de la propuesta pedagógica, la cual a su vez está compuesta por tres momentos: La formulación de instrumentos, la recolección de datos y la producción de conocimientos.

No obstante, “el proceso de conocimiento no es una simple y pasiva contemplación de la realidad, pues ésta sólo se revela como tal en la medida que poseemos un instrumental teórico para aprenderla, en otras palabras, poseemos los conceptos capaces de abordarla.”¹; es por eso, que partimos de una intensa conceptualización y estructuración teórica en torno a cuáles deberían ser los aportes que deje a los educandos la formación en Teatro, para luego, mediante la reflexión de la experiencia concreta vivida al interior de la institución educativa, reconocer si dichas dinámicas ocurren de manera fehaciente en la escuela; se pretende entonces como alcance de esta investigación, contribuir a la formulación de nuevo conocimiento pedagógico acerca del Teatro como experiencia de formación académica en la escuela, apuntando tanto al mejoramiento de la enseñanza de la Lengua Castellana mediante su relación con la práctica teatral en el Liceo de la Universidad de Nariño, como al mejoramiento metodológico conceptual existente, alrededor del para qué de la enseñanza del Teatro durante la edad escolar, tomando como base la realidad de nuestro contexto específico.

Ahora bien, “una de las conquistas de los nuevos enfoques cognitivos que han permitido el avance de nuestros conocimientos en forma acelerada, es su insistencia en abrir nuestra mente a una manera de pensar en términos de proceso y sistemas y en una menor medida en las causas y efectos.”² Es por ello que asumiendo la presente investigación en términos de proceso, no formulamos el problema de investigación en materia de una única pregunta, que podría responderse con un simple postulado teórico de los contenidos en los libros de pedagogía teatral, sino que lo formulamos a manera de acción que nos permita preguntarnos diferentes cuestionamientos, nos preguntamos entonces si “puede o no” el Teatro aportar al aprendizaje de los educandos del Liceo de la Universidad de Nariño, lo que nos lleva a considerar múltiples aspectos: qué, cómo, cuándo, por qué, y para qué lo hace.

¹ FLORES, Ochoa y TOBÓN, Alonso. Investigación Educativa y Pedagógica. Mc GRAW-HILL, interamericana, S.A. Bogotá D.C. Colombia, 2001. P, 73

² *Ibíd.*, P. 46.

En suma, señalamos que esta investigación pretende indagar, reflexionar e identificar los principales aportes que deja la formación teatral para los educandos en las escuelas mediante el estudio e interpretación hermenéutica del acontecer educativo particular del Liceo de la Universidad de Nariño, en específico, del acontecer vivido al interior del Taller de Dirección Escénica e Improvisación de la institución educativa, con el fin de complementar el trabajo académico allí adelantado y en la medida de lo posible llegar a representar con el tiempo, un aporte significativo a la fundamentación pedagógica y conceptual alrededor de la formación de los educandos mediante el arte teatral en el contexto educativo nacional y mundial.

1.2.2. Análisis del entorno. La educación, las metodologías y procesos de enseñanza-aprendizaje, las prácticas pedagógicas, los currículos institucionales y las teorías y paradigmas educativos en el mundo entero han cruzado por interminables cambios, elaboraciones, reelaboraciones, mutaciones, interpretaciones, reflexiones y replanteamientos; en fin, diversos tipos de transformaciones epistemológicas y estructurales que procuran el establecimiento de nuevas formas educativas, acordes con el desarrollo y evolución del pensamiento, los intereses educativos de las comunidades, el devenir de las disímiles formas sociales, la evolución de las diferentes sociedades y pueblos, el movimiento y comportamiento de las economías mundiales, el continuo establecimiento de nuevas políticas internacionales, los adelantos tecnológicos, el desarrollo y la diversidad de los países, y sobre todo, las inagotablemente cambiantes necesidades formativas y pedagógicas de los diferentes sistemas educativos en el mundo. La educación colombiana por su parte, acorde con la dinámica mundial, también se ha visto sujeta a diversos cambios y transformaciones, que en sus comienzos obedecían a la adaptación desmedida de paradigmas educativos mundiales que no daban solución a nuestras necesidades educativas particulares; pero con el tiempo, debido a grandes esfuerzos de investigación educativa, se logra reconocer las principales características y problemáticas que configuran la educación de nuestro país, así como también, las principales necesidades de nuestros estudiantes; es por esto que surgieron en nuestro país en la última década, diversas políticas educativas, marcos de acción, estándares básicos de competencia y fundamentos curriculares por parte del Ministerio de Educación Nacional, con el fin de direccionar y reglamentar la educación nacional en todos los niveles de formación, de manera que fuera acorde y adecuada a las necesidades generales de todos los educandos en el país.

Este nuevo sistema académico busca ofrecer una educación de calidad a través de la formación de competencias en los educandos, de tal manera que se disminuya el abismo educativo político-regional y se provea a todos los

estudiantes del país de las herramientas necesarias para su desarrollo integral; una amalgama de saberes interdisciplinarios que esperan dar solución a todas las problemáticas que aquejan a nuestras escuelas, a través del desarrollo adecuado, funcional e integral de la mayor parte de las dimensiones del ser humano. Dentro de ello, se plantea para el país la necesidad de complementar la formación académica formal de los educandos con espacios para la formación cultural y artística, haciendo de las diferentes manifestaciones del arte, el eje transversal para la adquisición de diferentes conocimientos académicos en las diversas áreas de formación y de saber específico, con el fin de volver significativos dichos conocimientos; es así como surge la idea de ofrecer a los educandos en las escuelas, una formación en Teatro en todo momento de su vida escolar, que no sólo los aprovisione de un espacio adecuado para su encuentro con el arte y la cultura, sino que también los provea de experiencias cognoscitivas para la apropiación de saberes curriculares oficiales; el ideal educativo es proporcionar una formación que los convoque a dar una mirada mucho más humana al mundo que les circunda y que reivindique su formación académica, ofreciendo, a través de la experiencia en el Arte durante su vida escolar, momentos para su esparcimiento, desarrollo intelectual y culturización.

En nuestra región, en consecuencia, surgen continuamente múltiples, valiosas y reconocidas iniciativas investigativo-pedagógicas que señalan la vitalidad y actualidad del lazo de formación entre la escuela y el arte escénico, de hecho, ha surgido una nueva tendencia encaminada a introducir la formación artística complementaria, en Teatro y Danza en los proyectos educativos institucionales y los proyectos pedagógicos curriculares, que acredite a las escuelas e instituciones para lograr la clasificación a la categoría de educación de alta calidad emitida por el Ministerio de Educación Nacional; sin embargo, y he aquí la fractura más grande en la educación de nuestro país, toda la vitalidad con la que se reconoce el valor que tiene el arte para la formación de los educandos, parece hallarse olvidada, postergada y marginada al papel; relegada segundo a segundo a permanecer inmóvil e inerte entre los renglones y renglones que configuran los tirajes de investigaciones e iniciativas pedagógicas, en tanto que en muchas de las escuelas todavía se vive a diario las más tradicionales formas de educación bancaria y academicista de transferencia y vaciamiento de conocimientos, pues la educación que reciben nuestros niños y niñas, en muy poco se encuentra vinculada al encuentro con el Teatro y el arte escénico, y en las escasas excepciones existentes, generalmente su enseñanza se encuentra direccionada a la construcción desprolija y forzada de piezas y fragmentos teatrales para el simple divertimento, la transmisión de información trivial en algún programa protocolario de celebración escolar, o el cumplimiento de un logro curricular en alguna aislada clase de Castellano o Ciencias Sociales, realidades de las que no dan cuenta los múltiples estudios e investigaciones a los que hace un momento nos referíamos.

Acontece, no obstante, que algunas instituciones educativas nacionales a la vanguardia de la investigación pedagógica y curricular, tocadas por la situación que atraviesa la educación en el país y asumiendo una postura reflexiva frente a los adelantos en investigación pedagógica y educativa que hace un momento mencionábamos, encuentran en la cultura una respuesta al conflicto social que vivenciamos diariamente, por lo que buscan con firmeza resolver la fractura naciente de la relación arte-escuela y sus implicaciones; éste es el caso del Liceo de la Universidad de Nariño, donde, fruto del entendimiento de las necesidades de desarrollo armónico de niños y niñas, se trabaja por una formación renovada, transformadora e integral para sus estudiantes, persiguiendo durante años de tradición académica y cultural, la reflexión, construcción y resignificación de sus metodologías, pedagogías y programas de estudio, para ofrecer a sus educandos liceístas una amplia y completa formación, que vincule innovadoramente todo tipo de experiencias en arte y cultura a sus procesos de formación académica como eje transversal para el encuentro, la mediación y la significación del conocimiento adquirido por los estudiantes; proceso educativo que por su complejidad, no está exento de vacíos o equívocos metodológicos o conceptuales, sino que por el contrario, partiendo de su extensa y valiosa experiencia en torno al Teatro como práctica pedagógica, se constituye como la morada holística en la que es posible establecer una investigación científica acertada, sobre el valor del Teatro para la formación académica de los niños y niñas y donde se espera que, debido a su naturaleza dialógica, los alcances de la presente investigación no queden reducidos al papel.

En esta medida entonces, debemos señalar que el principal interés del estudio que aquí adelantamos es el de contribuir a esta ardua reflexión pedagógica Liceísta y al enorme esfuerzo investigativo que avanza en nuestro país, con el fin de mejorar el uso de las manifestaciones artísticas como experiencias pedagógicas pertinentes para los educandos y la escuela. Indagar en qué medida todo este esfuerzo por dar profundidad al conocimiento que se adelanta con los estudiantes a través del arte y la cultura, en este caso en particular el Teatro, se cristaliza y legitima en el Liceo de la Universidad de Nariño, y en qué medida la vinculación de este arte, dentro de la educación en Lengua Castellana y Literatura, logra contribuir a la mejora de la calidad educativa de nuestras escuelas y la formación que actualmente reciben nuestros jóvenes. Preguntarnos si puede o no el Teatro aportar significativamente a la formación académica de los estudiantes liceístas, tal es la búsqueda sobre la que nos adentramos en estas reflexiones.

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. Objetivo general. Analizar si puede aportar el Teatro a la formación académica de los estudiantes del Taller de Dirección Escénica e Improvisación del Liceo de la Universidad de Nariño.

1.3.2. Objetivos específicos.

- Indagar fundamentos teóricos pertinentes que ofrezcan un panorama acerca de la importancia, aportes, dinámicas y efectos de la práctica del Teatro para la formación de los educandos en la escuela.
- Reconocer las características de la formación en Teatro al interior del Liceo de la Universidad de Nariño, fortalezas, dificultades e implicaciones para la formación académica de los educandos en contraste con los criterios teóricos estudiados.
- Reflexionar sobre el precepto simbólico construido alrededor del Teatro en el Liceo de la Universidad de Nariño a partir de la indagación de opiniones, posiciones y perspectivas de los diferentes actores educativos para identificar su valor en el discurso y la interacción de los diferentes actores educativos en el Liceo de la Universidad de Nariño.
- Diseñar y aplicar una propuesta pedagógica que contribuya mediante la práctica del Teatro como experiencia sensible, al trabajo, la reflexión y el mejoramiento académico de la formación en Lengua Castellana adelantada en el Liceo de la Universidad de Nariño.

1.4 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El Teatro, como expresión cultural del ser humano y los pueblos, se remonta a la aparición misma de la humanidad, atravesando siglos y siglos de cambios estéticos conceptuales y metodológicos, hasta llegar a nuestros días como una de las manifestaciones más vital, necesaria y renovada de todos los tiempos, muestra de ello, son las innumerables y crecientes investigaciones teatrales y talleres de formación y experimentación teatral que surgen diariamente en todo el mundo. Los seres humanos, habitantes de la aceleración creciente y devastadora del presente siglo, pasajeros del caos ciudadano, sobrepasados por el mercantilismo

inescrupuloso y avasallador, cubiertos por interminables olas de violencia, pobreza y destrucción, enajenados y asechados por la muerte, pero con la esperanza firme de ver llegar un día la paz a sus pueblos y sus hogares; reclaman a empellones este arte, como punto de fuga a la crueldad y reflexión manifiesta y abierta a la realidad de sus días, como patrimonio universal contra el olvido de las tradiciones y la cultura de los pueblos, como herencia y capital estético del pensamiento y la conciencia; como justificación de vida.

Todo ese caos y aceleración desbordante del presente siglo, demandan imperativamente una fractura en la sistematización tradicional de la enseñanza-aprendizaje de las instituciones educativas, que posibilite una humanización de los procesos escolares, he ahí la importancia de la formación de los educandos en arte y cultura dentro de las escuelas, como insuperable salida contra el llamado de muerte y destrucción que aún se vive en la sociedad colombiana contemporánea, como medio para legitimar la vida en los tiempos de postconflicto, como respuesta vital a la desmedida escolarización que actualmente padece el país y refugio contra el abandono educacional que se vive en nuestras escuelas, como argumento tangible contra el menosprecio del otro y el matoneo escolar; más todavía, en departamentos como el nuestro, donde se concentran diferentes problemáticas sociales, la violencia, la aparición y mantención de grupos insurgentes, la pérdida y expatriación de tierras por el conflicto armado, el abandono gubernamental en materia educativa, cultural, económica, política y social, el aislamiento geográfico y económico, el atraso pedagógico, la deserción escolar forzada o voluntaria, entre otras; problemáticas que traen graves consecuencias para la educación de los niños y niñas y con ellos de nuestro futuro; con todo esto, podemos referir sin temor a equivocarnos, que únicamente la apuesta por una educación renovada a través del arte y la cultura puede llegar a resarcir nuestra sociedad y a sus habitantes, proveyéndonos de un futuro prometedor y pacífico. Es por ello que la vinculación del Teatro como experiencia pedagógica en la formación académica de todo ser humano, y en particular, en la formación académica que reciben los estudiantes de las instituciones educativas nariñenses, se ha convertido, sin lugar a dudas, en una ineludible, inalienable e inviolable necesidad.

Pero más importante todavía, el Liceo de la Universidad de Nariño, institución en la que desde hace 37 años, tras entender esta necesidad, se han dedicado grandes esfuerzos al fortalecimiento de la formación académica de los educandos, a través de los aportes de la formación en arte, cultura y deporte, es el laboratorio, entorno, contexto y escenario, con las mejores condiciones teórico-prácticas y vivenciales para desarrollar la presente investigación, y particularmente, debido a su componente psicopedagógico y concepción del aprendizaje, es la cuna de la investigación pedagógico-teatral, por su vigente necesidad de seguir construyendo un camino metodológico que fortalezca el lazo entre el Teatro y la formación

académica que diariamente adelanta. La importancia del desarrollo de la presente investigación al interior de esta institución educativa, radicará entonces en poder internar las presentes cavilaciones dentro de un acontecer real y verídico de nuestro fenómeno de estudio, para poder analizar de manera directa y efectiva el quehacer pedagógico sucedido en torno al Teatro como experiencia de formación en la institución, si puede o no aportar su práctica a la formación académica que reciben los estudiantes liceístas y, con ello, lograr alcanzar reflexiones y conclusiones atinadas en torno a nuestro tema de estudio, para que de esta manera, puedan constituirse como un aporte axiomático y fehaciente para el mejoramiento de la práctica teatral en otras instituciones educativas que contribuyan al logro de mejorías o adelantos académico-pedagógicos que dinamicen la aprehensión del conocimiento en otras escuelas e instituciones educativas.

Dicho de otra forma, la importancia de este estudio radica en que centremos nuestra búsqueda en el hecho de si puede o no aportar el Teatro a la formación académica de jóvenes y adolescentes en la básica secundaria y media vocacional, como experiencia sensible para la consolidación de conocimiento científico, sobre todo en el área de Lenguaje, un campo de investigación pedagógica inmensamente ligado, pero casi inexplorado. De esta manera, se espera como resultado entonces, ofrecer apoyados en el arte teatral, una propuesta pedagógica vital que contribuya al trabajo formativo en Lengua Castellana y Literatura en el Liceo de la Universidad de Nariño, al trabajo de docentes que deseen encaminarse en el uso del Teatro como experiencia formativa en el aula y aportar a disminuir el abismo teórico existente en torno al tema.

El entendimiento del valor y la necesidad del arte en nuestras escuelas para la construcción de experiencias significantes reales en la enseñanza-aprendizaje de todo el conocimiento, es lo que nos congrega; la repetidamente visitada, pero jamás obsoleta, preocupación por conocer la extensión de la formación intelectual de los educandos a través del Teatro, es lo que moviliza el presente estudio. En pocas palabras, el Teatro, su trascendencia e importancia para la escuela, es lo que justifica ineludiblemente cada fragmento de este estudio, a su investigador, y en su exploración, al grupo de estudiantes, maestros y directivos que abrieron la puerta a sus experiencias de vida.

1.5 METODOLOGÍA

Describen Flóres y Tobón “Toda investigación es una interpretación y toda interpretación es una valoración cualitativa de la experiencia, sólo que la valoración es también controlada desde la razón teórica y debe producir

conocimiento nuevo en la medida que se sustente y se legitime desde ésta. Y en el campo abierto de la pedagogía necesitamos rescatar el pluralismo metodológico que tiene que dar cuenta de amplios horizontes y contextos pero de similar manera estudios profundos de situaciones sociales que exigen un marco menos amplio.”³; bajo esta perspectiva, y teniendo en cuenta que la búsqueda principal del presente estudio es análogamente la de interpretar la manera en que se involucra el Teatro en la vida académica de los estudiantes del Taller de Dirección e Improvisación del Liceo de la Universidad de Nariño y si puede o no aportar a su formación en Lengua Castellana, desentrañaremos un sistema metodológico investigativo, siguiendo para ello el orden esquemático establecido por López Parra⁴, que resulte acertado para el desarrollo congruente de nuestro objetivo y metas de investigación.

1.5.1. El naturalismo como sistema filosófico. Wolf y Tymitz describen que la investigación naturalista busca “comprender las realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas, así como existen y se presentan en sí mismas, sin intrusión alguna o contaminación de medidas formales o problemas preconcebidos”⁵. Así pues, si tenemos en cuenta que la investigación en la escuela, sus problemáticas, comportamientos, prácticas, fenómenos, etc., son todos ellos, el fruto de la interacción de sus actores en un contexto social determinado, entenderemos que, como tal, su estudio deberá conducir a la comprensión de su realidad mediante la observación dedicada del mundo y los sujetos sobre los que gira dicha realidad, y su conocimiento deberá estar emancipado de problemáticas, prejuicios y especulaciones a priori. Diremos entonces, que éste estudio naturalista se encaminará a la comprensión de la escuela como realidad particular y latente, que merece la lectura interpretativa de las características que la sustentan tal cual existe y se manifiesta en su quehacer educativo y social, mediada por la visión de esta realidad evidente en dos textos, la realidad construida por los educandos como partícipes activos de su aprendizaje y la realidad construida por los maestros, directivos y la escuela en torno a la formación y conocimientos que deben adquirir los niños en su edad escolar.

³ FLORES, Ochoa y TOBÓN, Alonso. Investigación Educativa y Pedagógica. Mc GRAW-HILL, interamericana, S.A. Bogotá D.C. Colombia, 2001. P. VIII.

⁴ Este esquema se encuentra planteado en el anexo 6 de la presente investigación y plantea un orden investigativo recogido por LÓPEZ, Hiader. Investigación cualitativa y participativa, un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social en psicología y educación ambiental. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, 2001. p.161. [Consultado el 23 de febrero de 2011] Disponible en Internet: http://eav.upb.edu.co/banco/files/INVESTIGACIONPSICOLOGIAYEDUCACIONAMBIENTAL_0.pdf, p. 102

⁵ Wolf y Tymitz (1976-1977) citados en: MARTÍNEZ, Miguel. Comportamiento Humano: nuevos métodos de investigación. Editorial Trillas. México, 1989. P.194.

1.5.2. La comprensión de la realidad dentro del paradigma interpretativo. Es preciso señalar en este punto, que en ninguna medida hablamos aquí de una investigación positivista, es decir, bajo la creencia de que en la búsqueda de la comprensión de una realidad humana como lo es la existente en la escuela, nos encontramos frente a una realidad observable, manipulable, objetiva, probabilística, replicable, operacional y controlable, pues dicha búsqueda de conocimiento acerca de una “realidad objetiva” en materia de investigación, conlleva al encuentro de verdades parcializadas que producen como consecuencia conocimientos fragmentados y evidentes, por lo que no debe extrañarnos que dentro de este tipo de investigaciones se conciba ingenuamente al objeto de investigación como un fenómeno verificable y cuantificable. Tal como lo describe González:

La realidad objetiva coincide con la posición del realismo ingenuo, el cual asume la existencia de una realidad social, física y temporal tangible, que se puede llegar a conocer de una manera completa e inequívoca, una vez que se cuente con la metodología adecuada. Para el realismo objetivo, el todo es simplemente la suma de las partes. La realidad percibida supone la existencia de un realismo de carácter perceptual. Es decir, se admite la existencia de una realidad objetiva, pero de la cual sólo podemos conocer aspectos limitados, puesto que ninguna persona o grupo puede facilitar un retrato completo de dicha realidad.⁶

Consecuentemente con esto, decidimos encaminarnos a una investigación interpretativa o cognitiva que persigue la comprensión de una “realidad construida” por los sujetos que la habitan, incluido en ello el investigador, quien se interna en sus acontecimientos y la comprensión de sus variables mediante la observación y la reflexión; González define esta realidad como una construcción mental y cognitiva de los seres humanos, los cuales interpretan de diferentes maneras los mismos fenómenos, una realidad inseparable del proceso a través del cual las personas reconocen y describen dicha realidad; bajo esta perspectiva describe Flórez:

Los acontecimientos de sentido, que se generan en la interacción humana, no sólo requieren de racionalidad para ser comprendidos, sino que son mucho más complejos que los eventos naturales y, por consiguiente, requieren un abordaje intelectual de mayor complejidad por parte del investigador. En primer lugar, el objeto de estudio no son variables que se puedan aislar del medio en el que se encuentran para facilitar su manipulación experimental. Los hechos sociales, las acciones humanas y los acontecimientos hay que observarlos tal como ocurren naturalmente, en su contexto, con sus antecedentes e interferencias, en toda su complejidad interior y exterior. En segundo lugar, el observador no está fuera ni es externo al acontecimiento estudiado, pues lo comparte y se influyen mutuamente, así se trate de un

⁶ GONZÁLES, José. El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. En: Universidad de Sevilla. Disponible en Internet: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf, consultado el 20 de julio de 2014. P. 231.

hecho ya pasado, un documento o un texto. El investigador pone su mirada, énfasis y matices de sentido desde su formación, experiencia vital, percepción, intuición y grado de transacción e interacción con el objeto de estudio y su familiaridad con la situación.⁷

En ese orden de ideas, diremos que al hablar de la necesidad de indagar la profundidad del Teatro en la formación académica que reciben los estudiantes liceístas, nos referimos a su papel formador en el marco de la interacción social en la institución educativa; así las cosas, no podemos limitarnos a la búsqueda seccionada y obtusa de conceptos y postulados teóricos acerca de los supuestos formativos existentes alrededor del Teatro en la escuela, sino que por el contrario, debemos partir de estos y del sentido global que de ello surja, para adentrarnos seria y exhaustivamente en el estudio del significado del acontecimiento “Teatro”, latente en los horizontes de sentido de los actores educativos; en síntesis, esta investigación persigue la reflexión de la realidad construida mediante las subjetividades que interactúan alrededor del Teatro en la práctica educativa del Liceo de la Universidad de Nariño, con el fin de comprender el valor y significado que alcanza en estos y el proceso de educación desde un paradigma interpretativo.

Ahora bien, entendiendo que ante la presencia de un tercero (investigador), todos los actores educativos podrían trastocar su conducta para ofrecer como lo exige la formalidad y la normatividad y la “realidad objetiva” que describíamos anteriormente, es preciso a la hora de la interpretación de dicha realidad, relacionar y contrastar, tanto el sentido que tienen las apreciaciones surgidas en el discurso de los actores educativos, como sus comportamientos significantes, pero teniendo presente que “el comportamiento humano no se reduce a mera conducta, sino que deviene acción. La acción humana es, justamente, la conducta dotada de una significación subjetiva.”⁸ Podemos decir entonces que nos encaminamos a interpretar el sentido del discurso de la escuela y las acciones educativas alrededor de ese discurso, mediante una metodología de la indagación, que valide y corrobore el conocimiento que de ello pueda surgir y otorgue cientificidad a la comprensión de la realidad humana en estudio, porque tal como lo describía Gadamer “lo que no logra la herramienta del método tiene que conseguirlo, y puede realmente hacerlo, una disciplina del preguntar y el investigar que garantice la verdad.”⁹

1.5.3. El diseño cualitativo del paradigma interpretativo. Como se indicó, el presente estudio requiere de una indagación interpretativa, debido a que todos los

⁷ Flórez. Op. cit., P.4.

⁸ Carr y Kemmis (1988) citados por: Gonzales. Op. cit., p. 233.

⁹ Gadamer (1993:585) citado por Gonzales. Op. cit., p.234.

sujetos que pertenecen a la realidad educativa, se hallan provistos de experiencia significativa, son responsables de la construcción temporal de la realidad que los justifica y son parte fundamental en el acontecimiento diario del hecho social educativo, no son variables experimentales y aisladas. Consecuentemente, dicha indagación únicamente puede conducirse desde un diseño de investigación cualitativa, pues tal como lo describe Flórez sólo la indagación cualitativa “permite comprender racionalmente la vida, la cultura y el acontecer humano sin reducirlo a la simplicidad mecanicista, sin suprimir al sujeto, ni negar la multiplicidad de perspectivas teóricas, lenguajes y sentidos que nos caracterizan como seres en contexto y en interacción permanente con el horizonte de sentido de los demás, presentes o lejanos en el espacio o en el tiempo.”¹⁰

Como consecuencia, en el estudio del acontecer educativo del Teatro en el Liceo de la Universidad de Nariño, dichos actores no pueden ser tomados como elementos pasivos e inertes del proceso investigativo, sino que por el contrario, al residir en ellos la carga simbólica interpretativa de su interacción, dicho estudio requiere de una comunidad de sentido surgida del encuentro entre la subjetividad de los que hablan y accionan y la subjetividad sensible de quien investiga, pues únicamente “en la medida en que se comparte un entendimiento, es posible producir nuevos entendimientos”¹¹; dicha interpretación entonces, proveerá al estudio de un nuevo sentido y significado particulares, lejos de la generalización del conocimiento y el saber, irreplicable en otro momento histórico, contexto o espacio e irreductible a la objetividad investigativa y metodológica; en vez de eso, intentará fortalecer mínimamente las prácticas educativas y teatrales en la institución, con la convicción de que “la pedagogía como signo y encarnación del nuevo enfoque cognitivo, no generaliza ni estandariza a todos por igual, tampoco concibe la enseñanza con base en reglas universales y replicables; al contrario, reconoce que cada enseñanza es diferente, que sus actos tienen un horizonte y su mundo propio que hay que entender, respetar e indagar.”¹²

Señalaremos además, que existen según López, cuatro características particulares del diseño cualitativo que orientarán la metodología para aproximarnos a una interpretación del conocimiento en nuestra propuesta investigativa, estas son:

1. *Apertura*. Implica la posibilidad de incluir nuevos elementos dentro del diseño durante las fases del proceso investigativo.
2. *Flexibilidad*. Permite modificar lo previsto en el diseño previo.

¹⁰ Flores. Op. cit., p. 6.

¹¹ Gonzales. Op. cit., p. 220.

¹² Flores. Op. cit., p. 10

3. *Sensibilidad estratégica*. Dependiendo de los hallazgos al contactar la situación objeto de estudio, se puede plantear modificaciones que favorezcan la dinámica del proceso de investigación.

4. *Referencialidad o no prescriptividad*. El diseño no se constituye en pauta de forzoso cumplimiento; es una referencia de trabajo.¹³

1.5.4. El enfoque hermenéutico de esta investigación cualitativa. “El trabajo de investigación en el campo de la enseñanza requiere siempre una reinterpretación pedagógica que coordine y comprenda su sentido más esencial sobre la base de sus principios teóricos, de modo que con razones pueda confrontar, afianzar o desvirtuar su validez y enriquecer el sentido de la práctica misma de enseñanza en estudio.”¹⁴; por lo tanto, diremos que el trabajo investigativo de comprensión e interpretación de sentido y significado, que se concibe a un tiempo como herramienta primigenia, auténtica y trascendental de reinterpretación en la investigación cualitativa, es la hermenéutica.

Para precisarlo mejor, diremos que, como señala López, “los hermeneutas han entendido su quehacer, de forma particular, como un proceso de reconstrucción psicológica, donde el lector o interprete de un texto, bien sea escrito o como realidad social, busca descifrar la intención original del autor o autores sociales involucrados.”¹⁵, lo que nos posibilita desde la hermenéutica acercarnos como se ha señalado a lo largo de este estudio, al significado y valor que posee el Teatro para los actores educativos. En síntesis, según Echeverría:

“La hermenéutica representará, por lo tanto, el estudio de la interpretación y el entendimiento de las obras humanas. El lenguaje y el fenómeno de la comunicación estarán en el centro de su preocupación. El entendimiento se verá asociado a los actos de expresar, de explicar, de traducir y, por lo tanto, de hacer comprensible el sentido que algo tiene para otro. La hermenéutica corresponde siempre en una situación dialogística, que compromete a lo menos a dos sujetos (distinguiéndose de la relación sujeto-objeto). Como fenómeno de comunicación, ella se constituye en la fusión de dos horizontes de sentido: aquel horizonte de entendimiento del interprete y el horizonte del cual es portador el texto, la obra o simplemente el otro que se expresa.”¹⁶

Diremos entonces que la hermenéutica es en sí el arte de la comprensión de un fenómeno, acontecimiento, texto, obra o sujeto, desde la interpretación participante y profundamente involucrada del investigador con aquello que es su objeto de estudio; justamente, la búsqueda en la que queremos adentrarnos,

¹³ López. Op. cit., p. 86

¹⁴ Flores. Op. cit., p. 176.

¹⁵ López. Op. cit., p. 82.

¹⁶ ECHEVERRÍA, Rafael. El Buho de Minerva: Introducción a la filosofía moderna. J.C. Sáez Editor: comunicaciones noreste. Chile, 1997. P. 217.

puesto que al saber que como investigadores no podemos desvincularnos de nuestro papel de maestros entregados al desarrollo y al perfeccionamiento de la calidad educativa y pedagógica, difícilmente podemos asumarnos como entes alejados y objetivos, escindidos de nuestra subjetividad a la hora de entregarnos a la indagación educativa en la escuela. En esta medida, adoptaremos el enfoque hermenéutico como el fundamento para hacer comprensible el sentido que tiene el Teatro para los actores educativos del Liceo de la Universidad de Nariño.

Cabe aquí anticipar que toda indagación de este tipo debe proceder de la constitución de un círculo hermenéutico, en donde “lo que entendemos forma un sistema o círculo hecho de partes. El círculo como un todo define sus partes y las partes en conjunto forman el círculo.”¹⁷, lo cual crea la necesidad de aprehender el todo como condición para el entendimiento de las partes y las partes como condición para la comprensión del sentido del todo, un sentido que proviene del acuerdo reflexivo, pues “tanto quien habla como quien escucha debe compartir el lenguaje y el tema del discurso. Todo entendimiento para ser posible, requiere de un preentendimiento tanto en lo que se refiere al medio (lenguaje), como a la materia del discurso.”¹⁸.

De otro lado, señala Flórez, “comprender hermenéuticamente en pedagogía significa descubrir que tanto los alumnos como el profesor que interactúa con ellos para su formación no son entidades abstractas ni aisladas, sino situadas en un horizonte histórico y sociocultural que define su existencia y el sentido de cada uno, sus intereses, sus hechos y sus esperanzas.”¹⁹; por lo tanto, dichos horizontes también constituyen una parte fundamental del estudio. Planteada así la cuestión, si entendemos que el Liceo de la Universidad de Nariño es una institución educativa de carácter oficial, en permanente construcción de una educación liberadora, que cuenta con una tradición de 37 años de cátedra de Teatro bajo tres perspectivas diferentes y complementarias como son: Primero, el grupo de teatro escolar “La Chispa”, Segundo, el “Proyecto de Formación en Teatro para la ocupación del tiempo libre”, en donde surge hace más de 6 años el “Taller de dirección escénica e improvisación” y Tercero, la “Formación en Teatro” perteneciente al tercer periodo de la cátedra de formación en Lenguaje, (eso sin contar con que dentro de la formación primaria, los niños cuentan también con un espacio de formación para la creación teatral); entenderemos que el horizonte histórico y sociocultural al que hacemos referencia, sus educandos, sus maestros, sus directivos y en sí, todo sujeto que pretenda desentrañar cualquier tipo de conocimiento en la institución, se encuentran atravesados por dicha formación, y por lo tanto, cargan consigo un discurso sujeto a lo vivido en torno al hecho teatral, y de ello resulta que todo conocimiento en materia teatral procedente de su

¹⁷ Ibid. P. 219.

¹⁸ Ibid. P.220.

¹⁹ FLORES. Op. cit., p. 184.

estudio, deberá asumirse desde el encuentro intersubjetivo de las partes, y la interpretación y entendimiento del sentido de su discurso surgirá de manera compartida, lo cual es efectivamente una práctica hermenéutica.

Guba y Lincoln describían del modelo hermenéutico lo siguiente:

La investigación debe llevarse a cabo de manera tal que se exponga a la crítica la construcción de cada una de las partes involucradas, y así mismo debe proporcionar la oportunidad para la revisión de las nuevas construcciones (metodología hermenéutica). El criterio pragmático para esta metodología es que ella conduce sucesivamente a una mejor comprensión, esto es, a darles sentido o significado a las interacciones en las cuales uno usualmente está comprometido con otros. A fin de llevar a cabo tal investigación hay que establecer un proceso reiterativo en relación con las construcciones existentes (a las que se les dio sentido), para analizarlas y hacer de sus elementos algo sencillo y comunicable para otros. Se solicitan críticas a las demás personas. Se repite el proceso de construcción a la luz de la nueva información o los nuevos niveles de sofisticación que pueden haberse introducido. Se realizan las construcciones y así se continúa hasta llegar a un consenso (o hasta llegar al consenso que uno pueda manejar). El proceso es hermenéutico en cuanto está dirigido a desarrollar y mejorar las construcciones (articulaciones)...²⁰

De este modo, en el presente estudio, el esbozo y diseño teórico, el planteamiento, metodología y reflexión de la investigación, la propuesta de un modelo pedagógico que contribuya a la enseñanza y apreciación del Teatro para la formación académica de los educandos en el Liceo de la Universidad de Nariño y la exposición de sus resultados o conclusiones, se fecundarán y sustentarán metodológicamente desde el establecimiento de un modelo de indagación hermenéutica, tomando como base el planteamiento de Flores de que:

Todo modelo, estrategia, diseño y acción educativa se validan en pedagogía en cuanto contribuyen a enriquecer la formación de los alumnos. Tal contribución no es perceptible ni evaluable, por la sola intuición y requiere de una indagación hermenéutica para ponderar comprensivamente la potencial repercusión formativa de cada modelo o acción pedagógica. La hermenéutica facilitaría que la interacción teoría-práctica se replanteara permanentemente, porque la teoría pedagógica se afecta cuando las intervenciones que inspira fracasan en la enseñanza real.²¹

Así, a través del hecho hermenéutico, estableceremos aquí un vínculo hábil, estructurado y pertinente entre los conocimientos y logros educativos obtenidos en esta investigación, las necesidades, problemáticas e ideología pedagógica de la institución educativa y las alternativas pedagógicas que se estructuren como

²⁰ GUBA y LINCOLN (1989) citados por FLORES. Op. cit., p. 176.

²¹ Ibid. P. 187.

propuesta para contribuir con la educación liceísta, desde un modelo hermenéutico dialógico, susceptible de reevaluarse tantas veces le sea lícito y necesario, para consolidar preceptos consensuados, manejables y comprensibles que consoliden una práctica investigativa coherente y contextualizada y que converjan en la construcción de un nuevo entendimiento del Teatro en la vida de la escuela y la formación en Lenguaje.

1.5.5. Una hermenéutica de interacción simbólica. Si entendemos que “el Interaccionismo Simbólico es una ciencia interpretativa, una teoría psicológica y social que trata de representar y comprender el proceso de creación y asignación de significados al mundo de la realidad vivida, esto es, a la comprensión de actores particulares, en lugares particulares, en situaciones particulares y en tiempos particulares”²², y que “la gente está constantemente en un proceso de interpretación y definición de situaciones y por lo tanto su percepción va cambiando.”²³, podremos comprender que el objetivo de este tipo de investigación es descubrir cómo dichos procesos de conceptualización y de reinterpretación, rigen, encausan y transforman las acciones de los sujetos. He aquí entonces, que en la presente investigación pretendamos comprender hermenéuticamente el significado que tiene el Teatro en la vida de los actores educativos del Liceo de la Universidad de Nariño, pero partiendo de unas particularidades históricas y socio-contextuales para dar sentido a una nueva acción educativa o propuesta pedagógica que a su vez encause nuevas percepciones alrededor del Teatro y nuevas acciones de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

La anterior simplificación puede parecer excesiva, pero si consideramos que en todas las acciones educativas se develan signos, interpretaciones y subjetividades, concebiremos, como lo describe López, que “no son las cosas o las situaciones lo que determina el comportamiento humano sino aquello que el ser humano piensa o siente acerca de las mismas.”²⁴, por eso, se trata aquí de superar la simple descripción de “las cosas” o “las situaciones” que se presentan en la institución educativa, o el simple hecho de que el Teatro es importante para la formación de los educandos, sino dar paso a la comprensión de lo que sienten y piensan los diferentes actores educativos acerca de si puede o no aportar este lenguaje artístico a su propia formación, a la formación de los niños y niñas en el contexto particular del Liceo de la Universidad de Nariño, y que así finalmente dichas conjeturas se presenten como referencia para otros contextos.

²² SCHWANDT. (1994) citado por MARTÍNEZ. Opcit. 2002.

²³ BUENDÍA. (1998:241) citado por LÓPEZ. Op. cit., p. 119.

²⁴ Ibid. P. 119.

No obstante, precisemos antes de proseguir, que si bien el Interaccionismo Simbólico sirve para llevar a cabo procesos de investigación pedagógica que aborden la evolución de las estructuras de pensamiento, la construcción del aprendizaje o la transformación social a partir de la comprensión de los significados asignados a determinados elementos y que dichos significados se expresan en comportamientos contextuales, es preciso tener en cuenta que este tipo de indagación obedece a unos principios investigativos particulares; al respecto Blumer describe como principios básicos del Interaccionismo Simbólico los siguientes:

1. Los seres humanos actúan en relación con los objetos del mundo físico y de otros seres de su ambiente sobre la base de los significados que éstos tienen para ellos.
2. Estos significados se derivan o brotan de la interacción social (comunicación, entendida en sentido amplio) que se da en medio de los individuos. La comunicación es simbólica, ya que nos comunicamos por medio del lenguaje y otros símbolos; es más, al comunicarnos creamos o producimos símbolos significativos.
3. Estos significados se establecen y modifican por medio de un *proceso interpretativo*: “el actor selecciona, modera, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en que se encuentra y la dirección de su acción...; los significados son usados y revisados como instrumentos para la guía y formación de la acción”²⁵

Dichos principios traen a la luz tres elementos sobre los cuales debe tenerse claridad: “los objetos”, “la interacción social” y el “proceso interpretativo”. Diremos primero de los objetos, que es el mismo Blumer quien distingue tres tipos de objetos: “*objetos físicos*, como una silla o un árbol, *objetos sociales*, como un estudiante o una madre, y *objetos abstractos*, como una idea o un principio moral.”²⁶; en esta medida, podemos distinguir para el presente estudio los tres tipos de objetos sobre la relación de variables en el problema de investigación; tenemos por lo tanto, unos objetos físicos (los estándares, saberes y competencias de la formación académica, el mismo Taller de Dirección e Improvisación, y el Liceo de la Universidad de Nariño, entre muchos otros); unos objetos sociales (los estudiantes, los maestros del área de Lengua Castellana y Literatura, los maestros del área de Teatro, los directivos, etc.); y por último, unos objetos abstractos (el Teatro como lenguaje artístico, el Teatro como símbolo social, el Teatro como símbolo educativo, el Teatro como puente para la aprehensión de conocimientos, y demás). En esta medida entonces, el fin de indagar hermenéuticamente la realidad construida en dichos objetos a través de la mirada del interaccionismo simbólico, es el de legitimarlos como actores del proceso investigativo; en ningún momento se negará la existencia

²⁵ BLUMER. (1969) citado por: MARTÍNEZ. Op. cit., 2002.

²⁶ BLUMER. (1969) citado por: RITZER, George. Teoría Sociológica Moderna. Mc GRAW-HILL, interamericana, S.A. Bogotá D.C. Colombia, 1993. P. 273.

de alguno de ellos en la realidad estudiada, o de su papel en el hecho investigativo; sino que por el contrario, se reflexionará e interpretará “la naturaleza crucial de la definición de esos objetos, así como la posibilidad de que los actores puedan tener diferentes definiciones de un mismo objeto.”²⁷.

En cuanto al segundo elemento o proceso de interacción social Ritzer describe, “en el proceso de la interacción social las personas comunican simbólicamente significados a otra u otras implicadas en dicho proceso. Los demás interpretan esos símbolos y orientan su respuesta en función de su interpretación de la situación. En otras palabras, en la interacción social los actores emprenden un proceso de influencia mutua... El interés central de los interaccionistas simbólicos se sitúa en la influencia de los significados y los símbolos sobre la acción y la interacción humana.”²⁸

Por su parte, en cuanto al tercer elemento o proceso interpretativo, Blumer define que:

El estudio de la acción debe hacerse desde la posición del actor. Puesto que la acción es elaborada por el actor con lo que él percibe, interpreta y juzga, uno tiene que ver la situación concreta como el actor la ve, percibir los objetos como el actor los percibe, averiguar sus significados en términos del significado que tienen para el actor y seguir la línea de conducta del actor como el actor la organiza: en una palabra, uno tiene que asumir el rol del actor y ver este mundo desde su punto de vista.²⁹

Es decir, debe conducirse el estudio a la comprensión del acontecer simbólico y significativo de los actores educativos en la escuela, partiendo de la realidad contextual particular en la que están inmersos, adoptando al igual que ellos un papel significativo en la interacción social que los reconstruye y resignifica.

Así para concluir este capítulo acerca de la metodología empleada para la presente investigación, diremos que mediante una indagación hermenéutica, pretendemos tomar el gran campo simbólico significativo, construido por el entendimiento y percepciones de los actores educativos alrededor del Teatro en su interacción social específica para, mediante la interpretación de dicho discurso y las acciones concretas en la práctica educativa de dichos actores simbolizantes en torno al Teatro contrastar dicha realidad construida con los aportes que hemos recogido acerca de la teoría pedagógica teatral y lograr comprender así, si puede o no este elemento, aportar a la formación académica en general y a la formación en lenguaje en particular de los estudiantes del Taller de Dirección Escénica e Improvisación del Liceo de la Universidad de

²⁷ Ibid. P. 273.

²⁸ Ibid. P. 275.

²⁹ BLUMER. (1969) citado por: MARTÍNEZ. Op. cit., 2002.

Nariño, eso sí, siguiendo las características de los estudios cualitativos con el fin de que de ello resulte un nuevo entendimiento consensuado que ofrezca un modelo o propuesta pedagógica que mejore la comprensión del Teatro como experiencia significativa para la formación académica de los educandos en la escuela. Nuestro interés es interpretar el acontecer escolar en función de las interacciones sociales que se suscitan en la escuela y los significados que se generan en los actores educativos; volver la mirada al suceso, a lo experiencial, a lo cotidiano, en lugar de permanecer en lo abstracto, lo formal, la teoría educativa, el escritorio.

Sentadas las anteriores premisas, recapitemos en pocas palabras, que el presente estudio se revela mediante un Sistema filosófico “Naturalista” de paradigma “Interpretativo”, mediante un diseño “Cualitativo” de enfoque “Histórico Hermenéutico”, de tipo “Interaccionista simbólico”.

1.5.6. Técnicas de registro y recolección de datos. Dentro de la investigación cualitativa, existen múltiples instrumentos para la recolección de la información y su registro; sin embargo, diremos que al ser la Hermenéutica del tipo Interaccionismo Simbólico, una metodología de comprensión y análisis de la interacción social y el significado de los símbolos en los diferentes actores de una comunidad particular y cómo estos símbolos producen diversas transformaciones en la conducta y estructuración de dichos individuos; requiere de un método de recolección de información que le permita recoger las apreciaciones, los sucesos, los hechos, las actitudes, las conductas, las expectativas y las percepciones simbolizantes que ocurren en el continuo acontecer de la realidad estudiada; además, tal como describía Martínez: “La técnica metodológica fundamental del Interaccionismo Simbólico es la *observación participativa*”³⁰, en consecuencia, describiremos a continuación, las técnicas para la recolección de información que utilizaremos en el presente estudio.

1.5.6.1. La Observación. Partiendo del hecho de que en la investigación hermenéutica se requiere la interpretación cualitativa de los hechos, no podemos tomar la observación como el ejercicio simple de ver y registrar descriptivamente un suceso, sino que se requiere orientar la observación hacia la consecución de fines investigativos concretos; se trata entonces, de concebir aquí a la Observación, como “la inspección y estudio realizado por el investigador mediante el empleo de sus propios sentidos o puertas de la percepción, especialmente la vista, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas y hechos educativos tal como son o tienen lugar espontáneamente o

³⁰ Ibid.

preparados o manipulados, es decir, controlados de alguna forma por el investigador en el tiempo que acaecen y con arreglo a las exigencias de la investigación científica³¹. Dicha observación se focalizará en los sujetos, comportamientos, acciones, ideologías, objetos, entre otros, que se relacionen de manera directa con nuestro problema de investigación, y se limitará a recolectar prudentemente, sólo los datos necesarios para nuestro caso de estudio, con el fin de no saturar de datos incontrolables lo observado; en otras palabras, nuestro proceso de observación “se limitará a las observaciones que prescriben de manera secuencial los indicadores que se han derivado de las hipótesis-objetivos.”³²

Se comprende de este modo, que la apreciación de los datos obtenidos mediante el proceso de observación podrá enriquecerse desde la interpenetración investigativa y contextual; así, ya en el marco de la interacción simbólica, “El proceso de la interpretación de los actores se vuelve inteligible no por la mera descripción de palabras y hechos, sino tomando aquella rica descripción como un punto de partida para formular una interpretación de lo que son realmente los actores”³³.

1.5.6.2 La entrevista. Como tal, la entrevista constituye uno de los elementos de recolección de información más acertados en la investigación hermenéutica educativa, pues permite establecer un vínculo dialógico entre el investigador y el actor social; tal como lo describe Blanchet, “la entrevista es una conversación entre un entrevistador y un entrevistado, dirigida y registrada por el entrevistador. Éste tiene como objetivo favorecer la producción de un discurso en una cadena lineal por parte del entrevistado sobre un tema que se desarrolla en el marco de un trabajo de investigación.”³⁴ Esto significa que en nuestro caso específico de estudio, la entrevista proporcionará el encuentro con las cargas subjetivas existentes frente al Teatro en la escuela, elementos de la realidad construida por los actores educativos que posibilitarán el contraste de lo investigado con los supuestos teóricos; valga decir que utilizaremos para ello la construcción de entrevistas focalizadas semiestructuradas, en donde como describe Tobón, “el entrevistador deja hablar al sujeto entrevistado, proponiéndole apenas algunas orientaciones; pero cuando éste se desvía del tema original, el entrevistador vuelve a centrar el diálogo sobre el primer asunto, y así repetidamente; requiere una gran habilidad para conducirla sin

³¹ MENDICOA. (1998) citado por: TOBÓN. Op. cit., p.108.

³² QUIVY. (1999) citado por: TOBÓN. Op. cit., p. 109.

³³ SCHWANDT. (1994) citado por: MARTÍNEZ. Op. cit. 2002.

³⁴ BLANCHET. (1989), citado por: TOBÓN. Op. cit., 114.

caer en formas más estructuradas, pero respetando el foco o centro de interés temático.”³⁵

De lo que se trata entonces es de conducir la indagación desde la formación de preguntas acerca del sentido que tienen las realidades y los objetos para los actores educativos, pues como describe Flórez, “el arte de preguntar es el arte de pensar, y se llama dialéctica (dialógica) porque su forma natural de realización es la conversación entre dos personas. En este sentido el diálogo es a la investigación pedagógica como el agua para el pez, no como condición alienante sino como una oportunidad imprescindible de comprender el proceso de formación, de humanización de los alumnos.”³⁶ Por ende, esta conversación orientada con los actores educativos tendrá como finalidad recopilar con gran detalle las apreciaciones simbólicas que se tiene del teatro en la institución permitiendo la entrada del “discurso”, elemento sobre el cual centraremos nuestra especial atención, ya que en él se configura el sentido que adjudican dichos actores a todas las cosas que los rodean y únicamente aflora en la interacción, tal como lo explica Tobón:

Podemos definir **discurso** como un texto producido por alguien en una situación interpersonal. El lenguaje no es sólo una premisa importante del hacer social en la medida que plantea la comunicación de significados sino que hablar y escribir son una forma de conducta social; en el hablar o el escribir de los hombres se expresan sus intenciones, sus actitudes, sus interpretaciones de las distintas situaciones, sus conocimientos y sus supuestos tácitos sobre el entorno.³⁷

1.5.6.3. El diario de campo. Este es un elemento de registro de la información muy utilizado para registrar sistemáticamente las experiencias pedagógicas y la observación participante en las investigaciones educativas, permite la recolección de los datos y el acceso fácil y sistematizado de los mismos; además, evita la pérdida de información valiosa y sirve para documentar los sucesos investigados tal cual ocurren y en el espacio temporal más próximo a cuando acontecen; ahora bien, teniendo en cuenta la aceleración sobre la que transcurren los hechos educativos, requerimos de este elemento de soporte investigativo para que fortalezca la recopilación de la información espontánea y la observación participante, mediante la sistematización de los datos; por lo tanto, la técnica investigativa de diario de campo será utilizada en este estudio como medio efectivo de registro de la información para su posterior análisis e interpretación.

³⁵ TOBÓN. *Ibíd.* P. 54.

³⁶ *Ibíd.* P. 179.

³⁷ *Ibíd.* P. 115.

1.5.6.4 Indagación documental. Con esto nos referimos a toda la indagación analítica y reflexiva que se realizará en las fuentes de información impresa, fotográfica, documental, digital, etc.; sobre todo, nos referimos aquí a la exploración, documentación, sistematización y registro de los datos obtenidos en fuentes tales como libros, artículos pedagógicos, artículos científicos, revistas, publicaciones, entrevistas a expertos impresas en documentos escritos o elementos audiovisuales, ponencias, conferencias etc.; es decir, todo cuanto pueda servir a la construcción y fundamentación teórica de este estudio, para ser cotejado con la práctica real y los comportamientos de los sujetos de estudio.

1.5.6.5. Análisis de contenido. Pues bien, es claro que una observación carente de sentido, orientación y sistematización de lo observado, conduce a la escasez e insuficiencia metodológica de validez de la información obtenida; en esa medida, es necesario determinar una metodología que permita abordar el estudio de manera sistemática, para nuestro caso específico, vamos a hacer uso de la técnica de Análisis de Contenido, entendiendo como lo define Tobón, que este tipo de análisis “permite unir los requisitos de clasificación con el procesamiento de los datos para explotar el material registrado, producido por observaciones y entrevistas... -además- conecta con el entendimiento precientífico y cotidiano del lenguaje, que permite a las personas comprender no sólo significados, sino también inferir a partir de lo que se dice o se escribe.”³⁸. Ahora bien, de la misma forma, sistematizar los datos dentro de esta técnica de investigación, señala Tobón, “indica que se deben tener en cuenta todos los aspectos relevantes del texto, o discurso, en un determinado contexto de investigación”³⁹, tal como se requiere en la indagación hermenéutica; para concluir, lo que ha de hacerse entonces es que, una vez se tenga la información obtenida mediante observación directa y entrevistas, se dará paso mediante el análisis de contenido a clasificar dicha información en matrices de análisis, categorizadas según los objetivos específicos propuestos en nuestra investigación, lo que permitirá tener claridad de la información relevante, para construir con ello posteriormente el capítulo de análisis e interpretación de la información.

1.5.6.6. Indagación hermenéutica. Como afirmamos, después de su análisis, toda la información recopilada, registrada y analizada (símbolos, palabras, contenidos, experiencias, datos, etc.), será triangulada para correlacionar sus

³⁸ Ibid. P. 120-121

³⁹ Ibid. P. 122.

datos y aportes a la investigación, mediante el estudio y la reflexión de los significados y símbolos que en medio de la investigación aparezcan. No obstante, para orientar nuestros procesos de observación directa o indirecta y de análisis de contenido, vamos a tener en cuenta la pauta metodológica para la indagación hermenéutica estructurada por Flórez:

1. Reconocimiento del sentido global del suceso o texto.
2. Identificación de la pregunta o intensión a la que responde el suceso o texto.
3. Análisis de la congruencia entre los elementos del texto y el sentido global.
4. Nuevas atribuciones desde las partes hacia el sentido global.
5. Nuevo enfoque de las partes desde el sentido global enriquecido.
6. Reconocimiento del referente externo relacionado en el texto.
7. Análisis de antecedentes históricos del suceso o texto.
8. Análisis del contexto socio-cultural.
9. Reconsideración y reconstrucción del suceso o texto.
10. Pauta o guía conceptual para la nueva comprensión.
11. Ensayo y confirmación del consenso sobre la nueva comprensión.⁴⁰

Todos estos elementos, constituyen un entramado metodológico que, si bien puede no provenir de una técnica de recolección de información específica sino del enfoque metodológico empleado en esta investigación, su uso atento, podrá orientar como señalamos anteriormente el empleo útil de las otras técnicas de registro y recolección de datos aplicadas a este estudio, con el fin de mejorar la apreciación de los datos y adelantos investigativos y fortalecer el registro de los resultados en la investigación que adelantamos.

⁴⁰ Ibid. P. 188.

CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 ANTECEDENTES

Inicialmente, es preciso decir que el uso del arte en general y del Teatro en particular como experiencia didáctica, pedagógica o hermenéutica, data desde la aparición misma del hombre en la tierra; es decir, que la aparición del Meta-teatro, un Teatro con fines diferentes a su estética en sí misma, por su función en un nivel pedagógico o educativo, puede verse reflejado en la mayor parte de la historicidad de los pueblos; lo que señala las causas que movilizan los estudios en torno a éste como experiencia pedagógica o lúdica realizados en todo el mundo. Quizá sea por esto que hoy por hoy todos los elementos que constituyen el arte teatral se utilizan y plantean como temas fundamentales para el desarrollo de diferentes investigaciones y proyectos de grado, propuestas pedagógicas de aplicación participativa, prácticas educativas e investigaciones pedagógicas diversas; hecho que demuestra por demás, la importancia del uso del teatro como eje transversal al conocimiento académico que abordan nuestras escuelas, y abre la puerta a nuevas y valiosas investigaciones dentro del ámbito pedagógico.

Alrededor de esto, es necesario reflexionar nuevamente sobre el hecho de que, a pesar de todos estos esfuerzos científico-investigativos en nuestra región, existe una enorme y casi engeguada subvaloración del arte, la cultura y su aporte a la construcción de conocimiento en las diferentes instituciones educativas, debido a diversos factores económicos, políticos, sociales, demográficos, etc.; pero principalmente, a la no-existencia de políticas culturales gubernamentales claras y a su no-vinculación seria y directa desde un plano curricular a las escuelas. Atendiendo a lo anterior, revisaremos aquí algunas iniciativas en torno al tema de investigación planteado; sin embargo, teniendo en cuenta, como ya se señaló, el amplio bagaje de investigaciones existentes, y sabiendo que el objetivo central del presente proyecto no es el de reflexionar acerca de todos los adelantos existentes en torno al área del teatro, sino sobre algunos elementos específicos de la vinculación de este campo del arte con la formación de conocimiento sobre todo en materia de la formación en la Lengua Castellana y la Literatura, sólo nos referiremos a algunos estudios que anteceden de manera un tanto más directa esta investigación, dichos estudios serían los siguientes:

Como primera medida, en el plano de las implicaciones de la educación artística para el aprendizaje integral de los educandos tenemos, a manera de ejemplo concreto y determinante, la investigación de postgrado denominada “Importancia de la educación artística en la formación integral del niño”, hecha por Meneses

Jesús Armando y Ortega Carmen Elisa, pertenecientes a la especialización en educación de la Universidad de Nariño en el año 2004, donde, a manera de conclusión, expresan que los docentes desconocen las habilidades artísticas de los alumnos y por lo tanto desaprovechan la oportunidad de desarrollar las potencialidades que de ello se derivan; señalando en consecuencia, que en las escuelas debido a la necesidad manifiesta de llenar vacíos académicos, el ingreso al campo artístico ocurre de manera esporádica, lo que no representa ningún factor que contribuya con la formación del educando; es debido a esto que finalmente reconocen que la formación integral de los estudiantes, a pesar de ser uno de los fines que más se destaca en el sistema educativo colombiano, ha dejado de ser una meta y un horizonte posible; por ello recomiendan, que para evitar dicho desconocimiento de las habilidades artísticas de los educandos como una potencialidad a desarrollar, los directivos y docentes deben propiciar espacios para la presentación y ejecución de proyectos pedagógicos y de aula coherentes con esta necesidad, dando un lugar apropiado para el desarrollo del arte en la escuela.

Este referente encontrado por los investigadores, se puede evidenciar claramente en el infortunado manejo que del teatro se ha hecho en las diferentes Instituciones Educativas de nuestra región, bien sea en su plano pedagógico o meramente artístico, dentro de lo oficial o lo privado; para decirlo mejor, es claro que en el gran panorama educativo, la enseñanza y utilización del teatro en las escuelas se viene originando de manera esporádica y mediante procesos superficiales y fragmentados, nacidos en la mayor parte de los casos, a manos de docentes de un área distinta a la artística, y que no se hallan preparados para asumir la laboriosidad, exigencias de formación y conocimientos previos con los que se debe contar a la hora de enseñar un arte; y como ya se señaló anteriormente, con fines mediáticos que terminan con la presentación de un espectáculo escueto, empobrecido y sin ninguna clase de experiencia significativa para los educandos, en alguna extraviada celebración escolar.

Ahora bien, en el plano de la aplicación del teatro a procesos pedagógicos tenemos varias investigaciones, entre otras también importantes, las siguientes: primero, la investigación “El teatro como estrategia metodológica para formar en competencias ciudadanas a niños y niñas de grado transición a y b de la Institución Educativa Municipal Libertad número 2 Julián Bucheli de la ciudad de Pasto”, hecha por Benavides Janet, Flores Amanda y Ortega Jenny de la licenciatura en educación preescolar, para la institución Universitaria CESMAG en el año 2006; donde concluyen que es posible una formación a través del teatro como estrategia metodológica, y las habilidades que de ello se derivan, permiten que los niños se dirijan a sus compañeros, padres y maestros con más facilidad, dando a conocer sus opiniones con mayor expresividad y alcanzando el diálogo en un clima de confianza y respeto aportando, escuchando y construyendo así un

aprendizaje colectivo; por lo que recomiendan a la institución, que dé continuidad al proyecto pedagógico planteado en su investigación, realizando actividades teatrales que reflejen la realidad de los estudiantes, fortaleciendo sus capacidades y habilidades y formándolos como mejores personas y ciudadanos. Lo que señala, que el uso del Teatro como puente y experiencia lúdico-pedagógica para la formación de competencias en los niños y niñas es una realidad que puede ocurrir en cualquier etapa de su formación y dependiendo de ello, son múltiples los enfoques y objetivos que pueden perseguirse con él.

Segundo, la investigación llamada “Fortalecimiento de los valores personales a través del teatro infantil”, realizada por Pantoja Aleidy y Ruiz Jacqueline, del programa de licenciatura en educación pre-escolar, del centro de estudios superiores María Goretti, en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá en el año 1999, donde concluyen que una propuesta pedagógica mediante el Teatro, brinda una opción metodológica que contribuye al desarrollo holístico de los niños, forjando seres autónomos y cada vez más creativos y espontáneos, mediante la conjugación de las diferentes dimensiones del desarrollo del educando, integrándolas como un todo; y recomiendan para que ello pueda cumplirse, que al realizar trabajos de expresión teatral con los niños, se tenga en cuenta la diversidad de niños que se tienen en un aula, cada uno una vida diferente, un mundo único y particular, con ideas, pensamientos y necesidades de expresión propias y exclusivas.

De lo que podemos referir principalmente dos hechos importantes para la presente investigación, el primero de ellos es el hecho de que el trabajo con el Teatro como experiencia pedagógica puede no menos que afianzar y desarrollar diferentes dimensiones de formación de los estudiantes, dando como resultado el acrecentamiento y la intensificación de habilidades de interacción social y participativas, así como también de autodeterminación y conocimiento propio. El segundo es en consecuencia, la claridad de que los procesos pedagógicos y en sí los académicos en las escuelas, deberían estar vinculados a las expresiones artísticas, porque sólo en esta medida se conseguirá satisfacer las primordiales necesidades de los educandos acerca del arte y la cultura; suceso que deberá partir de la heterogeneidad obviamente existente entre los individuos de cada grado escolar y que procura también el encuentro con diferentes y cambiantes pulsiones estéticas, desde el reconocimiento de una metodología correcta para su aplicación en el aula por parte del maestro, para no establecer un programa de estudios sumergido en la rigidez o la repetición obsoleta de tareas con poco sentido práctico e insuficiente entendimiento de la realidad vivida por los estudiantes, la escuela y los adelantos educativos, que pueda frustrar el encuentro de los educandos con el arte en su edad escolar.

Por otra parte, partiendo del Teatro como experiencia pedagógica para el desarrollo tanto de procesos de escritura, como de socialización de los niños en la escuela, puede tenerse en cuenta la investigación realizada en 2003 por Arcos Vargas Erika, perteneciente a la Facultad de Comunicación y Periodismo de la Universidad Mariana, denominado “El teatro un puente de comunicación entre las historias dramáticas y las vivencias de los jóvenes del séptimo grado del instituto pedagógico”; en la cual concluye la investigadora, que todo el proceso en general, fue muy productivo para los participantes, puesto que los talleres literarios fortalecieron las habilidades comunicativas de los estudiantes, mediante el análisis y la construcción de las situaciones que experimentaban los jóvenes a diario; recomendando para la formación de nuevos procesos, que dentro de las instituciones educativas, se implemente el Teatro como materia activa en el plan de estudios, para dar oportunidad a que los estudiantes desarrollen su creatividad, sensibilidad y recreen sus propias historias a partir de sus vivencias, vinculando por ejemplo este proceso a eventos festivos diversos en el departamento. Investigación que trae a colación el reiterado carácter de socialización que aparece con la práctica del Teatro, a partir de dos acciones concretas, la primera aparece en la escenificación, donde los niños y niñas se develan en sus particularidades como seres sociales tanto en el rol de actores como en el de espectadores; y la segunda, a partir de su componente literario, debido a que en el marco de la escritura dramática, convergen de manera cristalina la expresión, manifestación, afloración y enunciación de la realidad del autor y de su visión de mundo; es decir, que la realidad inmediata del autor y sus experiencias previas se reflejan directamente a través de la ficción que construye, dando lugar al análisis y conocimiento de dicha historicidad y vivencias a través de la obra literaria; cuestión que, debido a que en la construcción del drama surge la conjugación con elementos de la estética, la poética, la narrativa, la crónica, la biografía, y demás, otorga para los niños en la escuela mayor integralidad de conocimientos frente a otros géneros literarios aunque no menos importantes. Por otra parte, es necesario reflexionar sobre el hecho de que la principal recomendación realizada por la investigadora, es la de vincular el Teatro al currículo de la institución educativa, para mejorar el aprovechamiento que como lo refleja su estudio, puede hacerse de esta área del arte escénico y sus beneficios para los educandos, su formación y los procesos de enseñanza en las escuelas.

Ahora bien, aunque específicamente no trabaja el arte teatral como en las anteriores referencias, en este plano de la posibilidad de utilizar el arte teatral como una alternativa pedagógica para mejorar procesos estéticos de escritura, consideramos vital acercarnos a la experiencia investigativa desarrollada en el 2006 por Arteaga Ayda, Buesaco Andrés, Caicedo Andrea y Tez Oliver pertenecientes a la Licenciatura en Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, denominada “Estrategia didáctica para la producción de textos poéticos con los estudiantes del grado 8-2 de la Institución

Educativa Municipal Aurelio Arturo Martínez del municipio de Pasto”, pues realizan un vínculo perfecto entre el arte y el aprendizaje académico que es nuestro objeto de estudio; resaltemos entonces que en su investigación a manera de conclusión exponen, que en cuanto a las actividades que estimulan la creatividad y el desarrollo de la escritura en los niños, los elementos más trabajados dentro del marco de la creación literaria, son las formas narrativas, acompañadas de actividades de poesía, lo que procura que los estudiantes desarrollen las habilidades y destrezas en talento e ingenio creador, al expresar vivencias en sus diferentes formas y manifestaciones; de esta manera, expresan las funciones de la creación literaria libre ofrecieron al estudiante la libertad y responsabilidad para expresar sus vivencias en diferentes formas y manifestaciones; así mismo, resaltan la importancia y significado que tiene para el niño publicar sus escritos. En este orden de ideas, recomiendan que las instituciones educativas acojan e implementen propuestas educativas a largo plazo para que los procesos resulten significativos y de esta manera puedan propiciarse gran número de prácticas y ejercicios sensibilizadores para incentivar y provocar todo tipo de actividad artística.

Es necesario advertir con la referencia planteada anteriormente, que dentro de la aplicación del arte en los procesos de formación de los educandos, no existen parámetros de restricción previamente establecidos ni categorías rígidas que sumerjan tanto al docente como al estudiante a un agotamiento de la práctica educativa a través del uso repetitivo de elementos y ejercicios de formación, puesto que en la pedagogía a través del arte, las posibilidades de acción sobrepasan los linderos de la racionalización categórica de instrumentos o artificios; por el contrario, el arte dota al maestro de infinitos recursos para su práctica educativa, todo depende de cómo éste se disponga al uso del arte como alternativa pedagógica en su quehacer y permita el despliegue ilimitado de su propia espontaneidad, sensibilidad y susceptibilidad frente a la polivalencia y versatilidad de fundamentos que aparecen con la práctica del arte; más aun del arte teatral, que es sin duda alguna el campo del arte en el que interactúan y se manifiestan todas las otras disciplinas artísticas, como la poética, la plástica, la música, la fotografía, la oratoria, la narrativa, la arquitectura, entre otras.

Finalmente para concluir todo este bagaje de antecedentes al problema de investigación planteado, reflexionemos sobre la ponencia “Estrategias didácticas para el desarrollo de la formación literaria en la formación inicial” de Don Jaime García Padrino, ponente de la Universidad Complutense de Madrid en el II Congreso Internacional Saber y Hacer realizado en junio de 2010 por la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño. En dicha ponencia, el maestro español estableció que al interior de la enseñanza del Castellano y la Literatura, la formación literaria en la edad escolar es una necesidad imperativa de los educandos y una obligación inaplazable de los maestros, en donde todas las

estrategias didácticas, metodológicas y pedagógicas deben tender a transformar la simple formación lectora que se ejecuta en la escuela, por una formación en Competencia Lectora y Competencia Escritora, transformación que no debe ser únicamente del orden nominativo, sino del orden fáctico, es decir, de manera práctica y efectiva a partir del planteamiento de nuevas acciones académicas; concluyendo de este modo, que en la enseñanza de la Lengua Castellana, cuando se habla del proceso de lectura, un ser humano en cualquier edad, está adquiriendo una nueva competencia lecto-escritora, por lo que señaló, que la obligación de un docente es la de llevar u orientar a los estudiantes a formar su Competencia Literaria, búsqueda en la cual pueden utilizarse diferentes elementos didáctico-literarios, pero resaltó específicamente, según su experiencia adelantada como pedagogo, la necesidad, efectos y resultados que tiene esta búsqueda mediante el empleo del Teatro como inigualable experiencia pedagógica.

Al respecto conviene decir que García Padrino aclaró enfáticamente, que debe aprovecharse la facilidad natural que tienen los niños y niñas para hacer Teatro y la casi total ausencia de Teatro escrito para niños y jóvenes, teniendo en cuenta que si se tiene estudiantes diferentes con habilidades lecto-escritoras diferentes, entonces las metas propuestas con esos niños deberán ser también diferentes, por lo que propone para el desarrollo de dicha enseñanza, el adelanto de un proceso de creación teatral infantil que parta de la realidad y vivencias propias de los educandos. Lo que nos conduce a la reflexión sobre el sentido que tiene para la escuela y los procesos didácticos y pedagógicos, la producción y el empleo del Teatro bajo la forma de la escritura dramática, llenando vacíos y posibilitando un espacio creativo y generativo que culturalmente se encuentra descuidado y puede aprovecharse considerablemente como recinto para el encuentro interdisciplinario de las habilidades lecto-escritoras del niño desarrolladas por el maestro, con las realidades, contextos y escenarios propios al mundo en el que habitan.

Concluamos este análisis referencial de antecedentes evidenciando que las diversas incursiones investigativas cercanas al Teatro como experiencia pedagógica y didáctica en nuestra región, señalan que este lenguaje artístico podría, mediante el adelanto de un proyecto pedagógico fortalecido, contribuir enormemente y de manera conciente a la educación de niños y jóvenes, desde muy ricas y diversas posibilidades de acción, podríamos decir por ejemplo, en el desarrollo de múltiples habilidades de socialización, comportamiento e integración del individuo con sus pares, en el aprendizaje y apropiación significativa de diferentes conceptos y prácticas académicas, en el encuentro apropiado con la posibilidad artística, su ejecución-experimentación y la manifestación palpitante y verdadera de su estética propia; pero nos revelan también que existe todavía un vacío concerniente a los elementos concretos que trae consigo la práctica del Teatro en las escuelas, ya que si bien al interior de las investigaciones sobre las que reflexionamos anteriormente, existe o se manifiesta el vínculo arte-escuela o

se recomienda imperativamente la continuación de los proyectos de trabajo pedagógico en torno a la práctica de diferentes manifestaciones del arte y en particular del arte teatral, no se profundiza en concreto sobre las virtudes que trae consigo este encuentro, y partiendo de la necesidad que aquí nos convoca, podemos decir que no se determina en particular, si puede o no el arte teatral dejar aportes específicos para la formación académica de los educandos o si se usa simplemente como una herramienta reduciendo sus resultados a elementos de esparcimiento y sociabilidad. Retornamos, entonces aquí, a una inquietud abierta para el desarrollo del presente trabajo investigativo, ¿de qué manera acontece el fenómeno teatral en el Liceo de la Universidad de Nariño y en esa medida cuál es su importancia en la formación que reciben sus estudiantes?; no obstante, para sacar a la luz algunos elementos que logren esclarecer las inquietudes surgidas al interior de las reflexiones sobre los antecedentes de nuestra investigación, ahora es necesario revisar a profundidad este fenómeno a la luz de la teoría, para entender con mayor claridad sus implicaciones para la escuela y el panorama teórico fundamental bajo el cual se desarrolla.

2.2 MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Aunque el moderno interés por la experiencia estética y la expresión del niño se remonta por lo menos a Rousseau y Froëbel, nuestras psicologías del desarrollo están armadas bajo un cierto modelo de lo que significa un sujeto desarrollado en el que la expresión, la producción y la apreciación estética no ocupan un lugar central. Cuando las capacidades expresivas han sido estudiadas, lo han sido bajo “el concepto limitado de que la inteligencia sólo incluye el razonamiento verbal y matemático, y que las artes se basan en emociones y se encarnan en personas con talentos especiales”.

Terigi

2.2.1. Conceptos fundantes de la investigación. Es preciso señalar inicialmente, que existen un sinnúmero de incomparables corrientes teóricas y de pensamiento que se han ocupado de estudiar al Teatro en sus diferentes manifestaciones, tanto desde sus elementos como práctica artística, como en sus metodologías y planteamientos como práctica pedagógica, es por eso que el presente marco recopila algunos de los elementos teórico conceptuales más relevantes y necesarios acerca de nuestro tema de estudio y en particular del Teatro como puente pedagógico y experiencia de enseñanza-aprendizaje para los niños en la escuela. De esta manera, comenzaremos por definir las variables que se relacionan en nuestro problema de investigación, con el fin de delimitar la

amplitud conceptual del mismo, y luego, se planteará como tal, la reflexión teórica pertinente para dar sustento a nuestra investigación.

2.2.1.1. De lo que significa Aporte. Este vocablo proviene del latín *apportare*, que viene de los términos *ad* que significa hacia y *portare* que significa llevar, aportar encarna entonces llevar hacia algo, o mejor, llevar hacia la consecución de algo y por eso se define como el suceso por el cual un fenómeno, objeto, acción u otro elemento, ejerce una influencia o efecto sobre otro con el cual se encuentre en relación, dado por la cosa o conjunto de cosas que el primero entrega o suministra de lo necesario para contribuir, añadir o dar para el logro de un fin específico en el segundo; de esta manera, al hablar acerca de los aportes del Teatro para la formación académica de los educandos, nos referimos a las influencias, efectos, repercusiones, cualidades, habilidades, destrezas, virtudes, valores, prácticas, comportamientos, entre otros, que lleva la enseñanza y práctica del arte teatral para la consecución de fines formativos y académicos con los estudiantes del Liceo de la Universidad de Nariño, particularidades que surgen de manera consciente o inconsciente, producto de la práctica del Teatro como lenguaje artístico.

Acontece además, que dentro del planteamiento de nuestro problema, no nos preguntamos por “cuáles” son los aportes que trae consigo la formación en Teatro, pues dicha formulación únicamente nos conduciría al simple señalamiento y enumeración de una serie de factores o elementos teóricos (los cuales se encuentran en su mayoría registrados de manera específica y sistemática en diversos estudios pedagógico-teatrales del mundo), que si bien es necesario reconocer, registrar y analizar aquí de manera específica, no es el objetivo de este estudio recopilar únicamente estos datos, sino profundizar sobre la realidad pedagógica vivida al interior del Liceo de la Universidad de Nariño para analizar y determinar en ello múltiples factores por los cuales se dé o no la aprehensión de esos elementos; nos preguntamos entonces por si “puede” o no aportar el Teatro a la formación académica de los educandos, puesto que “la mejor manera de pensar en términos de procesos es utilizar verbos antes que sustantivos”⁴¹; así pues, para responder a un interrogante tan amplio, no sólo aparecerán un listado de elementos que deberían ser aportados por el Teatro a la formación de los educandos, sino que, la posibilidad abierta de “si puede o no aportar”, trae consigo una serie de incertidumbres y reflexiones en torno al tema, que amplían la búsqueda, profundidad y alcances de nuestro estudio; dicho de otra forma, al preguntarnos por nuestro objeto de estudio a manera de verbo y no de sustantivo, no sólo nos preguntamos por el “qué debería aportar el Teatro a la formación académica de los educandos”, sino cuáles son los aportes específicos que trae

⁴¹ *Ibíd.* P. 47.

consigo, cuándo los aporta, cómo los aporta, para qué los aporta, dónde los aporta, bajo qué medios y prácticas específicas los aporta, qué características presentan estos aportes, cuáles son los efectos de estos aportes, cuáles son las dificultades que encierra el aprendizaje de los aportes, entre otros muchos interrogantes posibles; es por eso que dicho planteamiento del estudio requiere de una metodología investigativa interpretativa, que se piense desde la indagación hermenéutica del proceso de aprendizaje teatral y académico y que no se puede quedar en una simple mirada en abstracto.

2.2.1.2. De lo que significa la Formación Académica. El término formación académica hace referencia, de manera general, a todo conocimiento adquirido por un individuo en una institución o recinto especializado para impartir dicho conocimiento; es decir, lo académico hace referencia a la conjugación de los sujetos educativos y el recinto en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje de un saber, esta concepción puede verse reflejada por ejemplo, en el concepto de educación formal contenido en nuestra Ley General de Educación, donde se entiende por ésta, aquella educación “que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos.”⁴²; pero a su vez, toda esta concepción de lo académico está fuertemente arraigada al proceso de desarrollo de cada país, es por eso que se entiende como conocimiento académico aquellos saberes que deben aprender los educandos y que contribuirá a su desarrollo personal, y con ellos, al de sus regiones; por eso podemos ver que todo el planteamiento educativo en nuestro país, se encuentra estrechamente ligado a la obtención de resultados y fines educativos de manera igualitaria; sobre este tema describe el MEN que para Colombia, “las nuevas expectativas sociales exigían que el sistema educativo fuera más allá de garantizar escolaridad universal, y ofreciera a todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, oportunidades para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.”⁴³, y subraya luego, que la finalidad de nuestra educación es la de “garantizar resultados en los estudiantes”; de todo esto proviene la idea sabida de que la formación académica en nuestro país es aquella formación que debe recibir cada sujeto bajo unos estándares y parámetros de calidad y mejoramiento continuo, diferenciada de la educación informal que adquieren en otros momentos de su vida; alude además el MEN, que “si bien esta noción de calidad no ha estado exenta de controversias, el consenso alrededor de la necesidad de fijar metas de calidad y reconocer si dichas metas se están alcanzando es cada vez mayor, en la medida en que se reconoce que los resultados esperados no se limitan

⁴² *Ibíd.* P. 8.

⁴³ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Imprenta Nacional de Colombia, 2006.

exclusivamente al rendimiento académico. Estas metas se fijan en función de una situación deseada expresada en términos de lo que se espera que los estudiantes logren como resultado de su paso por la escuela;...”⁴⁴, esa educación dentro del marco normativo de lo formal, de lo institucional, de la garantía de lo constitucional, de lo curricular, de la planeación, de lo obligatorio y/o necesario, de lo estructural y gradual, de los rendimientos y resultados, es lo que se concibe como formación académica de calidad, una educación con metas formativas que puedan evaluarse en términos de alcance y cumplimiento.

“La educación es, por lo tanto, el servicio público de mayor contenido y trascendencia que debe caracterizar a una sociedad en permanente proceso de transformación. El crecimiento, para ser seguro debe ser lento y cauteloso, paulatino, firme en la búsqueda constante de verdades referidas a la realidad que vive el conglomerado social. La educación contiene el infinito número de señales que le permiten al ser humano –particularmente al que se está formando– allegarse los datos suficientes para aprender a hacer coincidir sus ideas con los caracteres que prevalecen en un medio ambiente determinado.”⁴⁵; por esta razón, el MEN enfocó los esfuerzos educativos del país en la consecución de esta estrategia educativa que se esboza como “Calidad de la Educación”, de tal suerte que hoy por hoy, lo que se concibe en nuestras escuelas como formación académica, es el establecimiento de procesos y prácticas educativas enfocadas en la formación de competencias, habilidades y destrezas por parte de los educandos alrededor de tres esferas cognitivas, lo que los estudiantes deben saber, saber ser y saber hacer con lo que aprenden. Ahora bien, para garantizar la permanencia de resultados en este proceso de calidad en el aprendizaje del saber académico, el MEN estableció unos parámetros de cientificidad del conocimiento, estos parámetros señalan claramente que “lo que hace ese hombre o mujer cuando indaga el mundo es asignar significado a su experiencia y construir modelos que buscan explicar fragmentos de la realidad a partir de una interacción permanente con el objeto que se está estudiando –y prosigue-. Así se llega a considerar que la verdad no está dada, que está en permanente construcción y resignificación: los paradigmas, las teorías y los métodos de comprensión de la realidad (natural o social) son aproximaciones que corresponden a determinados momentos histórico-culturales que se transforman con el desarrollo mismo de las sociedades.”⁴⁶; diremos entonces para resumir, que debido a nuestro objeto de investigación, necesitamos reflexionar sobre qué de la formación académica, en especial como ya explicamos anteriormente, qué de la formación en Lengua Castellana y la Literatura, se logra a través de la práctica del Teatro, tomando para ello en este estudio como aporte a esta formación académica, todo aporte a nivel social, psicológico, emotivo, físico, comunicativo, epistemológico, científico, etc.

⁴⁴ Ibid. P,

⁴⁵ AZAR, Héctor. Obras: Dramaturgia y Teoría Teatral. Fondo de Cultura Económica. México, 1998. P.130.

⁴⁶ Ibid. P, 97.

que pueda dejar el Teatro como práctica educativa, para la formación, desarrollo y crecimiento de los educandos en la escuela, es decir, todo aquello que pueda formarse desde el Teatro, de lo que, según los referentes de calidad de la educación académica en el actual contexto histórico-cultural, se espera que sepan los educandos en el Liceo de la Universidad de Nariño y las instituciones educativas.

2.2.1.3. De lo que significa el Teatro. “Podríamos decir que el arte dramático está considerado como una asignatura; sin embargo, muchas personas opinan que es una herramienta pedagógica excelente para la enseñanza de otras materias curriculares. En ambos casos, podemos decir que estamos hablando de una forma estética de la enseñanza y del arte.”⁴⁷; así entonces, el Teatro en la escuela, bien sea como una asignatura específica de formación o bien como experiencia pedagógica materializada en la metodología creativa de los maestros, dejará a los educandos una serie de herramientas, competencias y habilidades prácticas para su posterior encuentro con el universo que lo circunda. A su respecto señala Peter Brook: “el Teatro es siempre una búsqueda de significado como un modo de hacer que ese significado lo sea también para otros”⁴⁸; partamos de ello para decir que si bien, como referimos hace un momento, lo científico en la formación académica es el proceso por el cual un educando llena de significado el mundo que le rodea, entonces el Teatro es una experiencia científica, pues su búsqueda es precisamente significativa; el objetivo principal del hacedor del arte teatral es llenar de significación y de sentido todo movimiento, texto, contenido, imagen, palabra, sonido, plástica, gesto, acotación, conocimiento etc., partiendo siempre de la búsqueda por configurar un espacio para la comunicación de ese significado a un otro (lector, espectador o partener), para establecer con éste un vínculo interpretativo. Por otro lado, podemos decir que el Teatro entendido como experiencia científica, puede desarrollarse bajo dos vías de acción pedagógica, la actuación y la escritura, pues éste es a un tiempo acción dramática y literatura, y por ello se encuentran cargados de significado y subjetividad creativa tanto los textos teatrales como las puestas en escena de quienes lo cultivan; por tal razón, en esta investigación reflexionaremos el Teatro, como el **área de lenguaje teatral** en donde confluyen simultáneamente: primero, el Teatro como lugar para el esparcimiento y la puesta en escena del mundo simbólico y artístico de los educandos, y segundo, el Teatro como lugar educativo para su reflexión y creación literaria, ficcional y estética; ambos lugares, acción y literatura, pueden contribuir científicamente al desarrollo del conocimiento académico impartido en el Liceo de la Universidad de Nariño.

⁴⁷ LAFERRIÈRE. Op. cit., p. 18.

⁴⁸ BROOK, Peter. La Puerta Abierta. Alba Editorial, S.L. Barcelona, España, 1999. P. 93.

Pero lo que en este momento queremos subrayar es que continuamente, cuando se habla de Teatro en la escuela, se piensa en éste como un componente propio del espectáculo y la recreación, y en oposición, nuestra búsqueda pretende el encuentro con la trascendencia de la práctica teatral liceísta, una trascendencia meta-teatral, una trascendencia científico-pedagógica, no nos limitaremos por tanto a advertir solamente el valor cultural del Teatro, sino que pretendemos ahondar y comprender el papel que ocupa en el aprendizaje de lo que hace un momento describíamos como conocimiento académico; se trata entonces de reconocer el valor pedagógico que tiene la práctica teatral para los educandos en su interacción colectiva y social al interior de la formación en la escuela.

Para esto, sin embargo, debemos prestar atención como fundamento investigativo, al hecho de que en el Liceo de la Universidad de Nariño, el Teatro debido a la extensión, singularidad y esencia histórica de su práctica, tiene sin duda alguna, no sólo un componente formativo sino también una carga simbólica y un valor social, pues este arte a lo largo de los años, se aprehende y adopta por los participantes como un modo de concebir el mundo y la realidad que los rodea, su estudio entonces no puede limitarse únicamente a la recopilación, conceptualización o enumeración de los elementos que lo componen como disciplina artística sino que debe partir de dichos elementos para analizar su acontecer en el contexto liceísta como fenómeno social educativo. Todo lo anterior nos lleva finalmente a entender que si se pretende indagar sobre las particularidades de la práctica teatral Liceísta, es vital reflexionar sobre el Teatro como estrategia educativa con una historia y acciones concretas, así como también con una presencia activa que enriquece todo el proceso educativo (prácticas, metodologías, contenidos y fines) y a los actores educativos (principalmente educandos y maestros).

2.2.2. Preámbulo a la Teoría. Es necesario reflexionar sobre la actualidad de la escuela como un universo acelerado y volátil, donde la supervivencia escolar es la forma por excelencia de la realidad de los días en las instituciones educativas. Es inevitable para el educando enfrentarse con los aspectos curriculares, académicos, disciplinarios, de convivencia, de bienestar, de moda, de actualización para la adaptabilidad social, de relaciones interpersonales y afectivas, manifestaciones de responsabilidad comunitaria, familiar, propia, etc.; y en fin, un sinnúmero de elementos que agitan y trastornan el recorrido escolar de los estudiantes. Todos estos elementos desembocan y confluyen en un gran nódulo, la superabundancia de información que circula en torno al estudiante y su vida escolar, la misma que repta por sus acontecimientos diarios y que condiciona y amplifica su ritmo de vida.

Preocupados ante tal situación, los actores encargados del Sistema de Educación Nacional y la formación educativa impartida en las escuelas, reflexionaron sobre la naturaleza de la aceleración creciente en la actualidad de la vida escolar; es entonces cuando se evidencia un fenómeno, su tiempo, el tiempo de la escuela es enteramente distinto al tiempo de la vida de los educandos, pues en ella todo parece detenerse y aletargarse, mientras afuera, el mundo en el que viven los niños y jóvenes ocurre a mil revoluciones por segundo; en consecuencia, frente a esta diferencia temporal, asumen que es pertinente una reestructuración parcial de los currículum, metodologías y prácticas educativas; una transformación que exigía todo un cambio en el planteamiento, objetivos y fines de la escuela contemporánea, dicha acción tuvo gran éxito en diferentes instituciones educativas colombianas, que lograron redireccionar sus procedimientos, planes y prácticas educativas adoptando modelos contemporáneos de enseñanza bajo una reforma sensata y contextualizada de los currículum en sus escuelas.

Dicha transformación que ofrecía una solución a la descontextualización y hermetismo en el que vivía la escuela colombiana del siglo XX y que cargaba con lastres de siglos anteriores, traía consigo un nuevo problema, el rebosamiento curricular; es el caso de la mayor parte de las instituciones educativas de nuestro país, sobre todo en la provincia, en donde debido a que se acogieron inconscientemente al cambio (sin haber formado parte de su reflexión y construcción), aglutinaron elementos, prácticas y pedagogías nuevas a su ya establecido sistema educativo; debido a que, ante la vasta y preponderante legitimidad de las materias ya preestablecidas en los currículum oficiales, únicamente atinaron, eso sí ágilmente, a introducir irreflexivamente, una serie de proyectos, prácticas, metodologías y hasta áreas completas de formación nueva, proveniente de los nuevos modelos educativos; lo que se tradujo en una saturación de los componentes pedagógicos en los PEI, un abarrotamiento de proyectos transversales y de ocupación del tiempo libre, y debido a una coacción ejercida a los docentes, de una ampliación de temáticas nuevas; se produce entonces, una recargada congestión de datos, artificialidades lúdicas y aparatos didácticos en los Planes de Área de las materias existentes, con información nueva, aparentemente actualizada y necesaria, pero apuñada y desorientada. Es decir que ante el comportamiento súper-acelerado de la vida en la escuela, la solución que han encontrado las autoridades educativas, es la de exigir bajo exaltadas resoluciones periódicas, la sobrecarga del currículum de los educandos con prácticas y actividades académicas aparentemente innovadoras, para intentar atinar una solución al conflicto que se experimenta hoy por hoy en la escuela.

No obstante, “como es sabido, el currículum escolar no puede soportar (en el sentido de “ser soporte de”) un agregado *ad infinitum* de contenidos, conforme vamos decidiendo que unos nuevos saberes deben formar parte de la experiencia

escolar de los alumnos.”⁴⁹. Es por eso que la sobrecarga de procesos educativos no mejoró el rendimiento académico o la comprensión de temáticas y componentes por parte de los educandos, puesto que los conocimientos se dictaban a prisa y fragmentariamente por la falta de tiempo, las metodologías estaban compuestas por simples didácticas prescritas y reguladoras del aprendizaje, y el tiempo de la escuela seguía lento y desprolijo en contraste con las exigencias contemporáneas de tránsito acelerado de información circundante en el presente de los educandos. La escuela se convirtió, entonces, en una plataforma de información volátil e incontrolable, donde maestros y directivos no encontraban dar solución a la vastedad de datos e informaciones que saturaban su sistema educativo y pasaban sus días contemplando horrorizados el acontecer devastador y decadente de las instituciones, buscando inútilmente alguna orientación o respuesta en los libros de texto y en los frágiles manuales para el educador provistos por el gobierno y el MEN. Si la escuela seguía este camino, estaba condenada a consumirse al interior de esta carga intelectual sobreaabundante y copiosa, pues como describía Todorov:

Arrojados a un consumo cada vez más rápido de información, nos inclinaríamos a prescindir de ésta de manera no menos acelerada; separados de nuestras tradiciones, embrutecidos por las exigencias de una sociedad del ocio y desprovistos de curiosidad espiritual así como de familiaridad con las grandes obras del pasado, estaríamos condenados a festejar alegremente el olvido y a contentarnos con los vanos placeres del instante. En tal caso, la memoria estaría amenazada, ya no por la supresión de información sino por su sobreaabundancia.⁵⁰

Era grande la crisis vivida en la escuela, los estudiantes y los maestros perdieron el interés por el conocimiento y su paso por la educación se había transformado en una desazón aletargada que atravesaba jornada tras jornada los días en la escuela; pero ante tal situación, una serie de pedagogos e investigadores educativos dan inicio a la reflexión sobre el papel del maestro, del estudiante, de la institución educativa misma, piensan sobre el valor del conocimiento y el cómo debe llegar ese conocimiento a los niños y niñas en las escuelas, de manera tal, que surgen fértilmente un sinnúmero de experimentos y comprobaciones metodológicas para emprender la búsqueda de una solución práctica y contundente a tal situación conflictiva y en múltiples maneras preocupante de la escuela; ese es el caso de los adelantos realizados por los pedagogos contemporáneos para establecer nuevos modelos pedagógicos, didácticos y evaluativos en aras de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, de lo que brotaron con el tiempo y grandes esfuerzos investigativos,

⁴⁹ TERIGI. Op. cit., p. 66.

⁵⁰ TODOROV, Tzvetan. Los abusos de la memoria. Editorial Paidós. España, 2000. P. 14.

diversas teorías, hipótesis y postulados, tales como Las Teorías de la Escuela Nueva, La Teoría del Aprendizaje por Proyectos, La Teoría del Aprendizaje Social, La Teoría del Aprendizaje Mediante el Juego, Las Teorías surgidas de la Psicología Educativa y el Constructivismo Social, los adelantos de La Pedagogía del Oprimido y La Teoría Crítica, entre muchas otras. Posteriormente, ante esta falta de interés de los estudiantes por el conocimiento, empiezan a adoptarse en las escuelas diferentes estrategias metodológicas, pedagógicas y didácticas, fruto de lo cual, como resultado de la conjugación de diversos postulados de las teorías mencionadas anteriormente y de un sinfín de prácticas innovadoras, se piensa en el uso del arte y en específico del arte teatral como una experiencia pedagógica, formativa y educativa, necesaria y efectiva para la mediación de todo el conocimiento que adquieren los niños en la escuela y con una alta capacidad para llenar de significación toda práctica educativa. Todo lo anterior nos lleva a entender que para no caer en vacíos y especulaciones descontextualizadas, y con el fin de que la presente investigación responda dignamente a la problemática que enfrenta la educación de nuestros días y sirva como una posibilidad fáctica, válida a futuras investigaciones que de ella puedan surgir, es preciso estudiarla desde una perspectiva histórico hermenéutica, con el fin de reflexionar acerca de los preceptos teóricos que la impulsan y validan en su uso como elemento y experiencia vital e imperativa para dar un respiro a la actualidad educativa precipitada de nuestros días.

De este modo entonces, es necesario aclarar primero, que existen múltiples investigaciones e iniciativas que exploran el arte como elemento crucial en la formación de los niños y niñas en la edad escolar; sin embargo, debido a la particularidad y especificidad del estudio que aquí adelantamos enfocaremos nuestros esfuerzos en la reflexión del Teatro como fundamento pedagógico en la escuela, sin descuidar por supuesto los postulados acerca del arte en general a lo largo del proyecto; por ahora, revisemos dentro de este marco de la teoría, una serie de aspectos idóneos, suficientes, precisos y plausibles para el escenario investigativo que nos planteamos, pues ofrecen un amplio y consistente panorama para nuestro análisis en el presente estudio.

2.2.3. Desde el plano de la creatividad infantil. Es preciso entender primero que todo, que al detenernos a reflexionar sobre la importancia del arte para la vida de la escuela y la formación de los niños, necesitamos partir del acto creativo y conocer con precisión cuál es la importancia y pertinencia de una educación pensada para el desarrollo y manifestación de habilidades creadoras en los educandos; por su parte es necesario considerar en este punto, uno de los aspectos teóricos más relevantes en este campo investigativo, como lo es la teoría sobre la creatividad y la imaginación en los niños y adolescentes expuesta por Vygotsky, psicólogo ruso de origen judío, fundador de la psicología histórico

cultural y uno de los principales teóricos del constructivismo social y la psicología del desarrollo, en la que hace alusión a diferentes aspectos importantes frente al desarrollo de la creatividad infantil mediante el proceso de interacción social y la psicología del juego, pero de quien por las características de este estudio, contemplaremos aquí únicamente, algunos aportes teóricos de su libro “Creación e Imaginación en la Edad Infantil”.

Partamos primero entonces del hecho de que para Vygotsky, la escuela no forma al niño en creatividad, pues ésta no es un músculo que debe ejercitarse para ponerse fuerte, lo que importa entonces es la creación como actividad natural en el proceso de desarrollo de los individuos, en suma señala el autor ruso; “Llamamos actividad creadora a cualquier tipo de actividad del hombre que cree algo nuevo, ya sea cualquier cosa del mundo exterior producto de la actividad creadora o cierta organización del pensamiento o de los sentimientos que actúe y esté presente solo en el propio hombre.”⁵¹; esto nos lleva a reflexionar varios asuntos fundamentales: primero la postulación de que la creación en el niño es el reflejo de su configuración y desarrollo interno y externo, es decir, forma parte esencial de aquello que lo constituye como individuo heterogéneo y también de aquello que le permite interactuar con los otros. Seguido a esto, podemos notar la importancia suprema del papel que juega la escuela para el desarrollo de las actividades creadoras en los niños, papel en el que sería necesario que la planeación educativa supere su pasividad e inercia, y donde las escuelas y los maestros dejen de exigir “creatividad” como un simple ítem acumulativo a tener en cuenta en la evaluación, y empiecen a preocuparse por ofrecer a los educandos espacios reales para la realización de actividades creadoras.

Otro de los aportes registrados por Vygotsky acerca de la transformación y generación creativa de nueva información, es que el cerebro de todo individuo, por naturaleza, no se dedica a la conservación y reproducción de las experiencias pasadas, sino que su función consiste en la transformación de toda esa información para la creación de experiencias nuevas, construye para sí nuevas ideas, nueva información y por lo tanto nueva conducta; el sujeto entonces, no se limita a su pasado; es por eso que el tiempo de los educandos, un tiempo cambiante y móvil, contrario al tiempo estático de la escuela, se acelera y transforma a tal velocidad y forma. Así pues la escuela no puede pretender que los maestros insistan en la ejecución reiterada de las prácticas de antaño y conduzcan a los niños a repetir como máquinas grabadoras una y otra vez, grado tras grado, los saberes apelmazados en los libros escolares, pues como lo señala Vygotsky “Si la actividad del hombre se limitara a la reproducción de lo viejo, sería un ser volcado solo al pasado y sabría adaptarse al futuro únicamente en la medida en que reprodujera ese pasado. Es precisamente la actividad creadora del hombre la

⁵¹ VIGOTSKY L.S. Imaginación y creación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1987. P. 5.

que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que crea y transforma su presente.”⁵²

En esa medida, podemos entender el papel que juega la reestructuración del currículum de la escuela a través de nuevas y enriquecedoras prácticas pedagógicas, como por ejemplo con el uso de la pedagogía del juego, o con la transversalidad de la enseñanza mediante el uso de las artes dentro de una experiencia estética real que conduzca a la humanización de las prácticas escolares y dé relevancia y significación a todo conocimiento producido en la escuela, ya que sin una clara, fehaciente y verídica transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje al interior de la misma, toda la aparatología pedagógica, únicamente permanecería en la parafernalia de su accionar, y terminaría por quedar relegada a la debilidad y pasividad de las buenas intenciones.

En este orden de ideas, diremos que la escuela contemporánea está según Vygotsky, llamada a reevaluarse desde un tiempo contextual, acorde con la realidad de sus días y proclive a la liberación del educando a través de su papel activo en la construcción de pensamiento nuevo; por lo tanto, los maestros ya no padecerían luchando por legitimar el conocimiento que ya bien se sabe y se reconoce como necesario para la formación de los niños y niñas, sino que por el contrario, a través de la utilización consciente y clara en su práctica educativa, de metodologías que conduzcan a sus estudiantes a la realización de procesos creativos reales, podrá revelar nuevas formas de construir y experimentar dicho conocimiento; así entonces, el primer principio que debería forjarse la Escuela Contemporánea es el de no limitar su función a la repetición artificial de los saberes del mundo sino llevarla pasos adelante, a la creación de nuevo conocimiento por parte de los educandos, mediante el uso del conocimiento de lo viejo; sólo allí lograría forjar hombres nuevos, con autodeterminación y adelantados a su época, con experiencias valiosas para resolver y responder a las necesidades del difícil futuro que se les ha heredado.

Por último, es preciso revisar en este punto otro elemento enteramente vital de la teoría de Vygotsky, en el cual señala un vínculo existente entre la realidad que experimenta el niño y el desarrollo de su creatividad; el teórico ruso establece la idea de que todo conocimiento adquirido por un individuo, se genera a partir de un contexto social y culturalmente organizado, en donde el elemento fundamental para la adquisición y desarrollo de este aprendizaje es la experiencia; advierte Vygotsky la necesidad de la extracción y constitución de referentes reales a partir de la experiencia del sujeto, lo que posibilita la transformación de la información proveniente de la experiencia de los niños y niñas, para lograr la creación de

⁵² Ibid. P. 6.

nuevo conocimiento, ideas o conductas dentro de formas expresivas concretas; dice Vygotsky, “La actividad creadora de la imaginación depende directamente de la riqueza y la diversidad de la experiencia anterior del hombre, ya que esta experiencia brinda el material con el cual se ha estructurado la fantasía.”⁵³, es innegable entonces, que mientras más rica y abundante sea la experiencia del sujeto, más grande será el capital con que contará su imaginación; podemos decir entonces en cuanto a la creación teatral, que mientras más grande sea la riqueza, tanto de realización y contemplación de la puesta en escena del arte teatral, como de interpretación, recreación literaria de textos dramáticos y de análisis y conocimiento de los elementos conceptuales del arte teatral que posea el educando, mayor será la grandeza e importancia de su creación escénica, más sublime, profunda y expandida su imaginación, y más elaborada y extraordinaria su capacidad ficcional.

“De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos crear bases suficientemente sólidas para su actividad creadora. Mientras el niño más haya visto, escuchado y vivido; mientras más conozca, asimile y mayor cantidad de elementos de la realidad tenga en su experiencia, más importante y productiva, será la actividad de su imaginación, en otras condiciones.”⁵⁴; tal es, a grandes rasgos, la razón, forma y función del arte en la escuela, pues toda experiencia artística de los educandos debe constituirse en experiencia real, viva y latente, para que pueda servir después como material fundante de su creación en la academia; no puede entonces limitarse este encuentro como se acostumbra, a una simple parodia educativa, la ilusión de conocer las grandes obras del arte mediante las simples definiciones que permanecen en los libros o la Internet, y que por consiguiente, llega a los estudiantes de tercera y cuarta mano sin dejar ningún vínculo fehaciente entre ellos y el conocimiento que allí mora; por el contrario, la forma más clara y evidente de ampliar la experiencia creadora del niño y proporcionarle un lugar para el desarrollo de su acto creador, sería la vinculación de múltiples manifestaciones del arte, a la manera de experiencias pedagógicas pertinentes para generar un aprendizaje significativo desde la transversalidad del conocimiento académico formativo que adquieren los niños en la escuela. A partir de ello, podríamos afirmar que la importancia de la introducción y el uso del teatro como manifestación abierta pero programada del arte, dentro del currículum de la escuela, y en consecuencia, su incidencia para la formación académica de los educandos, sería la de fundar y legitimar la creación espontánea y única de los niños en la edad infantil, proveyéndolos de espacios y experiencias artísticas necesarias e intelectualmente significativas que consoliden el desarrollo real,

⁵³ Ibid. P. 12.

⁵⁴ Ibid. P. 12.

integral y estructurado de su actividad creadora y el entendimiento y uso apropiado del lenguaje teatral en específico.

Respecto a esto, señala Terigi, “la educación artística constituye un componente irrenunciable de la educación, que debe ponerse al alcance de todos.”⁵⁵, no obstante, aunque hemos anticipado en todo lo anterior, la idea sabida de la necesidad imperiosa del arte al interior de la formación de los educandos en la escuela, es necesario reflexionar sobre el hecho de que hasta ahora, después de siglos y siglos dedicados al estudio de la importancia del arte para la formación de las personas, esta área del saber no se encuentra de manera palpable y notoria en los currículos de la escuela, pues contrario a todo lo que se señala en las investigaciones educativas, diariamente se configuran diferentes problemáticas e implicaciones alrededor del tema; dicho de otra forma, existen múltiples factores políticos, físicos, educativos, económicos, sociales, culturales, intelectuales, etc., que obstaculizan la entrada del arte en sus diferentes manifestaciones, a los currículum de las instituciones educativas, sobre todo a las de carácter oficial o público, elementos sobre los que centraremos ahora nuestra atención.

2.2.4. Una educación para el Teatro. Empecemos primero por reconocer el gran interés que existe por la aprensión y práctica del arte en general; hecho que puede evidenciarse, como lo señala Flavia Terigi en su artículo “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar”, en las innumerables filiaciones de los miembros de una comunidad a diversas manifestaciones del arte; es por esto, que puede verse en comunidades como la nuestra, a cientos de padres y madres de familia apresurados por inscribir a sus hijos en concurridas y abarrotadas clases de arte, por ejemplo talleres en danza como el ballet, la danza contemporánea, la danza tradicional, y diversas danzas alternativas modernas como la salsa, el tango, etcétera; dentro de las artes de la palabra, a talleres de cuento y narración oral, poesía, novela, ensayo, oratoria, y otras; dentro de las artes plásticas, a la pintura, el dibujo, el modelado y la escultura; dentro de la música a la práctica del canto o la ejecución de un sinnúmero de instrumentos de percusión, cuerdas, vientos y demás; e indudablemente llevan a sus hijos a una gran cantidad de talleres de teatro, improvisación, expresión corporal y puesta en escena, como única medida contra el desentendimiento con el arte que hoy en día tienen nuestras escuelas, pues aún si en ellas existe alguna extraviada clase de arte, estas se encuentran muy limitadas en tiempo de ejecución, profundidad de conocimientos o metodología para su práctica, y en la mayor parte de los casos, únicamente abarcan la plástica y la música; este comportamiento social de filiación al arte, sobre todo cuando los educandos se encuentran en la edad infantil, nos dice la pedagoga argentina, refleja claramente, que “el arte es en todo caso, un

⁵⁵ TERIGI. Op. cit., p.49.

aspecto central de la vida de los hombres, y ocupa un lugar en la experiencia pública que todos tenemos de nuestra propia cultura de referencia”⁵⁶

Ahora bien, en este punto de reflexión, “es lógico, entonces, preguntarse por el lugar que le cabe a la escuela, y a su currículum, en la generación de posibilidades que favorezcan el disfrute y la producción de arte en sus diversas expresiones, y sobre todo en la creación de conciencia acerca del derecho que a todos nos asiste de entrar en contacto con el arte y aun de producirlo.”⁵⁷, pues una parte fundamental de la responsabilidad educativa de la escuela, es la de proporcionar a los educandos un lugar para la creación, el conocimiento, la reflexión y la producción conciente de las distintas manifestaciones del arte; ampliando con ello el norte de las experiencias expresivas de los educandos, tanto a partir de su participación activa en el quehacer artístico, como desde el lugar de la contemplación y la reflexión apreciativa de la expresión artística de los otros.

Sin embargo, contrario a ello, en las escuelas de nuestro continente puede verse la aplicación de un modelo curricular que no incluye de manera sustancial (en muchos casos de hecho es inexistente) la formación artística, Terigi por ejemplo, al hablar del modelo curricular particular de las escuelas de América Latina, señala:

“Este modelo toma al conocimiento científico como paradigmático de la adultez. El modelo al que apunta la escuela es el del sujeto portador de la racionalidad moderna; in extremis, el sujeto capaz de hacer ciencia. Esta epistemologización de los objetivos educativos, y del desarrollo mismo, contribuye a definir para la escuela un abanico de problemas (como el desafío de las formas precientíficas o no científicas del pensamiento infantil), y deja fuera otros (como los vinculados al desarrollo expresivo, y a la ampliación del horizonte de los alumnos hacia otro tipo de experiencias entre ellas las estéticas). En tal modelo, el desarrollo artístico parece más librado a lo “espontáneo”, a los talentos que supuestamente son “naturales”, que a una teleología susceptible de alguna clase de influencia externa.”⁵⁸

Sobre esta contribución, es de vital importancia reflexionar acerca de dos elementos, el primero, en cuanto a los fines de la educación y la planeación curricular que se fija en las escuelas, pues cabe anotar, que todas las Instituciones Educativas establecen como fin indiscutible del proceso educativo, la formación de conocimiento científico, relevante para el desenvolvimiento y la solución de problemáticas propias a la vida; sin embargo, las escuelas realizan “una fuerte jerarquización de los saberes dentro de los sistemas educativos”⁵⁹, dando privilegio y preferencia a los saberes aparentemente científicos como la Lengua,

⁵⁶ *Ibíd.* P. 17.

⁵⁷ *Ibíd.* P. 18.

⁵⁸ TERIGI, Flavia; CHAPATO, María E.; et al. *Artes y Escuela, aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.* Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 39.

⁵⁹ YOUNG. citado por TERIGI. *Op. cit.*, p 24.

las Matemáticas y las Ciencias, pero dejando muy de lado y menospreciando el conocimiento y los saberes artísticos, por considerarlos “naturales” es decir, saberes “que vienen incorporados sólo en algunos sujetos”, y por lo tanto, los creen irrelevantes al interior de la escuela, pues aparentemente no necesitan de mediación escolar, por lo tanto en las instituciones educativas se da prioridad a la enseñanza de unos saberes específicos por considerarlos científicos y se deja por fuera a los saberes estéticos y culturales, bajo la creencia de que no ayudarán a la solución de problemáticas propias de la vida futura de los educandos en la sociedad. Respecto al segundo elemento a reflexionar, diremos que este comportamiento se soporta también en otro sesgo, el cual radica en el hecho de que los maestros y directivos, contemplan la formación en arte como un simple elemento de entretenimiento y esparcimiento, dejando de lado (probablemente por no haber contado ellos mismos con una formación real y significativa en artes), todas las posibilidades y características con las que cuenta la formación en arte desde una correcta estructuración, planeación y formalización curricular, para la construcción y apropiación de conocimiento formal en los niños al interior de la escuela; o dicho mejor en otras palabras, bien sea por considerar este conocimiento como de segundo orden, o bien por creerlo una pérdida de tiempo, la escuela va renunciando a la posibilidad de construir conocimiento científico a través de la práctica del arte, con metodologías adecuadas y maestros preparados para cumplir dicha tarea.

“Desde luego ello no supone desconocer el papel que la educación artística puede tener en el desarrollo de la creatividad, pero sí implica no limitarla a su sentido expresivo, sino ampliarla con las diversas acepciones recogidas: como pensamiento divergente, como pensamiento crítico, como posibilidad de resolver problemas de toda índole, como capacidad para ir más allá de la información dada”⁶⁰; y de igual manera, podría el pedagogo, superar el simple uso de cualquier manifestación artística como pretexto de la aplicación vacía de la didáctica o la lúdica, y llevar el uso de dicho arte, a un plano de formación más elevado, desde la innovación metodológica práctica, para dar solución real a problemas de aprendizaje en la escuela o mejorar la calidad en la práctica educativa, entre muchos otros; seguramente entonces, podría revelarse la competencia del “saber hacer” del maestro, para luego pasar a evidenciar efectivamente, la misma competencia en los procesos académicos de los educandos.

Reconozcamos en cambio, que así como existe una jerarquización de los saberes en la currícula de la escuela, que otorga un papel fundamental a los saberes positivos y demerita por prejuicios errados el papel de las disciplinas artísticas, existe también una diferenciación del valor que se le otorga a dichos saberes en las diferentes clases sociales; es decir, que mientras dentro de casi toda la

⁶⁰ TERIGI. Op. cit., p. 23.

planeación y formalización del currículum de la escuela oficial latinoamericana, no es relevante la enseñanza de las diferentes manifestaciones en arte, para la escuela privada, dicha formación no sólo es de orden básico sino, en muchos casos, de carácter obligatorio e imprescindible. Quizá esto obedezca a que “cuando la escuela se masifica, no es el currículum clásico el que se generaliza. La escuela masiva no se constituye bajo el objetivo de democratizar los saberes hasta entonces reservados a las elites.”⁶¹; habría que ver si tal situación obedece a la escasez de recursos para la escuela pública, en donde como ya se dijo, se tiene una visión limitada e insuficiente de los saberes que necesita el educando, o si se pretende, a través de la diferenciación entre formación culta y formación para el trabajo, incrementar y legitimar aún más el abismo entre clases⁶²; pero esas son reflexiones que obedecen a otra investigación, por lo que sólo las dejaremos aquí planteadas.

El problema se ahonda mucho más si contemplamos el hecho de que la actualización de los currículum institucionales en las academias oficiales y sus mejoras periódicas, parecen obedecer siempre a la dotación a escuelas y maestros de material tecnológico de punta (aún si en muchos casos no se usa nunca), y no a la ampliación de experiencias estéticas a través de la enseñanza y práctica del arte; es decir, “si se analizan los programas de mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas a las que asisten sectores de bajos recursos o en riesgo educativo de distintos países de América Latina (Chile, Bolivia, Ecuador, Colombia, la Argentina), resulta notoria la ausencia de los contenidos artísticos en unas políticas preocupadas porque “la escuela no asegura la adquisición de conocimientos y saberes útiles para desenvolverse en la vida y para participar en la sociedad.”⁶³

Ahora bien, una vez hechas estas aclaraciones respecto a la necesidad del arte en general al interior de la formación de niños y jóvenes en la escuela contemporánea, vayamos a una reflexión más profunda todavía y vital para el caso específico de nuestro estudio, como lo es el pensar cuáles son entonces los aportes que trae consigo la formación en específico en el arte teatral para la formación de los educandos, y qué beneficios y consecuencias trae consigo una regularización de éste como área o metodología activa dentro del currículum; hemos seleccionado, sintetizado y recopilado para ello, de entre la amplia teoría y bagaje investigativo que existe en torno al arte teatral en el mundo, aquellos

⁶¹ *Ibíd.* P. 28.

⁶² Flavia Terigi profundiza a gran medida esta problemática en su artículo “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar”, y considera que en Latinoamérica, la distinción entre currículum clásico propio de las escuelas privadas y el currículum de masas construido para la escuela oficial, sí constituye una clara muestra de la marginación, la exclusión y diferenciación entre clases en el sistema social, en donde a unos sujetos se les da una formación para el trabajo y la mantención de la clase obrera, y a otros en cambio, se los forma para gobernar los países o dirigir los emporios productivos de las naciones.

⁶³ GAJARDO, citado por TERIGI. *Ibíd.* P. 29.

autores que a nuestro modo de ver recogen dentro de sus postulados importantes y precisos aportes para nuestro objeto de estudio, algunos de estos recogen también aportes de otros autores. Resumiendo, diremos entonces que a continuación revisaremos varias líneas de reflexión pedagógica de diversos investigadores en el campo de la pedagogía teatral y sus implicaciones para la escuela, con el fin de dilucidar y aclarar nuestras incertidumbres y aproximarlas a nuestro contexto escolar específico.

2.2.5. Aportes del Teatro a la escuela contemporánea. Retomemos primero los aportes de Héctor Azar, este pedagogo Mexicano hace extensa referencia a que el teatro trae para los educandos tres elementos imprescindibles para su formación; primero manifiesta:

Las contribuciones importantes del quehacer teatral se refieren básicamente a los asuntos de la recreación, del tiempo libre venturosamente aprovechado. Estos son aspectos que corresponden a la curiosidad de vivir y que a uno le hacen sentir la necesidad de solazarse en la vida interior que nos habita, sin abandonarnos (y comprobarnos) entes productivos, elementos vivos y activos de un proceso conjuntual capaz de mostrarnos aspectos de la comunicación y la comunión con los demás.⁶⁴

Esta descripción realizada por el pedagogo mexicano, advierte que para la formación de los educandos, el beneficio connatural al teatro es el de la diversión y el entretenimiento, que llevará a los niños a la correcta utilización de su tiempo libre y más aún, al alcance gradual de su desarrollo a través de una inmensa sensación de autonomía, seguridad y confianza en sí mismo.

Por otro lado, señala la polivalencia expresivo-artística del teatro, afirma Azar que el Teatro se verifica como “la congregación unitaria de todas las artes, ya que en él se reúnen –igual que factores de una causa común- las diferentes ramas del arte: las tradicionales y las transformadoras, las aéreas y las terrestres, tangibles e invisibles e incluyendo el tamaño y la imagen del hacedor del arte, del nombre propio que le da nombre a las cosas para recrearlas, interpretarlas, ubicarlas y contemplarlas en la búsqueda de su propio rostro y aun de su destino ulterior.”⁶⁵ Éste es sin duda alguna uno de los elementos más aprovechables y poco apreciados del arte teatral en la escuela, la multiplicidad funcional que encierra, ya que si la producción de una obra de teatro en la escuela se pensara como la realización y la práctica de diversas expresiones artísticas lograríamos, con tan sólo una pieza teatral, la entrada de los niños al trabajo dramático, poético,

⁶⁴ AZAR. Op. cit., p. 131.

⁶⁵ *Ibid.* P. 132.

literario, crítico, musical, plástico, gráfico, arquitectónico, etcétera; eso sin contar, con el hecho de que su estructuración y montaje conduce irremediamente a los niños a realizar procesos de análisis, síntesis, argumentación, descripción, inducción, deducción, simbolización, entre otros; así como también conlleva a la reflexión y puesta en escena de los componentes histórico, social, político, religioso, ritual, cosmogónico, demográfico, filosófico y demás que configuran la visión de mundo del niño. Podríamos decir entonces, que una correcta apropiación del teatro en la escuela podría ayudar al pedagogo a construir significativamente en el educando, distintos elementos sensibles y útiles para el trabajo en la escuela y en sí para su formación como sujeto social, comunitario y productivo.

En el plano de la formación en Lengua Castellana y la Literatura, diremos que el autor mexicano señala la importancia del componente literario del teatro, afirma Azar: “El teatro, como la política, es literatura y espectáculo. Primero es espectáculo imaginado, pero también literatura. Mundos intelectuales y emocionales capturados por un autor, diseñados para su realización escénica por un director, interpretado por los actores y fijados –en síntesis final y activa- por el respetable (público) asistente.”⁶⁶ De lo que se desprende una reflexión mucho más grande, qué sucede si el actor-escritor, el actor-director, el actor-actor, el actor-público, son todos los niños de un mismo grupo escolar, qué calidad de formación se conseguirá en aquel punto en que un estudiante pueda tener nociones claras para reflexionar y juzgar crítica y constructivamente la puesta en escena de sus compañeros y más aún su propio trabajo; podríamos decir a primera vista quizá, que dicho enfoque lograría fomentar en los educandos, entre otras, dos cosas: primero, mediante la apreciación y valoración de su trabajo y el de sus compañeros, la posibilidad de desarrollar elementos para mejorar la evaluación de sus procesos de aprendizaje; y segundo, la posibilidad de desarrollar distintos elementos intelectuales, psíquicos y afectivos, pues a través de la filiación de los niños con el juego de sentirse dramaturgos, directores, actores y público, o en su trabajo de indagación fotográfica, espacial, musical, gráfica, histriónica, performántica, poética, cinestesico-corporal, etc., estos pueden interiorizar los elementos intelectivos particulares de cada una de dichas áreas y al conjunto de ellas.

Ahora bien, siguiendo con los aportes del Teatro a la formación de los educandos, examinemos los aportes realizados por María Elsa Chapato, Pedagoga Argentina, especializada en el Arte Teatral, quien enfatiza la importancia del teatro para el currículum de la escuela contemporánea como área de producción artística real para el desarrollo de diferentes habilidades en los educandos; Chapato determina que la función de la enseñanza teatral será la de proveer a los estudiantes

⁶⁶ Ibid. P. 133.

elementos valiosos para su expresión y comunicación como productores de “hechos culturales”; señala Chapato:

La perspectiva productiva tiene en cuenta que el dominio de los modos de producción artística no es un resultado de la maduración del propio niño, sino que requiere de la participación en experiencias que le permitan experimentar con medios y materiales para construir por sí mismos mensajes, inventar formas para transformar sus ideas, emociones y sentimientos en obras que puedan compartirse con otros. De este modo, el dominio productivo no pretende alcanzar niveles de excelencia artística, pero sí poner al alcance de todos los niños las posibilidades expresivas del lenguaje en cuestión.⁶⁷

Es por eso que la autora argentina, asumiendo esta idea de producción cultural escolar en los educandos, recoge de Eisner la idea de que existen tres elementos de producción teatral en el niño: “la producción artística, la apreciación estética y la comprensión de los hechos y los productos artísticos como respuestas referenciadas en un contexto”⁶⁸; ante estas formas de producción, describe la autora argentina una serie de elementos que aporta el Teatro a la formación de niños y jóvenes, pero aclara que únicamente es posible conseguir estos elementos si éste se asume como área específica y especializada dentro de la currícula de la escuela; Chapato denomina a estos aportes “contribuciones del Teatro a la formación” y los expone en cuatro grupos, así:

Contribuciones al desarrollo de la creatividad. Al igual que Azar recoge del Teatro sus aportes como puente para el desarrollo de la creatividad, definiendo que en el proceso de escenificación, los niños desarrollan a medida que ejercen su papel activo en la creación de una pieza escénica, una serie de elementos creativos en todos los ámbitos que se involucran en la puesta en escena; señala entonces, “ciertamente, la participación en experiencias dramáticas permite a los alumnos utilizar variados recursos del lenguaje teatral, encontrar formas personales para resolver situaciones y explorar sus propias posibilidades expresivas.”⁶⁹; sin embargo, enfatiza el hecho de que se requieren experiencias escénicas reales para que los educandos logren desarrollar todos los elementos en el trabajo de formación mediante el arte teatral, además describe que los niños y jóvenes requieren por parte del educador, mecanismos claros de motivación, preparación, dirección y organización para establecer procesos creativos por su cuenta, y precisa que aún con las mejores intenciones de maestros y directivos frente al desarrollo de dichas prácticas artísticas en la escuela, sin una clara estructuración de metodologías para el trabajo teatral en la escuela, no es posible conseguir un adelanto integrador y progresivo en el quehacer educativo; si se exige creatividad sin sentido en las prácticas artísticas, “se corre el riesgo –describe Chapato- de

⁶⁷ CHAPATO. Op. cit., 141.

⁶⁸ Ibid. P.140.

⁶⁹ Ibid. P. 147.

convertirlas, sin embargo en slogans cuyo sentido se difumina con facilidad, a menos que se establezca claramente a qué llamaremos creatividad en el campo específico del arte, en qué aspectos de la actividad dramática escolar se materializará y en qué medida y con qué medios es posible lograrla en el curso de un programa sostenido de enseñanza del teatro.”⁷⁰

Contribuciones a la capacidad expresiva. Otro de los aportes que describe la autora argentina es el referido al desarrollo de la capacidad expresiva de los niños, pues es claro que a través del trabajo escénico, corporal, gestual, vocal, histriónico, etc., éstos logran reconocer y desarrollar toda su capacidad expresiva, y desenvolverse en el medio escolar mucho más seguros y orientados; dice Chapato: “los lenguajes artísticos se ofrecen para dar salida a los sentimientos, las emociones y los contenidos subjetivos de los alumnos.”⁷¹; así pues, vinculando la vida y experiencias directas de los educandos a la creación teatral en la escuela, podría trabajarse de la forma más adecuada, tanto variadas necesidades pedagógicas, como de convivencia, de esparcimiento y de desarrollo infantil existentes en la escuela, dando un valor enteramente significativo a los conocimientos que de ello puedan derivarse para los chicos. “Se trata de que el lenguaje teatral se convierta en un medio idóneo para su expresión, reconociendo los modos por los cuales con este lenguaje se pueden representar determinados contenidos, que puedan ser capaces de identificar en los hechos teatrales el espectro emotivo que expresan y de valorar los recursos estéticos utilizados para provocar ciertos sentimientos o emociones en el público que presencia una función teatral.”⁷² De la afirmación de la pedagoga inferimos entonces que sólo a través de la experiencia activa de los niños y niñas sobre los variados elementos del lenguaje teatral, puede lograrse de manera real, su desarrollo integral, proporcionándoles los medios y las formas concretas para manifestarse en su entorno y lograr la construcción de su personalidad ante la reflexión continua de su visión sobre el mundo que les circunda, haciendo uso apropiado y debidamente estructurado de propuestas pedagógicas meta-teatrales.

Contribuciones al conocimiento de sí mismo y del mundo circundante. Chapato también retoma de Arnheim que “en las clases de teatro, el trabajo sobre las percepciones y sensaciones permite aumentar el conocimiento de sí mismo y de los otros, de las dimensiones espaciales y temporales contenidas en las actividades dramáticas. El valor de las experiencias preceptuales se encuentra en las profundas relaciones que guarda con los procesos cognitivos y las mutuas influencias entre percepción y formación de conceptos”⁷³; es decir que el ejercicio teatral tiene unos objetivos dramáticos específicos y por tanto, su aplicación trae

⁷⁰ Ibid. P. 147.

⁷¹ Ibid. P. 148.

⁷² Ibid. P. 148.

⁷³ Ibid. P. 149.

consigo unos resultados concretos de formación, física, psíquica o emotiva para los individuos que lo practican, todos estos elementos son los que se ven reflejados en la constitución de la personalidad de los educandos, y se evidencian diariamente en sus actividades y manifestaciones escolares. “Del mismo modo, las clases de teatro pueden favorecer el desarrollo de una observación atenta del mundo que los rodea y el contraste con otros mundos posibles contenidos en las obras dramáticas. Puede contribuir a ampliar el horizonte referencial, tanto como otras disciplinas curriculares.”⁷⁴

Contribuciones a la socialización. Al hablar sobre las herramientas de socialización que adquieren los niños y niñas a través del ejercicio del Teatro en la escuela, Chapato trae a la luz la siguiente idea de Ochsenius y Vega: “...se destaca el teatro como una forma de acceso a formas no tradicionales de construcción del conocimiento social”⁷⁵ y describe todas aquellas posibilidades de socialización, adaptación y ajuste social que adquieren los educandos mediante la formación teatral y su participación en experiencias teatrales escolares concretas; habilidades comportamentales, socio-afectivas, colectivas, intersubjetivas y de convivencia que detalla de la siguiente manera:

- Un aumento de la capacidad de diferenciación perceptiva sobre sí mismos, sobre el entorno físico y social y sobre las formas de representación propias del teatro.
- Una mayor capacidad para elaborar sus contenidos ideacionales y emotivos como origen y motivo de su expresión, en un ambiente libre de presiones y sanciones, favorecedor del uso de la fantasía y la imaginación.
- La utilización del lenguaje teatral, de sus técnicas y procedimientos, como medio idóneo para comunicar públicamente sus ideas, emociones y sentimientos.
- Una mayor riqueza y flexibilidad en el uso del lenguaje verbal, en diferentes situaciones y contextos.
- Una mayor comprensión de las situaciones sociales y los conflictos entre personas o grupos.
- Seguridad y confianza para desenvolverse frente a situaciones nuevas y para resolver problemas de interacción.
- La disposición de conocimientos y actitudes para elaborar juicios informados sobre los hechos teatrales en los que actúe como espectador.
- Actitudes de respeto por los otros, por los diferentes puntos de vista y las opiniones, de cooperación y solidaridad en la elaboración de tareas y proyectos, de compromiso y responsabilidad en sus ejecuciones y cuando deba actuar como miembro de un grupo.⁷⁶

Por su parte, el pedagogo Teatral Roberto Vega, dedicado al estudio del teatro como disciplina de formación en la escuela mediante la preparación de maestros especializados para dicha labor en la Argentina describe, al igual que Chapato, la importancia del área de teatro para la formación de niños y jóvenes, y recoge

⁷⁴ Ibid. P. 149.

⁷⁵ Ibid. P. 150.

⁷⁶ Ibid. P, 151.

también los aspectos creativo y expresivo de dicha formación, pero centra sus estudios en el proceso de acomodamiento conductual del ser humano en sus diferentes etapas de desarrollo mediante el equilibrio de la socialización y el comportamiento en grupo de los educandos por el efecto del teatro, es por eso que señala, entre otras cosas, que “el teatro integra las tres áreas de la conducta, vale decir el sentir, el pensar y el hacer, en situaciones de juego análogas a la vida, al crear acciones referenciales sin riesgo para la elaboración de conductas y escalas de valores posteriores, lo que sustancia el proceso de tomar decisiones y valoriza el encuentro, la reflexión, la corresponsabilidad, y la creatividad para resolver situaciones, el respeto por el otro y el ejercicio del espíritu crítico.”⁷⁷; así entonces describe que un correcto proceso de formación teatral en la escuela debe realizarse desde tres dimensiones: el producto, la apreciación y el contexto; cada una de las cuales, según las reflexiones de Vega, traerá por lo menos los siguientes aportes a la formación de los educandos:

Producto:

- Los educandos construyen conocimientos específicos de la disciplina teatral y la convivencia social.
- Confrontan, jerarquizan y aplican las ideas y acciones interpersonales al interior de un proyecto expresivo-comunicativo colectivo.
- Ganan conciencia de equipo a partir del conocimiento de sí mismo y la aceptación de los otros, desarrollando la capacidad de comunicación, la actitud crítica, el espíritu de tolerancia el interés hacia los demás y el compromiso con los productos personales y grupales.
- Se vuelven productores de mensajes personales y grupales, a través de un proceso de análisis, selección, síntesis y organización.
- Crecen socialmente mediante la confrontación de sus productos con la comunidad.

Apreciación:

- La apreciación favorece en los educandos el desarrollo de la actitud perceptiva acentuada en el sentido estético y el juicio crítico.
- Desde las actitudes, los educandos logran reflexionar e interpretar las producciones propias y de grupo, las conductas humanas, las actitudes en la comunicación.
- Desde el código y el contexto, los educandos pueden descubrir roles, relatar diferentes situaciones, sintetizar el argumento, interpretar el mensaje, abstraer lo particular y lo global, identificar el conflicto, analizar la estructura teatral, evaluar lo visual, lo sonoro, lo corporal, lo oral, el espacio, el tiempo, los contrastes rítmicos, e igualmente identificar la época y establecer con ella una relación con la actualidad, etc.

Contexto:

- Desde la dimensión contextual, el teatro pone en acción, en un espacio virtual la interacción del alumno con el contexto cotidiano, sus valores y sus propias formas de comunicación, en relación y comparación con otros contextos históricos y geográficos.

⁷⁷ VEGA, Roberto. Escuela, teatro y construcción del conocimiento. Ediciones Santillana S.A. Buenos Aires, Argentina, 2001. P.19.

- Los educandos ponen en juego sus valores en contextos familiares, áulicos, “barriales”, que son su realidad inmediata.
- Profundiza en la dinámica de los procesos sociales mediante su accionar en situaciones de contextos conocidos, menos conocidos y desconocidos, mirando al sujeto y su historia colectiva.⁷⁸

Prosigamos ahora nuestro análisis con los estudios acerca del papel que juega el arte teatral en la escuela realizados por Georges Laferrière, investigador y pedagogo teatral español, quien reflexiona profundamente sobre la dicotomía entre el Teatro como disciplina del arte y el Teatro como experiencia pedagógica válida, de lo que concluye que, si bien el Teatro es un medio para la reivindicación y manifestación del decir de los educandos, su propósito en la escuela es principalmente el de educar a través del juego dramático, tornándose en una perspectiva interdisciplinaria, de manera tal que en sus aportes señala que se debe “considerar el teatro en la escuela como un facilitador para la enseñanza e, igualmente, para la comprensión de la historia, de la literatura, de la sociedad, de la política, etc. -y resalta- la función primaria del teatro consiste en divertir y en enseñar”⁷⁹; define además, que una correcta apropiación didáctica del mismo debe desarrollar en los estudiantes habilidades al interior de tres criterios de conocimiento: El saber, el saber hacer y el saber ser (una de las principales preocupaciones de la calidad de la educación que señalábamos más adelante, exigida por el MEN en nuestro país). Importa entonces dejar sentado, además, que Laferrière recoge en sus estudios una amplia taxonomía⁸⁰ acerca de los aportes que trae el Teatro para la escuela y los diferentes actores educativos que en ella confluyen, recopilando en ella los aportes de diferentes autores desde una delimitación histórica, esta recopilación puede servir de base para entender las diferentes percepciones que se han tenido acerca del arte teatral en la escuela y nos ofrece una síntesis panorámica acerca de las dimensiones cognitivas sobre las que interviene el teatro en los educandos; haciendo una sinopsis de lo recogido por el pedagogo Español tenemos:

Cuadro 1. Taxonomía sobre los aportes del teatro a los educandos por Laferrière.	
B.G. Wilson (1971)	Trata los terrenos, afectivo y cognitivo a partir del trabajo sensitivo y emotivo del actor, de donde deduce que el Teatro desarrolla en los educandos habilidades de percepción, conocimiento, comprensión, análisis, evaluación, apreciación y producción.
R.W.	Suma a los aspectos afectivo y cognitivo recogidos por Wilson, el aspecto

⁷⁸ Ibid. P, 19.

⁷⁹ Laferrière. Op. cit., p. 71.

⁸⁰ Ver más en Laferrière, Georges. La pedagogía puesta en escena. Ñaque editora. Ciudad Real, España, 1997. p, 108.

Burns (1972)	psicomotor, entendido desde la representación que deja en los niños, una acción cargada de emociones, movimientos e imágenes, por lo que señala una serie de áreas de conocimiento que el Teatro deja a la formación de los educandos; dentro del Terreno Cognitivo, el área de contenido, el área de operaciones y el área de resolución de problemas; dentro del Terreno Afectivo, el área emotiva; y dentro del Terreno Psicomotor, el área motriz.
M.R. Moore (1967)	Quien a su vez retomó la teoría de Guilford y de Within sobre el terreno de las percepciones, y describe al arte dramático como experiencia pedagógica para favorecer la simbolización, de donde recopila que según Moore el Teatro deja a los educandos aportes en materia de las sensaciones, percepción de la figura, percepción un símbolo, percepción de la significación y la identificación de los signos de percepción.
R.Kibler (1970)	Éste clasifica habilidades motrices y comportamientos de la comunicación verbal y no verbal o gestual, al interior del terreno Afectivo y Cognitivo, en donde discrimina como aportes no-verbales, la mímica, los gestos y la expresión corporal en general; y como aportes verbales, el discurso, la transmisión y la recepción del mismo, la producción de sonido, la formación de la palabra, la proyección del sonido y la coordinación sonido gesto.
A.E.Jewett (1971)	Retoma de ésta investigadora, “las dimensiones del aprendizaje, propias al arte dramático” Laferrière (1997:114), en donde describe una serie de comportamientos del aprendizaje teatral, en el marco del movimiento; así, destaca al interior de unos Movimientos Generales: el percibir, el imitar y la realización de un modelo; luego en un Movimiento Reglado destaca: la adaptación y el perfeccionamiento; y finalmente, en el Movimiento Creativo destaca: la variación, la improvisación y la composición.
W. French (1957)	De quien retoma sus aportes en materia del Aspecto de la Socialización, los comportamientos y los indicadores de integración del sujeto a la cultura y el desarrollo intelectual; así, de French retoma, que los aportes del teatro a los individuos se dan en tres aspectos, 1. Realización: realización intelectual y comportamental, la adquisición de comportamientos indicadores de integración a la cultura, la adquisición de comportamientos indicadores de una mayor salud física y mental y la adquisición de comportamientos indicadores de comprensión del mundo económico y de independencia; 2. Ser capaz de mantener relaciones interpersonales positivas: adquisición de comportamientos de desarrollo intelectual, adquisición de comportamientos de integración en pequeños grupos a la cultura, adquisición de comportamientos adecuados para el mantenimiento de la salud física y mental en la seguridad de pequeños grupos y la Adquisición de comportamientos indicadores de un desarrollo hacia la competencia e independencia económica en las situaciones de pequeños grupos; y 3. Ser capaz de mantener relaciones impuestas por la vida en las grandes organizaciones: igual a los cuatro aspectos del punto anterior.

Fuente: Análisis de los aportes recogidos en: LAFERRIÈRE, Georges. La Pedagogía Puesta en Escena. Ñaque Editora. Ciudad Real, España, 1997. P, 71..

Sumado a lo anterior, subrayemos ahora algunos preceptos de Lola Poveda, una de las más importantes investigadoras españolas en materia de teatro, quien desarrolló significativas contribuciones a la teoría pedagógica teatral, acerca del valor que cobra esta manifestación artística para la escuela y su papel en la formación de los educandos. Primero, consideramos necesario recalcar que es una de las pocas especialistas que plantea, soportada en un estudio minucioso acerca del cómo ocurre la construcción del conocimiento en el sujeto, diversas y profundas reflexiones frente al vínculo existente entre la práctica teatral y el conocimiento científico en la escuela; diremos resumidamente que Poveda es enfática en la necesidad imperativa del Teatro para la formación de los educandos como puente para la expresión de su mundo interno, pues “el niño, en su actividad, en su imaginación, reclama el Teatro y lo necesita también de sí mismo. Es cuando el Teatro se origina como forma de expresión a través del juego. Es un Teatro que alcanza el nivel de lo poético y se agota al dejar de ser expresión. Su valor educativo es incalculable.”⁸¹.

En cuanto a los aportes concretos que deja el teatro a la formación de los educandos, Poveda señala, en concordancia con otros autores antes vistos, tres dimensiones: la motriz, la intelectual y la afectiva; pero afirma que es preciso hacer una programación adecuada de los contenidos a desarrollar dentro del área de teatro, contextualizada con las necesidades particulares de cada grupo escolar, puesto que sólo así podrá lograrse el desarrollo adecuado de las habilidades de niños y jóvenes; respecto a esto, dice Poveda: “Programar significa, en este caso, equilibrar en cada niño o en cada grupo el peso de la influencia de estas tres direcciones. Por ello, cualquier ejercicio expresivo proporciona al monitor recursos motrices, intelectuales y afectivos que él deberá dosificar de acuerdo con las necesidades concretas del momento.”⁸²

El objeto de esta programación es lograr con el equilibrio de dichas dimensiones, diseñar, mediante el trabajo teatral, un medio accesible a la creación e interpretación de los educandos a la manera de la escuela nueva y activa, aclara la española que con la programación del teatro se lograría consolidar cuatro niveles de aporte en los niños:⁸³

“1. El contacto con una motivación que suscite la acción dramática. Puede ser un texto, un personaje, una música, una situación escolar, una experiencia colectiva o individual, etc.

⁸¹ POVEDA, Lola. Ser o no ser: Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid, España, 1995. P. 48

⁸² *Ibid.*, P. 151.

⁸³ POVEDA, Lola. Ser o no ser reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral. Narcea editores S. A. Madrid, España, 1997. p. 129.

2. La creación del símbolo. Los símbolos surgen en forma de personaje, de situación, de objeto real o imaginario, etc. Lo importante es, como en la imagen poética, que partan de la vida y que al tiempo la trasciendan.

3. El juego simbólico devuelve al niño el contraste consigo mismo, con su realidad propia y le exige, ante todo, una expresión verdadera de cara a sí mismo, al educador y al grupo. Esta verdad va ahondando en su persona a través de las distintas emociones estéticas que el juego le proporciona y configuran en su personalidad una ética de la vida.

4. Dominio progresivo del medio, que en una primera etapa, se orientará más al desarrollo general del niño e insistirá en su experiencia, el dominio del medio buscará una especialización en las técnicas y un contacto con el arte "institucionalizado" que le haga participe de la tradición y el mundo de los adultos."⁸⁴

Pero demos un paso más en las contribuciones de la pedagoga española para referir que ésta, otorga un papel especial al encuentro de los niños y jóvenes con el aspecto literario existente en el trabajo teatral, de donde es imperativo tener en cuenta que para Poveda "Las actividades dramáticas escolares casi siempre se han vinculado a la literatura, basándose en la interpretación de obras. –define claramente la autora- Para mí, el texto tiene un alcance más amplio, dentro de la programación supone:

- Dominio de hábitos y conocimientos en cuanto al hablar, leer y escribir.
- Encuentro con el lenguaje literario.
- Resolución de la obra dramática."⁸⁵

Ahora sí, para terminar nuestras reflexiones sobre los aportes del teatro a la educación, es preciso que revisemos con especial atención en este marco teórico, los aportes de la especialista argentina Ester Trozzo de Cervera, quien en su estudio "El perfil profesional del profesor de Teatro, una construcción compleja", centró su mirada en la formación teatral para adolescentes, y revela la importancia que tiene esta forma artística para el desarrollo integral de los educandos en esta etapa de sus vidas; afirma que la escuela necesita acercar a los jóvenes a la contemplación y aprendizaje del saber estético, para disminuir en ellos el impacto dominante de las fuerzas propias del mundo moderno; señala por ejemplo Trozzo: "desde el punto de vista de una pedagogía teatral, es necesario que este acercamiento al saber estético no esté centrado únicamente en la producción del alumno y se intente la interpretación tanto de la relación educativa, como de los códigos, no solo estéticos, sino también cognitivos, lingüísticos, éticos, sociales, afectivos, emotivos y corporales; y fundamentalmente, se favorezcan las elaboraciones sónicas que los adolescentes, en proceso de formación, aprenden a desarrollar."⁸⁶

⁸⁴ Ibid. P. 129.

⁸⁵ Ibid., P. 162.

⁸⁶ TROZZO, Ester; GONZÁLEZ, Graciela; et al. El teatro en la escuela: estrategias de enseñanza. Aique Editor S.A. Buenos Aires, Argentina, 2008. P. 18.

Otro elemento importantísimo en las reflexiones de la educadora porteña es el planteamiento de que un docente que se apoye en el Teatro como puente pedagógico, debe experimentar e incorporar para sí, de primera mano, todas las competencias que desea avivar e inculcar en sus educandos, lo que señala una forma mucho más orgánica, dinámica y reflexiva de llegar al conocimiento teatral y en sí a todo tipo de conocimiento en la escuela; define por lo tanto más adelante, que este tipo de docente deberá despertar para sí y para sus estudiantes tres tipos de competencias⁸⁷; las competencias cognitivas, las competencias estéticas y las competencias pedagógico didácticas; pero, debido a las características de nuestro objeto de estudio, quisiéramos detenernos aquí en lo expuesto por Trozzo respecto a las competencias cognitivas que deben despertarse en los educandos, pues a nuestro modo de ver, aunque varios de los autores antes mencionados hablan del aspecto cognitivo de la formación teatral, estas competencias analizadas por la educadora argentina, señalan por su parte una serie de conocimientos y prácticas que refieren con precisión, aportes específicos a la formación académica de los educandos; advierte Trozzo al interior de este aspecto lo siguiente:

Competencias Cognitivas:

- Ampliación del universo significativo de las palabras. “Desfosilización” de la lengua que significa ir más allá de lo obvio, superando estereotipos. Esta operación permite iniciar a los adolescentes en el desarrollo del pensamiento metafórico. La idea resulta de la síntesis cerebral que asocia imágenes sensitivas y motoras con palabras, aunque en ese momento no se hable ni se escuche.
- Búsqueda permanente y registro selectivo de diferente información, teniendo en cuenta que no sólo se la encuentra en los libros sino aprendiendo claves para leer el mundo y desarrollando la capacidad para utilizar esa información como insumo básico en sus producciones. El teatro posee un contenido fáctico y eso permite que ciertos principios de las ciencias experimentales de la naturaleza, como son la observación y la experimentación, puedan ser empleados en la investigación de la actuación dramática.
- Construcción de nuevas ideas y creaciones, superando obstáculos y revalorizando el error constructivo. De esto se infiere el valor pedagógico de la acción. En teatro se piensa con cuerpo y se entrena para pensar en términos de acción y de escenas dramáticas.
- Atención reflexiva a la permanente interacción dinámica entre sensaciones, afectos e ideas que se ponen en juego en el momento de experimentar y crear y en el esfuerzo por aprender a equilibrarlas.
- Manejo de estrategias lingüísticas de producción de textos orales, atendiendo a la especial circunstancia comunicativa de estar dramatizando. Se trata de estrategias especialmente complejas en el acto de improvisar dramatizaciones, ya que requieren la incorporación de un alto grado de datos de la realidad observada y gran capacidad de ficcionalización, para poder representar a otro en la construcción imaginaria de un conflicto, una historia, en un tiempo y un espacio, desde el pacto del “como si”.

⁸⁷ Ver más en Trozzo, Ester y otros. El teatro en la escuela, estrategias de enseñanza. Aique Grupo Editor S. A. Buenos Aires, Argentina, 2008. p, 20.

- Manejo incipiente de estrategias de producción de textos escritos con estructura dramática. Poner en juego esta estrategia tiene implicancias muy importantes en el desarrollo de la inteligencia. La capacidad de apropiarse del discurso no sólo hace a los estudiantes más autónomos, sino también más reflexivos. Producir sus propios textos dramáticos les posibilita discurrir y argumentar, de un modo lúdico y liberador, respecto de sus propias hipótesis acerca de la realidad en la que viven.
- Identificación de objetivos y superobjetivo de lo representado. ...El entrenamiento para identificar las fuerzas en conflicto, la discriminación entre movimientos y acciones y la caracterización psicológica de los personajes favorece el proceso de apropiación comprensiva del texto dramático y de un “hacer entendiendo”.
- Puesta en juego de la inteligencia espacial. Esta capacidad adormecida por los espacios tan predeterminados de la vida actual, es propia de la inteligencia humana. A través del uso creativo y transformador del espacio que el alumno puede realizar en Teatro, acciona su inteligencia espacial y desarrolla su sentido de ubicación, instituyendo, con referencia a sí mismo, un campo de percepción donde sitúa a los objetos y a los demás.
- Ideación de proyectos para producir representaciones teatrales. Concretar una representación es el resultado de un complejo procedimiento que comienza con el esbozo de ideas, la construcción de roles o personajes y situaciones; supone el planteamiento o la selección, en el caso de abordar un texto escrito, de un tiempo, un espacio y una historia que los contenga. Incluye además la organización en tareas y su asignación a los miembros del grupo y la toma de una serie de decisiones estéticas relacionadas con la caracterización de los personajes y la producción de una escenografía y de una ambientación adecuadas.
- Incorporación de conceptos propios del lenguaje artístico específico. Conocer los elementos de la estructura dramática y aprender a operar con ellos, es también el resultado de un proceso cognitivo que el docente debe posibilitar, utilizando terminología específica y sistematizando los procesos meta-cognitivos.
- Desarrollo de la capacidad de contextualizar. No basta que el alumno reciba información histórica acerca del texto o el tema en cuestión. Es necesario que se le enseñe a establecer relaciones, a desarrollar esquemas cognitivos que le posibiliten pensar en red, para que pueda interconectar las diferentes categorías de información que posee.

Para concluir este punto de la teoría es oportuno decir, sintetizando, que el arte tiene distintos lenguajes que componen las diferentes manifestaciones en él inmersas, es decir, hay en el arte un lenguaje plástico, un lenguaje musical, un lenguaje teatral, un lenguaje cinematográfico, un lenguaje fotográfico, un lenguaje poético, entre otros, cada uno de estos lenguajes cuenta con unos códigos y formas específicas para su conceptualización, aprendizaje y ejecución; así las cosas, el teatro debe entenderse como un lenguaje específico del arte, que aunque como señalamos antes, recoge dentro de sí a muchos de los otros lenguajes artísticos, obedece a sus propias particularidades y requiere por lo tanto, de un espacio y tiempo precisos y significativos, bien sea tomándolo como un área específica en la planeación curricular, lo que proveería a los educandos y la escuela de una formación integral, o bien como experiencia metodológica en otras áreas del saber, lo que contribuiría en cambio, eficazmente, a una formación interdisciplinar en donde, como refería Poveda, el teatro se convierte en “un nuevo instrumento al servicio de los profesores y de los alumnos para responder a las

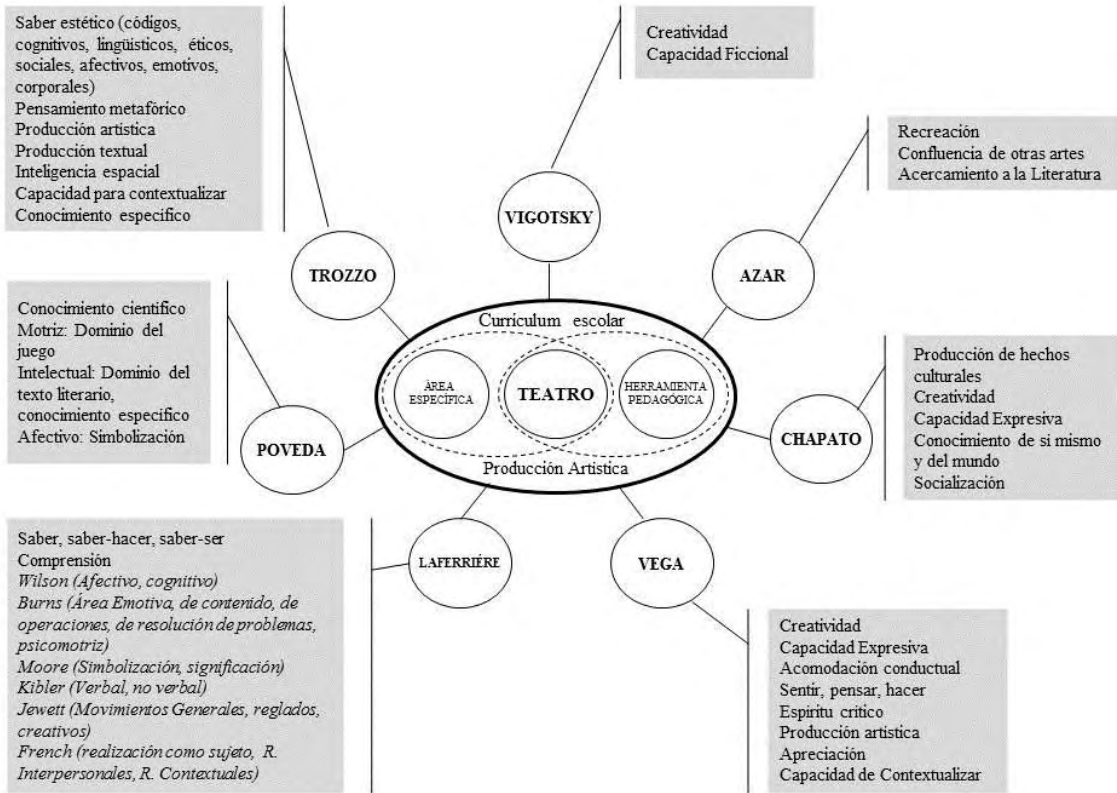
necesidades de la situación pedagógica”⁸⁸; pero en los dos casos, según lo ya referido en este marco, todos los aportes que deja el teatro a la formación de los educandos, únicamente pueden ocurrir, mediante la tendencia en la escuela, a la creación y elaboración de productos estéticos reales que configuren la correcta experimentación e indagación de sus códigos en tanto lenguaje artístico; solo así el lugar del teatro como disciplina del arte y como experiencia pedagógica para la escuela contemporánea, será más esperanzador y útil.

Manifiesta Chapato: “El teatro ha sido y es un lugar de encuentro y de comunicación, de expresión de emociones e ideas, un espacio que muestra lo que el mundo es, lo que podría y, quizá, debería ser.”⁸⁹; por eso, la legitimación y evidencia de la formación en teatro en cualquier ámbito educativo, únicamente puede ocurrir con la puesta en escena del producto teatral creativo de los educandos y no de otra manera, porque es allí donde se evidencia el mundo de los niños y jóvenes, el mundo del docente, el mundo de la escuela y el exógeno mundo circundante; es por eso que la escuela y el maestro deberán encaminar sus esfuerzos a la consolidación de obras y proyectos teatrales estéticos; esa sería la forma más efectiva y pertinente de posibilitar espacios y experiencias significativas reales para la apropiación del lenguaje teatral y las competencias o habilidades que de ello se derivan; sin embargo, éste deberá contar con una correcta programación al interior del currículum escolar y una metodología acertada para lograr una verdadera dialógica que integre los saberes que aprenden los niños, y la práctica efectiva de aquello que aprenden mediante auténticos procesos de sensibilización, interacción y socialización, tal como lo demandan todo tipo de objetivos planteados en los Proyectos Educativos Institucionales, Proyectos y Planes de Área y Currículos Educativos Innovadores. Para tener mayor noción de los elementos hasta aquí expuestos, a continuación se presenta una síntesis gráfica del Marco Teórico.

⁸⁸ Poveda. Op. cit., p. 51.

⁸⁹ TERIGI, Flavia; CHAPATO, María E.; et al. Artes y Escuela, aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina, 2005. P.135.

Gráfico 1. Aportes del Teatro a la formación de los educandos.



Fuente: Ésta investigación.

2.3 MARCO LEGAL

Es necesario decir que la formación en arte y cultura en la educación básica primaria y básica secundaria de nuestro país, no sólo está contemplada como una de las necesidades más imperativas y relevantes, sino que se formula y plantea como uno de los saberes de vinculación obligatoria e ineludible en todos los documentos legislativos de nuestra educación, tales como la Ley General de Educación, los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencia, y en general en nuestra Carta Magna; eso sin contar con que, por extensión a estos documentos, dicha formación se encuentra incluida también dentro del planteamiento metodológico de casi todos los Manuales de Convivencia y Proyectos Educativos Institucionales de las escuelas de nuestro país y hasta se establecen por parte del gobierno diversos incentivos para fomentar su enseñanza y práctica en las escuelas colombianas. Fijemos ahora nuestra atención, no sólo

en los apartes de la norma que amparan la formación en arte al interior de la escuela, sino también en los espacios educativos en donde el Teatro, ya sea como área específica de formación o como experiencia pedagógica para la formación en Lengua castellana, pueda ayudar al cumplimiento de algún objetivo educativo; veamos entonces un panorama detallado de los elementos dispuestos en dichos documentos, parámetros y lineamientos que rigen la educación en nuestro país; pero partiendo de lo referido en el capítulo anterior en cuanto a los aportes que proporciona el arte teatral a la formación de los educandos, como: el fomento de la recreación y el esparcimiento, el desarrollo de la capacidad expresiva, el desarrollo de la creatividad, el estímulo de la interacción social, el desarrollo de la socialización, el conocimiento de sí mismo y del mundo circundante, etc.; revisando de esta manera algunos elementos específicos que indican la importancia de la enseñanza y desarrollo del arte y la cultura en las escuelas colombianas.

2.3.1. Desde la constitución.

- **Artículo 70.** El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.

- **Artículo 71.** La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura. El Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan estas actividades.

2.3.2. Desde la Ley General de Educación. Luego de examinar los aportes que deja el Teatro a la formación de los educandos subrayaremos principalmente su contribución a los siguientes aspectos:

- **Título I. Disposiciones Preliminares que aplican al Teatro.**

- **Artículo 1. Objeto de la Ley.** La educación es un proceso de formación permanente, *personal, cultural y social* que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.
- **Artículo 5. Fines de la Educación.**
 1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de *formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos*.
 2. La formación en el *respeto a la vida y a los demás derechos humanos*, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
 3. La formación para *facilitar la participación de todos* en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y *cultural* de la nación.
 4. La formación en el *respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios*.
 5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, *humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos*, mediante la apropiación de *hábitos intelectuales* adecuados para el desarrollo del saber.
 6. El estudio y la *comprensión crítica de la cultura nacional* y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
 7. El acceso *al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones*.
 8. La creación y fomento de una *conciencia* de la soberanía nacional y para la práctica de *la solidaridad y la integración con el mundo*, en especial con Latinoamérica y el Caribe.

9. El desarrollo de la *capacidad crítica, reflexiva y analítica* que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al *mejoramiento cultural* y de *la calidad de la vida* de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de *solución a los problemas* y al progreso social y económico del país.

10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la *defensa del patrimonio cultural* de la Nación.

11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los *conocimientos técnicos y habilidades*, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.

12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, *la recreación, el deporte* y *la utilización adecuada del tiempo libre*.

13. La promoción en la persona y en la sociedad de la *capacidad para crear, investigar*, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

- **Título II. Disposiciones comunes que aplican al Teatro.**

- **Artículo 14. Enseñanza obligatoria, numeral b.** Es preciso señalar antes que nada, que para este artículo la ley establece un Parágrafo Primero que establece que el estudio de los temas y la formación en los valores contenidos en este numeral, exige de la educación una asignatura específica; y declara que dicha formación en la escuela, deberá incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios.

b) El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo.

Existe en nuestro país empero, una realidad distinta, pues en nuestras instituciones oficiales no se contempla asignaturas específicas para el desarrollo de tales valores y temas, lo único que se contempla es un área de educación artística, que no alcanza a abarcar la totalidad de las artes requeridas para la formación de los educandos, y el área de educación física que no llega a abarcar la totalidad de prácticas en deporte formativo y recreación necesarias para los educandos; ni que decir del fomento de las diversas culturas, pues para ello ni siquiera existe un área en la escuela. En realidad, podemos ver cómo esta gran necesidad cultural y artística existente en nuestro país, se relega al desarrollo de prácticas parciales, problemática que no podrá resolverse hasta que no se dé una mirada más profunda a la importancia que dichos elementos tienen para la escuela, he aquí uno de los fines del presente estudio.

- **Artículo 20. Objetivos generales de la educación básica.** a) Propiciar una formación general mediante el acceso, *de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico* y de sus relaciones con *la vida social* y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo.
b) Desarrollar las *habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.*
d) Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como *la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua.*
e) Fomentar el interés y el desarrollo de *actitudes hacia la práctica investigativa.*
f) Propiciar la *formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.*

- **Artículo 22º. Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria.** a) El desarrollo de la *capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana*, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes *elementos constitutivos de la lengua.*
b) La valoración y utilización de la lengua castellana como *medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria* en el país y en el mundo.

k) La *apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales.*

n) La utilización con *sentido crítico* de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.

ñ) La educación física y la práctica de *la recreación* y los deportes, *la participación y organización juvenil* y *la utilización adecuada del tiempo libre.*

2.3.3. Lineamientos Curriculares⁹⁰. Partamos primero de unos referentes dispuestos en los Lineamientos Curriculares para la comprensión y estructuración del componente pedagógico y el trabajo curricular de las instituciones educativas, como soporte para la elaboración y puesta en marcha de los PEI mediante el planteamiento de alternativas pedagógicas innovadoras para la escuela; referentes sobre los que se sustenta la formación artística como una de las prioridades de la escuela colombiana contemporánea, en donde la escuela se encuentra planteada como el lugar en el cual confluyen a un tiempo los saberes y la simbología cultural de todos los actores del proceso educativo y la vida escolar; estos son los referentes que encontramos en los lineamientos:

- La escuela, dentro de lo que en nuestro contexto se denomina educación formal, se entiende en el texto como un espacio simbólico y comunicativo en el que ocurren acciones intencionadas pedagógicamente, pero donde a la vez ocurre una serie de acciones no intencionadas, no determinadas a priori (independientemente de la experiencia).
- A su vez, la escuela es entendida como un espacio (que no necesariamente es el espacio físico) en el que los sujetos: estudiantes, docentes, comunidad, construyen proyectos comunes y se socializan alrededor del desarrollo de saberes y competencias, construcción de formas de interacción, desarrollo del sentido estético, etcétera.
- La acción educativa es entendida aquí como una práctica de interacción simbólica, de intercambio y reconstrucción cultural, de construcción de sentido, mediada fundamentalmente por el lenguaje.
- El estudiante, el docente y demás miembros de la comunidad, son entendidos como sujetos activos, portadores de saberes culturales e intereses, que juegan un papel fundamental en la definición de las prácticas educativas, y que se ponen en juego en los actos evaluativos.
- El Proyecto Educativo Institucional se entiende como una dinámica de reflexión permanente de reconstrucción de los horizontes de la escuela, de búsqueda de pertinencia a los requerimientos del entorno socio-cultural local, nacional y universal.

⁹⁰ Los Sigüientes Lineamientos fueron analizados de: LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LA LENGUA CASTELLANA. Ministerio de educación nacional de Colombia. Imprenta Nacional de Colombia, 2006.

- El currículo es entendido como un principio organizador de los diversos elementos que determinan las prácticas educativas.

En cuanto a la planeación curricular, los lineamientos señalan que todo proceso de educación debe estar orientado hacia el libre y correcto desarrollo de la personalidad, bajo procesos de socialización, interacción y autonomía; pero sobre todo especifica la necesidad de establecer procesos comunicativos orales y escritos que fundamenten dicha interacción colectiva, basados en una profunda disposición de la escuela, los maestros y las prácticas educativas, a formar en los educandos una actitud reflexiva, crítica y analítica y una disposición a la producción estética y altamente epistemológica. Todo esto, puede sin duda, como ya lo señalamos en el capítulo de teorización de la presente investigación, desarrollarse y estructurarse desde la formación en Teatro como lenguaje artístico a partir de una metodología basada en el juego dramático. Revisemos aquí un aparte de dichas consideraciones de los lineamientos que puede servirnos de referencia:

“Como alternativa al privilegio del conocimiento como eje del desarrollo curricular, en la actualidad ganan fuerza los modelos que toman como base los procesos de construcción de los saberes y las formas de socialización, interacción y comunicación, como ejes alrededor de los cuales organizar un planteamiento curricular. Es decir, se ha desplazado el énfasis en el conocimiento hacia las formas como los sujetos construyen los saberes en prácticas de interacción, fundamentalmente mediadas por el lenguaje. Podríamos decir que se ha pasado de un énfasis en el saber a un énfasis en la mediación, en la interacción. La noción de mediación ha venido trabajándose a profundidad sobre todo a raíz de los desarrollos de la psicología socio-cultural de Vygotsky. Es necesario resaltar la función que cumple el docente como par cualificado en las prácticas de mediación y de interacción simbólica. Es el docente un recontextualizador de la cultura en las aulas. Es él quien, en discusión con los demás docentes y en conjunto con sus estudiantes, selecciona qué objetos culturales, qué teorías, qué valoraciones, qué discursos, se introducen como aspectos a ser reconstruidos a través de las interacciones estudiantes/docentes/saberes.

Según estas ideas, el currículo orientado hacia los procesos no puede tomarse sólo como una organización del conocimiento, debe ser entendido como la articulación de los diferentes componentes de las prácticas educativas. Es decir, no sólo se trata de contenidos temáticos, sino de aspectos como las formas, criterios y enfoques evaluativos, las competencias y habilidades a fortalecer y desarrollar, los saberes, las formas de comunicación, los enfoques para la construcción del conocimiento correspondientes a las diferentes disciplinas, el desarrollo cognitivo y social, la diversidad étnica, social y cultural –las culturas y lenguas indígenas y la cultura y lengua de los sordos-, la función de la lectura, la escritura y los demás soportes de significación, la importancia de los proyectos, entre otros”⁹¹.

Entendido desde sus formas metodológicas y riqueza cognoscitiva, el Teatro es por excelencia un mediador del conocimiento que aprenden los niños y niñas en la

⁹¹ Ibid. p. 15.

escuela para lograr una formación integral, en donde, lejos de la acostumbrada formación para la competición, se otorgue a los niños una formación en “competencias” señalada por los lineamientos de la siguiente manera:

“En este contexto, la noción de competencia es una categoría pensada desde la constitución y formación de los sujetos en diferentes dimensiones de su desarrollo. Pero esta noción está referida básicamente a potencialidades y/o capacidades. Las competencias se definen en términos de “Las capacidades con que un sujeto cuenta para...”. Pero es claro que estas competencias, o más bien el nivel de desarrollo de las mismas, sólo se visualiza a través de desempeños, de acciones, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico. Ésta parece ser una de las características básicas de la noción de competencia, el estar referidas a una situación de desempeño, de actuación, específica.”⁹²

Algo que sobresale en los Lineamientos Curriculares, es que plantea que el docente deberá ser un elemento activo para la educación, comprometido con la formulación y planeación de diversas prácticas, metodologías y enfoques pedagógicos que renueven y fortalezcan el proceso de formación de los educandos a partir de procesos comunicativos de interacción estudiantes-maestros, siendo estos últimos quienes deberán velar y comprometerse con el desarrollo cultural del país; como lo señalan los Lineamientos Curriculares en el siguiente párrafo:

“En síntesis, el docente juega un papel central, pues es quien, en discusión con los demás docentes, con los estudiantes y la comunidad educativa, selecciona y prioriza los componentes del currículo, para de este modo atender a los requerimientos del PEI y a unas exigencias generales tanto de orden nacional como universal. Además, es quien opta por los enfoques pedagógicos, orienta las formas de comunicación en el aula, construye las características de la comunicación y la interacción, jalona el desarrollo de competencias y saberes de sus estudiantes, sea a través de trabajo por proyectos o a través de desarrollos curriculares más directivos. En fin, entendemos al docente como un par cualificado cuya función es ser mediador cultural, es decir, su papel es establecer puentes entre los elementos de la cultura tanto universal como local, y los saberes culturales de los estudiantes.”⁹³

Finalmente, los lineamientos hacen hincapié sobre la forma de concepción del lenguaje⁹⁴ en los educandos, en donde señalan que en los últimos dos siglos han surgido alrededor del mundo una serie de aportes teóricos que han transformado y evolucionado los conceptos de Lenguaje, Comunicación y Significación, mediante grandes esfuerzos científicos y profundas investigaciones en los campos de la

⁹² Ibid. p, 17.

⁹³ Ibid. P, 19.

⁹⁴ Ibid. PP, 24-29.

semántica, la semiótica, la lingüística, la gramática y filosofía del lenguaje, entre otras; aportes que reflejan el “porqué” del planteamiento de una alternativa pedagógica para la enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura mediadas por el Teatro; además establecen los Lineamientos Curriculares unos ejes que posibilitan la articulación de una propuesta curricular⁹⁵ de la enseñanza de la lengua y la producción estética literaria, ejes sobre los cuales se puede pensar propuestas curriculares transformadoras y renovadas, mucho más preocupadas por el acontecer-mundo de los educandos y los saberes a los que deben acercarse en sus procesos educativos escolares. Dichos ejes señalan las formas sobre las cuales desarrollar procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, la ética y los procesos de interacción social en la comunicación y recapitulan las características curriculares necesarias para la reflexión sobre el aspecto cultural del lenguaje y el papel del maestro en dicho proceso, así como los medios y metodologías que deben tenerse en cuenta a la hora de establecer innovaciones curriculares para la enseñanza de la Lengua Castellana. Todos estos preceptos que ayudan a dimensionar de manera mucho más clara, los elementos fundamentales sobre los que puede estructurarse una propuesta pedagógica para la formación del lenguaje mediante el trabajo con el arte teatral y los fines y frutos que debe perseguir dicha enseñanza, se encuentran contenidos en el capítulo 3 de los Lineamientos Curriculares, denominado “Concepción del Lenguaje”; instamos al lector a revisar lo contenido en dicho capítulo de los Lineamientos Nacionales.

2.3.4. Estándares básicos de competencia en Lenguaje⁹⁶. Hemos dedicado varios párrafos a tratar de develar los tipos de aporte que deja el Teatro a la formación de niños y jóvenes en la escuela, pero al detenernos a pensar en su valor específico como experiencia pedagógica para la formación en Lengua Castellana, debemos adentrarnos en algunos apartes de los Estándares de Competencia proporcionados por el MEN para la orientación metodológico-cognitiva de la enseñanza en dicha materia, dentro de los cuales, no podemos señalar estándares específicos para un grado en particular, debido a que los estudiantes del “Taller de Dirección Escénica e Improvisación de la Universidad de Nariño” son de diferentes grados y cursos de la educación Básica Secundaria y Media Vocacional, por lo que se revisan aquí en suma, los aspectos generales propuestos en dichos estándares, según lo expuesto en nuestro marco teórico.

Para comenzar, diremos que quizá algunos en este punto de reflexión objetarán el que se estudie al Teatro dentro de los rangos de competencia del lenguaje, pero observemos para salir de tal discusión, que dentro de los Estándares Básicos de

⁹⁵ Ibid. PP, 51- 67.

⁹⁶ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Óp. cit.

Competencia que mencionamos, se reconoce la importancia del Lenguaje como una capacidad innata y fundamental del ser humano, que suscita en los individuos un desarrollo tanto en su individualidad como en su sociabilidad; este doble valor del lenguaje es el que permite a cada persona el conocimiento de sí mismo, la posibilidad de interacción con los otros, su adaptabilidad a un medio social y la manifestación de su pensamiento, sentimientos y emociones, entre muchas otras, (cuestiones a las que como ya describimos, aporta el Teatro). Nótese entonces, que al hablar del lenguaje teatral estamos hablando de otra manifestación del lenguaje mismo, una que trabaja a un nivel mucho más simbólico y metafórico que el lenguaje cotidiano, una que funciona a la manera de un sustituto del lenguaje como lo es por ejemplo el lenguaje de señas, únicamente que ésta manifestación maneja múltiples códigos y canales comunicativos que complementan y acrecientan el valor de la palabra, tales como la fotografía, la pintura, la música, la atmósfera, el gesto, la corporeidad, y un sinnúmero de códigos y elementos propios del drama, entre otros; su valor radica en que al ser otra manifestación del lenguaje, un “meta-lenguaje”, suple todas las funciones comunicativas de éste, pero va más allá de él, ampliando el rango dialógico-interpretativo del emisor y el receptor, dando lugar a una exaltación del hecho comunicativo.

Para ilustrar mejor esta filiación entre arte teatral y lenguaje, diremos:

“El lenguaje es la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos. Así, lo que el individuo hace, gracias al lenguaje, consiste en relacionar un contenido (la idea o concepto que construye de flor o de triángulo, por ejemplo) con una forma (una palabra, un dibujo, una caracterización corporal), con el fin de representar dicho contenido y así poder evocarlo, guardarlo en la memoria, modificarlo o manifestarlo cuando lo desee y requiera.”⁹⁷

Así entonces, mediante el lenguaje teatral, los educandos adquieren otro sistema simbólico que les permite apropiarse de manera mucho más significativa de la realidad que los rodea mediante la manifestación subjetiva de su visión de esa realidad, en el mundo social del que forman parte; este es quizá el aporte más grande que deja la formación en el lenguaje teatral. Ahora bien, el Teatro cuenta con las propiedades del lenguaje en tanto lengua y escritura, pues el arte teatral se devela en materia de significación y estructura en dos ámbitos: El primero en la presentación escénica de un obra de teatro con lo que “se dice y se hace” y el segundo en su configuración como pieza literaria; es decir que el lenguaje en el Teatro se explora, recrea y manifiesta tanto en la puesta en escena como en la dramaturgia teatral, dos formas del arte teatral diferentes pero igual de valiosas

⁹⁷ Ibid. P, 18

para el desarrollo de los individuos; es claro que puede partirse de cualquiera de las dos para promover espacios integrales y significativos de formación pedagógica, y podríamos definir su justificación y sus contribuciones a la formación del lenguaje en los educandos, según el siguiente aparte de los Estándares Básicos de Competencia:

“En cuanto a su valor social, el lenguaje se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales. Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. En fin, estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural.

Según esto, se reconoce que la capacidad del lenguaje le brinda a los seres humanos la posibilidad de comunicarse y compartir con los otros sus ideas, creencias, emociones y sentimientos por medio de los distintos sistemas signícos que dicha capacidad permite generar para cumplir con tal fin. Así, a través de un proceso de acción intersubjetiva; es decir, de intercambio de significados subjetivos, los individuos participan en contextos sociales particulares e interactúan con otros, compartiendo puntos de vista, intercambiando opiniones, llegando a consensos o reconociendo diferencias, construyendo conocimientos, creando arte, en fin, propiciando una dinámica propia de la vida en comunidad y construyendo el universo cultural que caracteriza a cada grupo humano.”⁹⁸

Ahora bien, en cuanto a la manifestación del lenguaje en la actividad lingüística, los estándares señalan que existen dos procesos fundamentales: el de producción y el de comprensión; el primero, por el cual los educandos producen significado para establecer procesos de comunicación e interacción, manifestar su mundo interno o transmitir información, mientras que por el segundo, buscan y reconstruyen sentido y significado. Dichos procesos llevan al individuo al desarrollo de diversos procesos mentales, vitales para la adaptación del individuo a la sociedad y fundamentales dentro de los procesos de formación en la escuela, siendo así que:

“Estos dos procesos –comprensión y producción- suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social.”⁹⁹

⁹⁸ *Ibíd.* P, 19.

⁹⁹ *Ibíd.* P, 21.

Según lo expuesto anteriormente, diremos que igual a lo planteado en los Estándares de Competencia, una formación del lenguaje en la escuela, orientada por la práctica del arte teatral, deberá conducir al ejercicio y desarrollo de los procesos de producción y comprensión, para lograr así la exaltación en los educandos de las potencialidades de su pensamiento, tales como la abstracción, la síntesis, la abducción, la deducción, la argumentación, entre muchas otras; pero su propósito al interior del currículo de la escuela deberá pensarse desde la creación permanente de manifestaciones estéticas reales, que expresen y reconstruyan la realidad de los niños y niñas en el aula.

2.3.4.1. La expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas.

Tenemos también, que en los Estándares de Competencia no sólo se valora el discurso técnico y científico, sino que se resalta el valor pedagógico de las diversas manifestaciones artísticas del lenguaje para el desarrollo de los educandos en la escuela, generando en ellos procesos de simbolización, creación y socialización, que conducen a la formación de conocimiento nuevo mediante la interpretación subjetiva del mundo que los circunda.

“Así, diversas manifestaciones del lenguaje le brindan al individuo la posibilidad de expresar sus sentimientos más personales, en modalidades como el diario íntimo, la literatura, la pintura, la música, la caricatura, el cine, la escultura. Además de posibilitar la relación intersubjetiva, las manifestaciones del lenguaje permiten que los individuos puedan llevar información nueva a los otros.

Formar en el lenguaje para la expresión artística implica, pues, trabajar en el desarrollo de las potencialidades estéticas del estudiante, esto es, propiciar el reconocimiento de las posibilidades significativas que le ofrece el lenguaje, por medio de sus distintas manifestaciones, para formalizar su manera particular de ver y comprender el mundo, y así recrearlo y ofrecerlo a otras miradas y perspectivas.”¹⁰⁰

2.3.4.2. La pedagogía de la literatura. Pero ¿sobre qué aspectos deberá entonces centrarse la enseñanza del lenguaje mediante la transversalidad de lo artístico? Los Estándares de Competencia señalan que frente a este aspecto, la escuela debe formar a los educandos en literatura, pero a través de metodologías congruentes con los procesos de lectura y escritura necesarios para su desenvolvimiento, interpretación y recreación del mundo.

¹⁰⁰ Ibíd. P, 22.

“Por su parte, la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje.

Si bien el objetivo apunta al desarrollo de una tradición lectora que aporte a la comprensión, interpretación y disfrute del texto literario, también se debe estimular la capacidad productiva de los estudiantes, es decir, estimular y propiciar la escritura con intención literaria: cuentos, socio-dramas, poemas, ensayos, etc. De tal forma que puedan expresar sus formas particulares de sentir, ver y recrear el mundo, a la vez que desarrollen su producción escrita, teniendo en cuenta que el texto literario aporta al mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas de los estudiantes.”¹⁰¹

Una producción e interpretación literaria teatral en la escuela debe buscar el desarrollo de procesos psicológicos superiores en el marco de la enunciación del pensamiento, el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la estructuración y comprensión elevada de la realidad de los educandos, mediante la apropiación de obras literarias que enriquezcan su saber cultural, su capacidad estética, y que le permitan explorar, enriquecer y expresar su visión del mundo dentro de un lenguaje literario dramático propio.

2.3.4.3. La pedagogía de otros sistemas simbólicos. Para concluir, es preciso señalar que al interior de los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, existe un aparte que revela la necesidad de la formación teatral y otras manifestaciones simbólicas como parte esencial de la enseñanza del lenguaje, es por ello que recogemos aquí los elementos más sobresalientes de dichas reflexiones, como sustento pedagógico legislativo para la apropiación de este arte en la enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura en la escuela:

“Como se ha dicho, la capacidad del lenguaje posibilita la conformación de sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones. Estos sistemas tienen que ver con lo verbal (lengua castellana, para este caso) y lo no verbal (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, graffiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones), sistemas estos que se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una formación en lenguaje.

Según ello, formar en lenguaje implica avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que le permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres de su entorno. Esto quiere decir que se hace necesario trabajar en la comprensión y producción de los distintos aspectos no verbales: proxémicos, o manejo del

¹⁰¹ Ibíd. P, 24.

espacio con intenciones significativas; kinésicos, o lenguaje corporal; prosódicos, o significados generados por el uso de entonaciones, pausas, ritmos, etc. Estos aspectos se deben abordar puesto que se emplean y forman parte de las representaciones y procesos comunicativos. Así, pues, se busca desarrollar y potenciar la competencia simbólica de los y las estudiantes, con el fin de que reconozcan las características y los usos de los sistemas no verbales y el papel que estos juegan en los procesos lingüísticos, ya sean de representación conceptual o de interacción, y su incidencia en los procesos de organización social, cultural e ideológica.”¹⁰²

Teniendo en cuenta todos los elementos, capacidades, habilidades y cualidades que pueden ganar los niños y jóvenes de manera directa, al recibir una formación en Teatro dentro de su edad escolar que analizamos dentro del Marco Teórico y Marco Legal de la presente investigación, hemos recogido todos aquellos Estándares de Competencia en Lenguaje provistos por el MEN sobre los que a nuestro modo de ver, puede aportar significativamente una formación en Teatro. Dicha recopilación puede ayudar a dimensionar a manera de ejercicio hipotético, la importancia de la educación teatral para las escuelas colombianas, y dibuja un esbozo para los maestros acerca de las temáticas e ítems en los que puede contribuir el Teatro a la formación de los educandos; en nuestro caso específico, los aspectos de la formación en Lengua Castellana que podrían formarse en el Liceo de la Universidad de Nariño mediante el uso del Teatro. Esta recopilación analítica se encuentra contenida en el anexo 1 de este estudio y recoge los rangos de producción, comprensión e interpretación textual, literatura, ética de la comunicación, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos en una distribución por subprocesos según lo dispuesto por el Ministerio de Educación, y es una muestra clara tal como lo señalamos en la fase de teorización, de que las posibilidades de formación, integralidad de los saberes y significación del aprendizaje, mediante el Teatro son infinitas.

2.5 MARCO CONTEXTUAL

2.5.1. La Institución. El desarrollo del presente trabajo de investigación tendrá lugar en el contexto de la Institución Educativa Liceo de la Universidad de Nariño, ubicada en la calle 5ª No. 32ª - 86 de la ciudad de Pasto, dando lugar a Villa Campanela como el barrio núcleo del ambiente educativo. Según los avances del Plan de Ordenamiento Territorial de la ciudad, éste barrio corresponde a la Comuna Siete dentro de la cual la Institución encuentra vías de acceso hacia el norte con las calles del Barrio San Vicente, al sur con la Avenida Panamericana y la VIPRI (Vicerrectoría de Investigaciones, Postgrados y Relaciones

¹⁰² Ibíd. P, 26.

Internacionales de la Universidad de Nariño), al occidente con la Fundación Oftalmológica Nueva Visión y al oriente con el puente peatonal de San Vicente y el barrio Los Héroes.

Al encontrarse en una zona de vulnerabilidad media respecto a la actividad del Volcán Galeras, la Institución posee una estructura física moderna con dos bloques, el primero de dos plantas y el otro de tres, ambos sismo-resistentes y un plan de evacuación en caso de emergencia. A nivel de recursos físicos, técnicos y administrativos, el Liceo de la Universidad de Nariño cuenta con adecuados salones de clase, oficinas, lugares de esparcimiento, espacios para practicar deportes y artes, parqueadero, equipos de cómputo, implementos para la enseñanza y equipos, muebles y suministros de oficina.

La estructura organizacional de la Institución dispone de 64 trabajadores de nómina, de los cuales 44 son Docentes, 4 son Directivos Docentes, 5 corresponden a Personal Administrativo, 5 son Conserjes, 3 son Celadores y 3 son Operadores de Restaurante; igualmente, la Institución cubre las necesidades educativas de 1040 estudiantes, de los cuales 858 pertenecen a la jornada de la mañana y 188 a la de la tarde.

2.5.2. Filosofía del Liceo de la Universidad de Nariño. El direccionamiento de la Institución define su filosofía organizacional de la siguiente manera:

- **Misión.** El Liceo de la Universidad de Nariño es una Institución Educativa dedicada a la Educación Formal en los niveles de Preescolar en el grado de Transición, Educación Básica Primaria y Secundaria y Educación Media Académica, orientado a la formación de personas, emocional y académicamente competentes, con sensibilidad social, espíritu crítico, capacidad de liderazgo y comprometidas con el cuidado del entorno.
- **Visión.** En el año 2004 se planteó que dentro de 10 años, el Liceo de la Universidad de Nariño, será el primer colegio académicamente representativo de la región. Sus egresados, por el desarrollo de la competencia emocional, académicamente competentes, su liderazgo, sentido crítico, comprometidos con el cuidado del ambiente y desarrollo de competencias, estarán capacitados para participar activamente en el desarrollo económico, político y social de la Región y la Nación.
- **Objetivo General.** El Liceo de la Universidad de Nariño en general cumple con los objetivos trazados por la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 para los niveles de la Educación Preescolar en el grado de Transición,

Básica Primaria y Secundaria y Media Académica, contemplados en los artículos 20 y 22; los objetivos comunes de todos los niveles contemplados en el artículo 13 de la Ley 115.

- **Principios.** Los valores que asume el Liceo de Bachillerato para la formación de sus estudiantes se sustentan en los siguientes principios:
 - El desarrollo de habilidades (capacidades y competencias) intelectuales para el desarrollo del saber.
 - La adquisición significativa y comprensiva del conocimiento científico y humanístico.
 - La educación de la afectividad y el desarrollo de la inteligencia emocional.
 - La educación para la paz, la democracia, la libertad y la convivencia.
 - La formación en el respeto a la vida y a los derechos humanos.
 - El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica para el progreso social y económico del país.
 - La formación para participar en las decisiones que afectan la vida económica y política de la nación.
 - El fomento de una conciencia sobre la conservación y protección del medio ambiente.
 - La educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.
 - La educación artística en sus diferentes manifestaciones, en especial en las artes escénicas y teatrales.

- **Objetivos del proyecto educativo institucional.** En el marco del PEI institucional encontramos:
 - Identificar los supuestos pedagógicos que permitan el cumplimiento de la misión y el alcance de la visión liceísta.
 - Reorganizar el proyecto curricular orientado a la formación en competencias académicas, emocionales y sociales; y estructurado en opcionalidades que respondan a los gustos, intereses, capacidades y necesidades de los estudiantes.
 - Construir los criterios y procedimientos para la evaluación del rendimiento del educando de conformidad a los supuestos pedagógicos y curriculares adoptados por la Institución.
 - Definir políticas y criterios de convivencia escolar basados en el reconocimiento de la diferencia, el disentimiento respetuoso, la aceptación racional del desacuerdo y la solución concertada del conflicto.

- Construir un sistema organizacional de gestión, dirección y administración concordante a la filosofía institucional.
- Establecer los criterios y procedimientos para administrar el Fondo de Servicios Educativos, orientando el gasto al logro de los propósitos misionales del Liceo.
- Proyectar la Institución hacia la interacción con la comunidad, con otras organizaciones sociales y con otras unidades académicas de la Universidad de Nariño.

CAPÍTULO III. EXÉGESIS DEL DRAMA ESCOLAR O LOS RESULTADOS DE LA INDAGACIÓN HERMENÉUTICA

3.1 UNA MIRADA A LA REALIDAD DE LA ESCUELA

Llamamos drama a aquella forma del lenguaje literario que revela un conflicto entre dos fuerzas con intereses distintos, y también, como género particular del arte dramático, a aquella forma bajo la cual un sujeto o protagonista, padece una lucha contra sí mismo por querer alcanzar el objeto de su deseo. Es así como pueden revelarse las reflexiones que se recopilan en el presente capítulo de este estudio, pues en lo que respecta al Teatro en la escuela encontramos bajo las dos acepciones de drama: Primero, la pugna de dos fuerzas que se revelan a sí mismas como contrarias, sean estas educando-docente, educando-institución, docente-institución, institución-estado, o cualquier otra; y segundo, la lucha de cada uno de estos sujetos contra sí mismos frente al problema que les plantea la práctica del Teatro y un súper objetivo general el cual es querer mejorar la calidad de la educación mediante la práctica teatral. Hablamos aquí de drama como la forma artística más cercana a la vida misma, con sus defectos y virtudes, sus ires y venires; dicho en palabras de Laferrière, “el Teatro se revela como un instrumento educativo de primera magnitud para la formación de la persona, sea cual sea su edad o procedencia. Por otra parte, ¿no se dice que de todas las artes, el arte dramático es el que más está relacionado con la historia de nuestra vida? Visto desde este ángulo, el arte teatral integra la historia, la literatura, la sociología, la filosofía... y la pedagogía.”¹⁰³; así entonces, en cuanto a drama, el arte teatral conjuga a un tiempo la intensa comedia y la profunda tragedia del hombre, tal como en la vida no existe una alegría infinita y permanente, ni una pena tan larga que dure para siempre, y en cambio, la correlación y el paso entre uno y otro de estos estados es lo que da trascendencia al drama humano, así que no hablamos de otra cosa aquí que no sea la vida misma. Aclarado esto, vamos pues al encuentro con el drama que se vive en la escuela y la práctica del Teatro al interior de la misma.

El sujeto de nuestro estudio son los hombres mismos, partícipes legítimos de su propia educación, jamás será nuestro interés volverlos objetos en un fenómeno artificial y rígido como lo sería por ejemplo estudiar su asimilación positiva o negativa alrededor de una metodología o una didáctica; pretendemos ahondar y reflexionar sobre cómo contemplan su propio proceso de enseñanza-aprendizaje los actores educativos, qué sienten de la forma en que habitan su proceso

¹⁰³ LAFERRIÈRE. Op. cit., p. 75.

formativo. Empero, “podrá decirse que este tener en los hombres los sujetos de la búsqueda de su temática significativa sacrifica la objetividad de la investigación. Que los hallazgos ya no serán “puros” porque habrán sufrido una interferencia intrusa. [...] Esto revela una conciencia ingenua de la investigación temática, para la cual los temas existirían en su pureza objetiva y original, fuera de los hombres, como si fuesen cosas.”¹⁰⁴ Por el contrario, dicha dinámica reduce la tendencia a objetivar a los actores educativos, sean estos estudiantes, profesores, directivos o demás, y sentirnos por ello los únicos sujetos con la capacidad o el lugar privilegiado para la investigación; lo que buscamos entonces es construir un diálogo con ellos desde la intersubjetividad, con el fin de entender el proceso educativo que viven –disfrutan y padecen- diariamente; se trata más de acercarse a los sujetos a la manera dialógica planteada por Freire en su “Pedagogía del Oprimido”, en donde, “(en forma coherente con la finalidad liberadora de la educación dialógica) no se trata de tener en los hombres el objeto de la investigación, cuyo sujeto sería el investigador. Lo que se pretende investigar, realmente, no son los hombres, como si fuesen piezas anatómicas, sino su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores.”¹⁰⁵; de tal manera, nuestro estudio apunta al cómo perciben los actores educativos el Teatro como experiencia de aprendizaje y los diferentes procesos educativos que surgen en la escuela en torno de dicha experiencia; y no en cambio, al hecho de si los educandos son más aplicados o creativos por el uso del Teatro en sus prácticas educativas, o si los profesores mejoran su rendimiento en la escuela o se hacen más humanos mediante el empleo del Teatro en sus clases. Se trata entonces de encontrarnos con su pensamiento-lenguaje en sus escritos al interior de sus prácticas, al calor de sus narraciones, se trata de encontrarnos con su palabra.

Por otro lado, diremos que “es muy fácil justificar en un centro educacional que no hay teatro porque no hay un especialista. Siempre el teatro fue la última de las artes para ser aceptada, reconocida e introducida en los programas de educación primaria y secundaria. Lo mismo sucede con las Universidades donde se forman los profesores, o en las Escuelas de Artes Escénicas donde se forman los profesionales del teatro. Muy pocos, de estos últimos, salen sabiendo crear textos o puestas en escena que rompen con lo ya hecho. Por su parte, los profesores de primaria y secundaria, tienen una formación autodidacta e intuitiva.”¹⁰⁶. Esta realidad tan marcada en la mayor parte de nuestras escuelas y universidades nos lleva a entender que sería un error llegar a una institución educativa con gran trayectoria en la enseñanza mediante el Teatro como lo es el Liceo de la Universidad de Nariño, a preguntar por los avances en tecnología educativa

¹⁰⁴ FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editores S.A. de C.V. México, D.F., 2005. P. 132.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p.118.

¹⁰⁶ Poveda. Op. cit., p. 12.

alcanzados mediante el arte escénico, y luego pretender comparar dichos avances con lo escasamente conseguido por otras instituciones o por iniciativas particulares y solitarias de algunos docentes, y pretender todavía peor, luego, aplicar lo realizado por dicha institución en aquellas otras que no lo han hecho, como si fuese una gran propuesta pedagógica de salvación; esto nos conduciría indefectiblemente a una pretensión tecnocrática, manteniendo la actual tendencia de escolarización que se vive en nuestro país, para el que se importan año a año cualquier cantidad de experiencias externas a nuestro contexto, queriendo que sean aplicadas a manera de doctrina.

No, todo lo contrario, como asegura Freire, “dicha práctica implica, por lo tanto, el que el acercamiento a las masas populares se haga, no para llevar un mensaje “salvador”, en forma de contenido que ha de ser depositado, sino para conocer, dialogando con ellas, no sólo la objetividad en que se encuentran, sino la *conciencia* que de esta objetividad estén teniendo, vale decir, los varios niveles de percepción que tengan de sí mismos y del mundo en el que y con el que están.”¹⁰⁷ Entonces, hay que preguntarse por la consciencia que tengan los actores educativos de lo que es, representa y significa el Teatro para ellos. ¿El Teatro de verdad puede contribuir o no a la formación de los educandos?, ¿Cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿qué consciencia tienen de ello los actores educativos?

Pero llegados a este punto debemos aclarar, que no pretendemos de ningún modo introducir una ciencia teatral para la escuela, no pretendemos vender un nuevo paquete educativo y no hablamos del Teatro como un indicador para la acreditación de alta calidad escolar; pues, si bien es preciso entender que el acercamiento y disfrute del arte para los seres humanos es una necesidad innegable, no es necesario hacer de ella una demanda científica generalizada:

“Una vez que una sociedad ha convertido ciertas necesidades básicas en demandas de bienes producidos científicamente, la pobreza queda definida por normas que los tecnócratas pueden cambiar a voluntad. Pobre” es quien no llega a satisfacer ciertas normas del consumo obligatorio. [...] –Dicha situación es mucho más crítica si entendemos que en los países Latinoamericanos- la mayoría ya está enviciada con la escuela, es decir, ha sido “escolarizada” para sentirse inferior respecto de quienes tienen una mejor escolaridad. Su fanatismo en fervor de la escuela hace posible explotarlos por partida doble: permite aumentar la asignación de fondos públicos para la educación de unos pocos y aumentar la aceptación del control social por parte de la mayoría.”¹⁰⁸

¹⁰⁷ Freire. Op. cit., p. 116.

¹⁰⁸ ILLICH, Iván. Obras Reunidas I. Fondo de Cultura Económica. México D.F., 2005. P. 196.

De manera tal, reiteramos que lo que perseguimos es entender el comportamiento y valor que ha tenido el Teatro dentro de una práctica o prácticas específicas a las que nos hemos acercado, para que dichas cavilaciones puedan contribuir, si fuera posible, a la reflexión y mejoramiento de diferentes procesos educativos en otras instituciones y/o latitudes, y no imponerlas como si se tratara del último avance en tecnología educativa, sino encontrarnos con algunas reflexiones frente a su valor en la formación que reciben los chicos en la escuela.

Por otra parte, entendemos claramente, como refería Laferrière, que “una educación de calidad responde a las exigencias de accesibilidad y de éxito educativo. Persigue el desarrollo integral del alumnado, a través de un currículum equilibrado y amplio, centrado en la adquisición de aprendizajes fundamentales y transferibles, que ligue la educación científica, tecnológica y artística a una mejor formación social, cívica y política.”¹⁰⁹; pero este parlamento, bien puede extraerse de cualquier discurso de un pedagogo o directivo institucional, frente a la pregunta de cómo concibe el papel del arte en la escuela; es decir, “la tradición del área en el *currículum*, su valor fundamental para el desarrollo de capacidades generales, su papel en la formación de conceptos y sistemas de representación, su aporte al desarrollo de la creatividad entendida de diversas maneras, su importancia como parte de la experiencia cultural de la humanidad, su irremplazable papel en el desarrollo de un enfoque integral de la realidad, son respuestas posibles, históricamente verificadas en la experiencia educativa de la humanidad, que habilitan otras tantas posiciones acerca de la importancia de la educación artística en la propuesta que ofrecen los sistemas escolares.”¹¹⁰. Pero en realidad, el hecho de que exista una programación artística y cultural al interior de la planeación curricular, no asegura que se verá un amplio despliegue de herramientas y recursos para la práctica del arte en la escuela, ni siquiera asegura que se verán grandes niveles de disfrute y esparcimiento, es necesario ir a un nivel más profundo que el del diagnóstico curricular.

“Digamos entonces que en la definición del desarrollo natural han incidido, más de lo que suele advertirse, los procesos mismos de escolarización; el desarrollo es artificial en el doble sentido de que es social y de que está escolarmente influido. Los problemas se presentan sobre todo cuando, olvidando esta artificialidad, queremos justificar determinadas prácticas pedagógicas como mejores porque se encuentran en línea con el supuesto desarrollo natural.”¹¹¹, lo que en nuestra práctica docente dentro del área de Teatro se traduce en dos situaciones particulares que se presentan en las escuelas frente a la entrada de las artes al currículum y en particular frente al arte teatral, la primera de ellas es que para la mayoría de instituciones educativas, aunque dentro de un discurso embellecido

¹⁰⁹ Laferrière. Op. cit., p.36.

¹¹⁰ Terigi. Op. cit., p.48.

¹¹¹ *Ibíd.* P.38.

señalen la importancia del Teatro y otras formas de arte para la vida y la integralidad del conocimiento que reciben los niños y niñas en la escuela, siempre es más importante la entrada de otros elementos a la misma, es decir, preferirán por ejemplo, -en la mayoría de los casos- la adquisición de nueva tecnología informática a cualquier costo, que la contratación de un profesor de Teatro; Illich, hablando de esta tendencia Latinoamericana a construir y mantener “escuelas del mañana”, señalaba que “la mayoría de los esquemas utópicos y escenarios futurísticos requieren de nuevas y costosas tecnologías, que habrían de venderse a las naciones ricas y pobres por igual [...] –empero- el futuro depende más de nuestra elección de instituciones que mantengan una vida de acción y menos de que desarrollemos nuevas ideologías y tecnologías”¹¹²; sin embargo, las nuevas tecnologías prevalecen frente al arte en la mirada de las escuelas, y hacer del arte una tecnología sería un error aún más crítico. Por otro lado, la segunda situación que enfrentamos en cuanto a la entrada del Teatro en la escuela, es que aún teniendo un área y un profesor de Teatro, la mayoría de directivos y profesores sienten que lo más importante para los niños y niñas en su formación es recibir la mayor cantidad de saber técnico-instrumental, por lo que siempre será para ellos más importante la enseñanza de las Matemáticas, la Física, la Química, la Lengua, las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales, la Informática, la Lengua Extranjera, entre otras, antes que el Teatro, la Música, la Danza, la Plástica, la Poesía, etc., y por ello dedicarán grandes esfuerzos, tiempo y recursos a la enseñanza-aprendizaje de dichos saberes instrumentales y las artes quedarán relegadas a una mínima experiencia aislada a la que pueden acceder sólo unos pocos.

Es preciso entonces que el arte llegue a las escuelas como una práctica liberadora, centrada en el juego y una evaluación flexible y pertinente; más como lo señala perfectamente “una propuesta educativa centrada en el juego y la creatividad requiere una transformación de la práctica docente, en una búsqueda de formas democráticas de aprendizaje, donde las definiciones y valorizaciones no sean aceptadas acríticamente. [...] Para una escuela nueva hace falta un docente nuevo, una nueva conciencia.”¹¹³. Aunado a esto, Illich manifiesta irónicamente que “los planes de estudio de las llamadas “escuelas libres” se parecen a las liturgias de las misas con música folclórica y rock”¹¹⁴, es decir, algo contradictorio y totalmente descontextualizado, apuñado, amorfo, ambiguo. Para entender mejor este planteamiento de Illich, hablemos de una experiencia que tuvimos en una institución educativa: Abrimos una clase de juegos teatrales, muchas madres llegaban –casi arrastrando- a sus hijos a las clases de Teatro y señalaban enfáticamente que esperaban que sus hijos superen su timidez; todos parecían

¹¹² Illich. Op. cit., p. 239.

¹¹³ VEGA, Roberto. Escuela, teatro y construcción del conocimiento. Ediciones Santillana S.A. Buenos Aires, Argentina, 2001. P.104.

¹¹⁴ ILLICH. Op. cit., p. 235.

tan esperanzados en la práctica teatral. Luego de unos meses, cuando el Teatro había empezado a actuar en los niños y ya se podían ver las primeras creaciones de los estudiantes en los eventos escolares, los directivos y los docentes comenzaron a manifestar que los chicos se estaban saliendo de control, señalaban que las clases de Teatro conducían a la anarquía, y muchas madres al escuchar este discurso y dar un vistazo a sus hijos, corrían a sacar –nuevamente a empellones- a los chicos de las clases de Teatro, porque aparentemente estaban expresándose demasiado, y justificaban estas acusaciones en el hecho de que los chicos estaban queriendo dedicar demasiado tiempo a la práctica teatral en lugar de a lo que era verdaderamente importante como las matemáticas o las ciencias; las clases de Teatro terminaron, independientemente de que la mayoría de los muchachos mejoraron su práctica académica, su disciplina, su dedicación a las tareas y trabajos, y su forma de asimilar, conservar y trabajar con aquello que aprendían en las clases regulares, que los educandos se abrieron a contemplar el mundo que los circundaba, eran más reflexivos y críticos con lo que les enseñaban. El problema no eran las clases de Teatro, sino que se pretendiera hacer del Teatro otro medio de control para regular a los estudiantes, para volverlos sujetos pasivos y callados, simples receptores.

Es necesario anotar además, que la utilización del Teatro como sentido pedagógico “no exige al profesor ni una larga formación, ni una abundante documentación, sino un espíritu abierto, creativo, atento al niño, pronto a inventar las respuestas a las situaciones pedagógicas que se le presentan. [...] –y más aún- que la expresión verbal, el razonamiento lógico, la sensibilización estética, el dominio corporal, el equilibrio anímico, la integración social y tantas otras realidades del proceso educativo no son las mismas después que el niño ha trabajado con la opción de la expresión dramática que tiene algo de danza, de música, de movimiento, de armonía física, de plástica, etc.”¹¹⁵; pero frente a la práctica real del arte dramático, una práctica verdadera, sin ataduras ni prejuicios, lo que se busca es “establecer si es posible creer en otras posibilidades para nuestras escuelas, que a la vez no devengan en la homogeneización entendida como supresión de las particularidades.”¹¹⁶. Para ello, nuestro encuentro con lo que sucediera dentro del Liceo de la Universidad de Nariño tampoco podía estar atado a vejaciones y conceptos a priori, sino que debía llegar a cuestionar todo aquello que ocurre en la práctica teatral de la institución, sin alteraciones de ningún tipo y con la mayor de las tranquilidades; aquí es donde juega un papel fundamental la Hermenéutica como medio para acercarnos a la realidad vivida; así fue entonces, que pudimos mediante múltiples cuestionamientos dialogar, reestructurar, digerir y construir una serie de reflexiones que dieron como resultado las páginas siguientes, que hablan de lo que hallamos en la escuela

¹¹⁵ POVEDA. Op. cit., p. 51-52.

¹¹⁶ TERIGI. Op. cit., p.51.

alrededor de la práctica que allí se desarrolla frente al Teatro; convencidos únicamente como señalaba Trozzo en su libro “El Teatro en la Escuela”, que “al futuro no se lo espera. Hay que investigarlo y hacerlo. Es imprescindible, desde la educación, legitimar un nuevo contrato social y unos nuevos mínimos culturales comunes que salven a la humanidad de la soledad y la incertidumbre, porque no hay mayor indefensión que el analfabetismo frente a la invasión del discurso manipulador, fragmentador y paralizante del posmodernismo.”¹¹⁷

3.2. LA VIDA TEATRAL EN EL LICEO DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

“Sí el teatro puede jugar un enorme rol en la reconstrucción de todo lo existente.”

Vsevolod Meyerhol

3.2.1. El Teatro como suceso de la vida. Comencemos por reconocer las características de la formación teatral al interior del Liceo de la Universidad de Nariño y sus implicaciones para la formación académica de los educandos. Señalemos entonces la idea ya mencionada en nuestros antecedentes, en esta institución educativa el Teatro se trabaja desde dos campos de acción específicos: el primero y más antiguo es el Proyecto Teatral Liceísta para la ocupación del tiempo libre, este proyecto se encuentra dividido en tres niveles de formación: Inicial, media y avanzada, los estudiantes participan en cada nivel dependiendo de su grado educativo, o el tiempo que lleven trabajando en dicho proyecto, y aquellos con mayor tiempo de preparación, son convocados para que formen parte del Taller de Dirección e Improvisación Escénica y logren de esta manera, tanto aprender a dirigir un grupo de actores, como aprender a construir con ellos piezas que se presenten en la Semana Cultural Liceísta, el evento cultural más importante de la institución; y el segundo, es la formación teatral que enseñan los profesores de la asignatura de Lengua Castellana y que ocupa por completo el tercer periodo del área cada año.

El rector de la institución señaló que el Teatro forma parte fundamental en todos los niveles de educación, desde los niveles de transición hasta el grado once, y que dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Humanidades, existen unos estándares específicos determinados por los docentes para el desarrollo de dicho proceso de formación con los estudiantes de cada grado, y enfatizó sobre el hecho de que en la institución han despertado a la necesidad de lograr una integralidad entre el Teatro y los saberes que se imparten en Lengua Castellana y otras áreas,

¹¹⁷ TROZZO. Op. cit., p. 15.

debido a los parámetros planteados, por ejemplo, en los lineamientos curriculares sobre todo en su eje de comunicación.

Como puede verse, la vida de los estudiantes liceístas se encuentra enormemente atravesada por la práctica del Teatro, situación de la cual no gozan otros chicos en las demás instituciones educativas; pero tal como lo señalan las directivas y los docentes, dicha práctica ha superado la disposición natural de los niños y niñas al Teatro, y ha pasado a ser una experiencia planeada, orientada y pensada por la institución para los educandos; ahora bien, “partiendo del supuesto de que no nos encontramos frente a disposiciones naturales sino que el desarrollo resulta un proceso social e influido por la escuela, necesitamos conocer cuánto puede influir la instrucción específica en la experiencia estética de los individuos.”¹¹⁸, preguntarnos por ejemplo sobre cuáles son las características de dicha práctica, cómo ocurre, qué sienten los educandos frente a la formación que reciben, qué elementos configuran estos procesos de formación, cómo se comportan dichos elementos, cómo se desarrollan los conocimientos en los educandos, de qué manera se desarrollan, cómo perciben estos procesos los diferentes actores educativos, entre muchos otros interrogantes, todo esto conducirá nuestras reflexiones en el presente capítulo.

Empezaremos diciendo que al reflexionar acerca del valor que tiene el Teatro para los estudiantes, los directivos describen de manera inmediata que perciben cómo el Teatro y los demás proyectos de formación en arte y deporte para la ocupación del tiempo libre, contribuyen al desarrollo de las diferentes dimensiones de los educandos, haciendo especial énfasis en sus dimensiones humanas y en los aspectos creativos y de esparcimiento, recordemos claro, como señalaba Cañas, que “la defensa de la expresión está más que justificada si supone la realización del conjunto de manifestaciones expuestas: toma de conciencia, aceptación de la realidad externa e interna del que expresa y por ende, autoafirmación de la propia personalidad.”¹¹⁹; sin embargo, aunque no desconocen que el Teatro es una forma diferente, amplia y enriquecida de cumplir los estándares de la Lengua Castellana y de vincular a todos los estudiantes al arte teatral, para que dicha experiencia no se quede relegada sólo a aquellos que ingresan al proyecto de formación para la ocupación del tiempo libre, no llegan a manifestar el hecho de si perciben que mediante la formación teatral aparecen nuevos saberes y elementos específicos en el desarrollo de los estudiantes en su parte cognitivo-académica, lo que nos deja con el interrogante de si aún hoy, “la educación artística todavía debe ser legitimada como espacio de aprendizaje y construcción del conocimiento.”¹²⁰, pero sobre esta cuestión ahondaremos en otro capítulo más adelante.

¹¹⁸ TERIGI. Op. cit., P.39-40.

¹¹⁹ CAÑAS, José. Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula. Ediciones Octaedro. Barcelona, España, 1992. P.17.

¹²⁰ VEGA. Op. cit., p.94.

3.2.2. El Teatro y la Lengua Castellana en la escuela. Antes reflexionemos acerca de otra situación propia del acontecer del Teatro en el Liceo de la Universidad de Nariño, como lo es el origen de la formación teatral al interior de los contenidos de la cátedra de Lengua Castellana, lo que respondería al **porqué** de dicha implementación curricular; sobre este tema, las directivas señalan que son los profesores de Lengua Castellana quienes promovieron ese vínculo entre la experiencia teatral y su área específica para el tercer periodo de la materia; no obstante, en la entrevista realizada a los docentes, ante la misma pregunta, estos señalaban por su parte, que ellos no tienen conocimiento de por qué sucedió, que cuando llegaron a la institución educativa el programa ya exigía la enseñanza de Teatro en el tercer periodo de su área, que todo lo que enseñan debe conducir en un primer periodo a la enseñanza del Género Narrativo, en el segundo el Género Lírico, en el tercero el Género Dramático y en el cuarto deben terminar con el subgénero Ensayo; aunque sí señalan expresamente que para ellos el Teatro se puso en la cátedra de Castellano con el fin de hacer más significativo el conocimiento que aprenden los chicos de manera que puedan desarrollar su creatividad e innovación; en cambio por su parte, los directivos alegan que el Teatro se introdujo en el área de Castellano para fortalecer el proceso de la Semana Cultural Liceísta, espacio donde los estudiantes desarrollan actividades culturales en torno a las áreas de Teatro, Danza, Música, Oratoria y Cuentería, Cinematografía, Pintura, etc., y aunque afirman que en la institución se trabaja con herramientas teatrales en otras áreas curriculares como Sociales, Religión, Ética y Valores, entre otras, señalan al igual que los docentes, que dicha formación ayuda al fortalecimiento de aspectos creativos y recreativos, pero parecen tener en realidad un conocimiento muy limitado de lo que ocurre al interior de dicha formación, lo que refleja dos situaciones particulares sobre las que resulta preciso detenernos un poco.

No parece excesivo afirmar que la primera de ellas es que existe un vacío o desconocimiento acerca de los fines que se persiguen con la práctica teatral en el Liceo de la Universidad de Nariño, por lo menos desde una perspectiva curricular; es decir, todos los actores educativos señalan que el Teatro es una excelente experiencia pedagógica, pero desconocen las causas que sustentan su particular introducción a la cátedra de Castellano, así como también cuáles eran, y con ello cuáles son, los objetivos o metas que se espera alcanzar con los educandos a través de dicha formación; es decir, es claro que “mediante dispositivos institucionales puede ayudarse tanto al aprendizaje de habilidades como a la educación encaminada a un comportamiento creativo e inventivo, pero ambas cosas son de naturaleza diferente y frecuentemente contraria.”¹²¹, además, después de entender todas las posibilidades de desarrollo cognitivo, emotivo y

¹²¹ Illich. Op. cit., P. 206.

físico descritas al comienzo del presente estudio, creemos que no es dable reducir los fines de la formación teatral a aspectos tan sui generis como la creatividad y la inventiva. Podría ser entonces que este desconocimiento por parte de los actores educativos obedezca a múltiples elementos, entre otros la rotación permanente de docentes, debido tanto al retiro de algunos de ellos por motivos de jubilación o pensión, al traslado de otros a cargos directivos o cátedras fuera de la institución, o debido también a la naturaleza legal de carácter mixto de la institución, a la que han llegado durante los diversos periodos lectivos, tanto profesores contratados directamente por la Universidad de Nariño como profesores pagados por el Ministerio de Educación Nacional, lo que genera gran inestabilidad en la planta de profesores. Todo este gran movimiento de personal hace en muchas ocasiones que se pierdan los lineamientos de iniciativas que nacen con un grupo de personas, sobre todo si de ello no quedan documentos o soportes metodológicos y administrativos y eso revelaría el porqué nadie en la institución se pone de acuerdo en cómo y para qué ocurrió este cambio en los contenidos del área de Castellano y lo que se esperaba conseguir con ello.

Todavía más, la segunda situación que nos importa destacar, es el hecho de que, si en el discurso de directivos, docentes y aquel consignado en el mismo PEI institucional, el Teatro en el Liceo de la Universidad de Nariño es significativamente transversal a gran parte del conocimiento que reciben los educandos en todo su proceso de escolaridad, por qué no existen lineamientos expresos para su desarrollo, sino que se deja a todos en libertad de interpretar este hecho educativo de manera particular e independiente, confiando siempre en que de cualquier manera traerá excelentes resultados para la educación de los niños y niñas. Recordemos, como lo hace constar Chapato:

La existencia de marcos teóricos y metodológicos “débiles” como sustento de una didáctica específica constituye una condición poco propicia para garantizar un desarrollo sostenido y fundado de la enseñanza. -Lo que conduce por lo general al fracaso de las experiencias escolares innovadoras fruto de las iniciativas personales de los docentes-, o puede resultar en prácticas de limitada coherencia con los lineamientos pedagógicos que promuevan las instituciones.”¹²²

Será acaso entonces que esta situación refleja un problema mayor, la tendencia mundial de sobrecargar los currículum oficiales con áreas o contenidos para intentar otorgar mayor valor a la formación que reciben los educandos, pero sin una correcta planeación y estructuración, sino subordinados a la premura de las necesidades y exigencias circunstanciales, ya lo señalaba claramente Illich:

¹²² CHAPATO. Op. cit., p.169.

Los innovadores educativos siguen suponiendo que las instituciones educativas funcionan como embudos para los programas que ellos envasan. Para los fines de mi argumento da lo mismo que estos embudos tengan la forma de un aula, de un transmisor de televisión o de una "zona liberada". Es igualmente ajeno al asunto si los envases suministrados son ricos o pobres, calientes o fríos, duros y mensurables (como Matemáticas III) o imposibles de evaluar (como la sensibilización). Lo que interesa es que se suponga que la educación es el resultado de un proceso institucional dirigido por el educador. Mientras las relaciones continúen siendo aquellas que existen entre un proveedor y un consumidor, el trabajo de investigación sobre educación continuará siendo un proceso circular. Acumulará pruebas científicas en apoyo de la necesidad de más paquetes educativos y del perfeccionamiento de los métodos de entrega, tal como cierta rama de las ciencias sociales puede probar la necesidad de acrecentar la distribución de los productos de la institución militar.¹²³

Pero para no caer en juicios apresurados con dicha reflexión, avancemos un poco más en el acontecer de la formación teatral del Liceo de la Universidad de Nariño y centremos nuestra mirada en cómo perciben los diferentes actores educativos el hecho educativo en torno al Teatro tanto como área específica de formación así como contenido de área y experiencia pedagógica para el afianzamiento de la Lengua Castellana en los chicos.

Vega refería que "una educación que forme al nuevo ciudadano debe desarrollar la práctica constante de la libertad. Si se quiere un individuo con opción de decisión se lo debe formar en ese entorno desde su niñez."¹²⁴. Tal parece ser el resultado que deja la práctica teatral en el Liceo de la Universidad de Nariño, pues los docentes manifiestan que han notado desde su experiencia, que el Teatro le permite a los estudiantes expresarse libremente, de una manera en que no pueden ellos lograrlo en el aula en otros momentos de su práctica educativa; los chicos por su parte, describen que perciben al Teatro como un descanso de su acontecer mundo y una salida a la rutina que viven en el aula, debido a que les ayuda a menguar los efectos de la presión académica, pero al mismo tiempo, definen al arte teatral como algo enteramente serio que exige altísima entrega y disciplina, algo espiritual y pasional que les permite expresarse, que tal como lo manifiestan los docentes los hace libres, que les da la oportunidad de hacer una crítica al mundo que les rodea; lo que es más, llegan a afirmar que a su modo de ver, es en los proyectos de la tarde en donde radica el verdadero valor de la educación que reciben en el Liceo de la Universidad de Nariño.

Examinemos brevemente ahora el fenómeno de liberación descrito por los maestros en la escuela; recordemos primero que Paulo Freire, erudito en la práctica educativa liberadora, dice que para que exista un ejercicio de liberación en la misma, es preciso desarrollar una educación problematizadora en donde los

¹²³ ILLICH. Op. cit., p. 256.

¹²⁴ VEGA. Op. cit., p. 89.

sujetos de dicha educación luchan por su emancipación; “es por esto por lo que esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador “bancario”, supera también la falsa conciencia del mundo.”¹²⁵ En otras palabras, en una práctica educativa bancaria existe una antidualogicidad, en donde el educador elabora preguntas para las cuales ya tendrá elaboradas las respuestas, en cambio, como lo describe nuevamente Freire, “para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición –un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos-, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada.”¹²⁶ Con esto en mente, podríamos decir que la educación mediante el Teatro que describen los actores educativos como liberadora, debería tener en algo el comportamiento o la concepción descritos por Freire, examinemos entonces los elementos de dicha práctica.

Comencemos por decir que en la entrevista realizada a los maestros del área de Castellano, frente a la pregunta de qué metodología, práctica o didácticas utiliza para enseñar Teatro, los docentes contestaron que ellos inician la formación con la enseñanza de elementos propios de la Historia del Teatro y algunos aportes teatrales de autores que puedan ser significativos para los educandos, tanto en sus procesos de escritura como en sus procesos de montaje, debido a que consideran importante establecer bases teóricas adecuadas para el correcto desarrollo de las actividades teatrales con los estudiantes; seguido a ello, inician procesos de lectura de piezas dramáticas porque reconocen que es preciso que los chicos se familiaricen con las particularidades de la escritura del texto dramático y que aprendan a realizar su correcta lectura; finalmente, luego de todo eso, comienzan una etapa de creación en la que algunos de los maestros conducen primero a sus estudiantes hacia un proceso de escritura dramática individual o colectiva, enseñando elementos precisos para la elaboración de guiones, ya sean adaptaciones o creaciones propias; otros de ellos en cambio, simplemente los dejan crear de manera espontánea.

Añádase a esto que todo el proceso formativo culmina con la etapa de montaje de una pieza teatral, en la que los docentes del área y los educandos reciben la ayuda del profesor especialista en Teatro, quien da orientación en aspectos propios de la puesta en escena; Laferrière señala que en las escuelas donde se introduce la práctica del Teatro, normalmente “ocurre que un formador de la enseñanza de arte dramático, un artista pedagogo, es invitado a experimentar ejercicios artísticos y creativos parecidos a los que viven los niños con los

¹²⁵ FREIRE. Op. cit., p.100.

¹²⁶ *Ibíd.* P. 113.

generalistas.”¹²⁷; no obstante, después de este proceso de perfeccionamiento, tal como lo describen los docentes de Castellano de la institución, continúa su trabajo dando verdadero uso y valor a lo que los chicos han aprendido y asimilado en contacto con el artista pedagogo. Mas dicha experiencia no puede ser tan sólo una visita aislada y circunstancial sino que debe responder a una correcta planeación metodológica, o como lo describía Chapato, “si se busca una mayor integración de los maestros y los profesores de educación artística es preciso que estén en condiciones de organizar e instrumentar sus proyectos didácticos teniendo en cuenta las características y las necesidades de escuelas y grupos particulares y de participar creativamente en la elaboración de los proyectos curriculares institucionales, aportando nuevas posibilidades de articulación interdisciplinaria.”¹²⁸; de lo contrario, dicha interdisciplinarietà constituirá una práctica vacía y sin sentido o quedará reducida a una mera ficción de la escuela por aparentemente “estar haciendo una práctica educativa novedosa”, la cual fácilmente será descubierta por el ojo de los educandos, sobre todo de aquellos quienes al practicar habitualmente el Teatro pueden reconocer el buen o mal uso del mismo en nuevas experiencias pedagógicas.

Enfatiza Cañas, “la expresión dramática se ofrece como alternativa liberadora al igual que integradora y formativa, ante el modelo que la sociedad impone para los niños que crecen en nuestros días.”¹²⁹ Exactamente de esta manera, perciben los docentes de la institución la práctica del Teatro en el aula, pues sienten que ayuda a los estudiantes a resguardarse ante el clima de guerra, violencia física y sexual, vicios, adicciones y miedo que habita en la cotidianidad del actual acontecer-mundo de la escuela; ven al Teatro como un lugar donde cobra sentido la educación, los valores, la voz de los estudiantes y los maestros, la trascendencia de la vida, la formación de la personalidad, entre otros; apreciación enteramente comprensible, pues en el ejercicio de expresión que reside en la puesta en escena de una obra de teatro escolar, lo que se manifiesta es el espíritu de inquietud e inconformidad del educando-artista, de esta manera, tal como lo describe Fiori, “lo que el hombre habla y escribe, y cómo habla y escribe, es todo expresión objetiva de su espíritu. Por esto, el espíritu puede rehacer lo hecho, en este redescubrir el proceso que lo hace y lo rehace”¹³⁰, y debido a ello, los referentes de las puestas en escena, los temas y formas estéticas que han podido apreciar los docentes en las creaciones dramáticas de los niños y niñas, hacen que dichos docentes puedan definir a los liceístas como estudiantes pasionarios, comprometidos con lo que sucede a su alrededor y responsables de sí mismos.

¹²⁷ LAFERRIÈRE. Op. cit., p. 46-47.

¹²⁸ CHAPATO. Op. Cit., p. 167.

¹²⁹ CAÑAS. Op. cit., p.18.

¹³⁰ FIORI en FREIRE. Op. cit., p. 15.

Hablemos ahora del área de Teatro; existe en la institución un solo docente del área, quien mencionaba en su entrevista que para él la experiencia teatral más importante que realizan los muchachos es el Taller de Teatro del “Proyecto de Formación Teatral Liceísta”, debido a que siente que allí también se conjuga la teoría y la práctica del Teatro, pero dicha práctica se encuentra dirigida de tal manera que posibilita a los estudiantes encontrar su propio y nuevo sentido de lo planteado en la teoría. Para responder a la pregunta sobre cuáles son las metodologías, prácticas o didácticas que utiliza para enseñar el Teatro, el docente detalla diferentes particularidades de su trabajo; describe primero que una base fundamental de la metodología que emplea con los educandos es el personaje antiheroico, al cual define como “aquellos personajes que muchas veces no tienen rostro pero que reciben uno a través del Teatro”, inician entonces una búsqueda por dar voz a personajes propios del contexto pastuso y siente que los chicos logran de esta manera, revelar a partir de dicha construcción, tanto los conflictos de sus personajes como sus propios conflictos e inquietudes; hay que reconocer que este trabajo de análisis y creación realizado por los estudiantes y el profesor especialista, tiene claras características de la educación problematizadora de Freire, pues “el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Éstos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quién a su vez es también un investigador crítico.”¹³¹

Un segundo elemento descrito por el docente es la práctica del descubrir “el cuerpo que comunica”. Define este proceso como el enseñar a los chicos a descubrir que su cuerpo recupera la memoria, recupera su identidad y que es además una puente para comprenderse y comprender al otro en sus particularidades; su fin entonces no es obtener un cuerpo entrenado, sino un cuerpo reconocido por el actor como su herramienta para percibir y poner en escena el mundo, esta enseñanza está en oposición al trabajo instrumental (donde se persigue la producción de un bien material) [...], es un trabajo que tiene por objeto la persona humana. Comporta pues un carácter global, donde entran en juego las dimensiones intelectuales, emocionales, sociales y psíquicas.”¹³²; como tercer elemento señala “la escucha” como metodología teatral, es decir una escucha del Teatro que logre convertirse en una escucha de la vida cotidiana, señala: “me parece que el partener como suceso de la escena, también se convierte en el partener como suceso de la vida cotidiana”, esta “conexión Vida-Teatro no se ha dejado de hacer a lo largo de la historia, porque el ser humano es el único animal capaz de representarse a sí mismo”¹³³; esto le permite al docente –como él mismo lo describe- dirigir su mirada más allá de las riquezas individuales de los educandos, hacia las potencialidades de lo colectivo.

¹³¹ FREIRE. Op. cit., P.93.

¹³² LAFERRIÈRE. Op. cit., p. 39.

¹³³ POVEDA. Op. cit., p.16.

Por último expone un elemento muy importante en su práctica, señala que trabaja con la improvisación como herramienta para develar aquello que los niños de verdad quieren comunicar; profundicemos un instante en esta idea para resumir la importancia de toda esta práctica educativa, Laferrière explicaba que “comunicar es a la vez una ciencia y un arte: una ciencia en el sentido de que tiene nociones que dominar y teorías que conocer; un arte en el sentido de que tiene intuiciones que hacer emerger y reacciones que inventar”¹³⁴; vemos claramente que en la práctica de Teatro que conduce el docente especialista, los muchachos aprenden teorías y técnicas para manifestar sus ideas, comunicar para ellos es una ciencia; pero también se entregan a la pulsión de sus intuiciones e inquietudes mediante la improvisación orientada, en ese momento comunicar para ellos es un arte; este docente logra desde la metodología de su práctica, que los estudiantes comuniquen mediante el Teatro, bajo dichas condiciones de ciencia y arte; más todavía, para estos niños y niñas “expresarse, expresando el mundo, implica comunicarse.”¹³⁵. Desde otro punto de vista y en contraste con lo expuesto hasta aquí, debemos agregar que cuando se le preguntó al docente especialista por cómo ve él la formación en Teatro que reciben los muchachos en el área de Lengua Castellana, señaló que considera que los docentes del área le han dado un gran valor al Teatro; dejando de reducir dicha formación a la simple puesta en escena de una obra teatral, y haciendo en su lugar, una reflexión e indagación teatral más conciente, lo que los ha llevado a entender al arte escénico como una de las experiencias más importantes que tienen los estudiantes para comunicar sus ideas.

Puede verse en todo lo anterior, que existe una claridad respecto de lo que quieren conseguir los docentes con respecto a la formación teatral; los maestros del área de Castellano buscan fundamentar procesos lectores y escritores partiendo de la construcción o indagación de textos teatrales y su ejercicio de montaje; mientras que el docente especialista busca fortalecer procesos de vida, que van desde la formación del “yo” y la personalidad de los educandos hasta la formación de elementos de sociabilidad en la comprensión de las particularidades del otro, todo a partir de la reflexión de éstos acerca de su cotidianidad y una práctica teatral disciplinada que recoge múltiples aspectos de la creación escénica en la edad escolar. No obstante, falta ahora un punto esencial, reflexionar cómo sienten o perciben los niños y niñas todos estos procesos descritos por los docentes, pues como lo manifiesta Chapato, “si los alumnos han estado llevando a cabo experiencias de exploración dramática; si han participado de dramatizaciones y juegos con diversas exigencias gestuales, corporales o lingüísticas; si han estado procesando variados materiales, textos y situaciones; si

¹³⁴ LAFERRIÈRE. Op. cit., p. 40.

¹³⁵ FIORI en FREIRE. Op. cit., p. 24.

han participado de la elaboración de escenas, imitaciones u otros posibles proyectos dramáticos, es dable esperar que puedan darse cuenta de sus progresos individuales y colectivos en este tipo de tareas.”¹³⁶; además, como el mismo Freire señalaba, en un proceso pedagógico de opresión, el opresor jamás reconocerá el estado en el que se encuentra sumido y en cambio, dentro de un proceso de educación liberadora, “cuanto más descubren, las masas populares, la realidad objetiva y desafiadora sobre la cual debe incidir su acción transformadora, tanto más se “insertan” en ella críticamente.”¹³⁷

3.2.3. El Teatro desde la mirada de los educandos. Prosigamos nuestro análisis diciendo, que los estudiantes del Taller de Dirección e Improvisación Escénica del Liceo de la Universidad de Nariño reconocen que dentro de la formación teatral que reciben en el colegio existe una enorme diferencia de profundidad y trascendencia entre el Proyecto de Teatro y el tercer periodo de Lengua Castellana, y exponen una serie de reflexiones acerca de este suceso educativo que pueden recogerse en cinco aspectos: el primero de ellos es el **equilibrio curricular**, es decir, que consideran interesante la formación en Teatro dentro del área de Lengua Castellana porque a su modo de ver propone un balance y equilibrio a los contenidos de la currícula, debido quizá como señalaba Illich, a que “un ejercicio que para ciertos tipos de carácter es liberador, se convierte en camisa de fuerza para otros.”¹³⁸; o dicho de otra forma, explican que frente a la practica teatral, existen en la institución dos tipos de estudiantes, los primeros quienes prefieren materias del saber específico como la Química, las Ciencias Sociales, la Física o las Matemáticas, etc., y los segundos quienes disfrutan más del Teatro y otras áreas artísticas, de manera que con la entrada de la enseñanza teatral a la currícula específica, estos dos tipos de estudiantes tienen la posibilidad de cursar materias con las que se sienten satisfechos e identificados y otras con las que no, pero ya nadie se queda sin disfrutar “en algo” el suceso educativo. Valga detenernos un instante y partir de esta reflexión hecha por los educandos para introducir una cavilación; es claro que “no a todos los niños les agrada actuar para otras personas. Pero a estos chicos sí les pueden agradar los juegos aprendidos y compartidos en los talleres de expresión y dramatización, o en el propio juego dramático, y con seguridad, todos los niños aprenderán a conocer y disfrutar dentro de esas actividades”¹³⁹; por lo que de igual manera podría ocurrir entonces con todos los saberes que se aprenden en la escuela, todo depende quizá de la manera y métodos que se empleen por los docentes para orientar su aprehensión por parte de los educandos, así, por poner un ejemplo, un estudiante podría jamás llegar a sentir afinidad por la Química y quizá tampoco quiera realizar estudios universitarios o encaminar su vida con respecto a esta

¹³⁶ CHAPATO. Op. cit., p.156.

¹³⁷ FREIRE. Op.cit., p.53.

¹³⁸ ILLICH. Op. cit., p.266.

¹³⁹ CAÑAS. Op. cit., p.58.

área del saber, pero sí que podría disfrutar y sentirse a gusto en la aprehensión de un conocimiento sobre dicha área durante la realización de experimentos creativos en el laboratorio, y eso cambiaría para siempre su experiencia escolar.

El segundo aspecto reflexionado por los educandos es la **metodología**, señalan en múltiples oportunidades, que sienten que el Proyecto de Teatro los “forma para la vida”, y en cambio en la enseñanza teatral del tercer periodo de Lengua Castellana, advierten que dicho proceso únicamente persigue llenar el tiempo académico con contenidos de teoría teatral que puedan recitarse en la evaluación de final de periodo; algunos más radicales señalaban que para ellos, “los docentes de castellano hacen Teatro porque lo consideran fácil de enseñar y así pueden evitarse el trabajo de enseñar otros contenidos”, o que “el Teatro para los docentes es sólo un relleno de la materia”. Pero ¿qué llevaría a los educandos a tales apreciaciones? Laferrière señalaba que en la opinión de muchos, “llevar el teatro a la escuela para intentar enseñarlo es un acto mortal. Llevar el teatro a la escuela es matarlo porque la escuela lo desvía de su verdadera función para convertirlo en un aburrimiento, y no es gratificante para el alumnado sino moralista.”¹⁴⁰, quizá este fenómeno es el que viven estos estudiantes en la escuela, y eso explica el hecho de que se sientan libres en el proyecto teatral, y atrapados en las clases de Teatro de Lengua Castellana.

Pero siguiendo con el aspecto **metodología**, advierten también los educandos que cada profesor tiene una manera diferente de explicar el Teatro, pero debido al hecho de tener en algunos casos durante varios años a un mismo docente, la formación que reciben cada periodo sigue siendo la misma, con la misma información invariable e inalterable, las mismas definiciones o conceptos, las mismas diapositivas y/o herramientas didácticas, la misma práctica que se reduce a su modo de ver, a la elaboración de piezas teatrales fugaces; ante este parecer, Poveda señalaba en su análisis que en la mayor parte de las escuelas en las que se trabaja con las artes escénicas, “casi siempre, aunque sea bajo formas simples de interpretación, el Teatro se ofrece al alumno de una forma global. De ahí el cansancio que muchos jóvenes expresan por haber sido “invitados” a representar siempre de la misma manera, cambiando solamente el contenido de la temática.”¹⁴¹; pensemos ahora, que para estos niños y niñas ni siquiera el contenido de la temática varía, y la creación misma se torna impositiva y obligatoria, manifiestan enfáticamente los estudiantes, “montas una obra o te rajas en la materia”, a este respecto señalaba también Laferrière: “existe el peligro de querer reducir el teatro solamente en un instrumento didáctico. Demasiadas veces en la escuela se utiliza el teatro confundiendo la meta con la función. La meta consiste en la creación y la función es el empleo del teatro con fines educativos

¹⁴⁰ LAFERRIÈRE. Op. cit., p. 16.

¹⁴¹ POVEDA. Op. cit., p.58.

para la enseñanza de otras asignaturas.”¹⁴², de ahí se infiere que los estudiantes ya no sientan que aprenden alguna cosa nueva durante las clases del tercer periodo de Lengua Castellana, pues el Teatro no cumple allí su función, sino que se lo reduce a su meta, a su aparentemente obvio y siempre subestimado resultado.

Esta situación, como lo decíamos ya, se intensifica cuando los educandos han tenido la oportunidad de participar en actividades teatrales, más todavía con la intensidad y las características del Proyecto Teatral del Liceo de la Universidad de Nariño, estos estudiantes que ya se consideran hombres y mujeres de Teatro, juzgan con ojos mucho más críticos dicha formación, lo que dicho sea de paso, produce la sensación entre las partes (educador-educando), de un conflicto o choque de intereses; demos una idea concreta a manera de ejemplo: una docente señalaba, dentro de su práctica, que con los más pequeños realiza ejercicios de casting de personajes y que prefiere el trabajo al aire libre porque esto le permite a los niños crear más abiertamente; los chicos de grados superiores señalan al respecto, que dentro de la formación teatral “se subvalora a los educandos de grados sexto y séptimo, pensando que no entenderían la historia del Teatro o los conceptos de los autores, y sólo se les hace montar obras, con una serie de libretos moralistas que entregan los docentes a los niños cada año”; añaden también que el ejercicio de casting como otra serie de prácticas de los docentes, conduce a la formación de estereotipos que disfrutan ver los profesores, como un borracho, un loco, una ama de casa, un padre de familia, unos hijos, un cura, un diablo, un amigo bueno, uno malo, un policía, entre otros; así también, piensan que el Teatro “al aire libre” de los profesores, se relaciona con la expresión común en la vida de la escuela de “hora libre”, lo que se traduce para ellos en “chicos hagan lo que quieran ahora pero al final del periodo me presentan la obra”, esta concepción se presenta debido a que ellos han aprendido que los mejores resultados creativos, los obtienen en un espacio adecuado para el Teatro, y una de las características más importantes del espacio teatral como lo explicaremos más adelante, es la “intimidad”.

En fin, lo que los estudiantes señalan es que estos niños y niñas de grados inferiores, no tienen la posibilidad de adentrarse adecuadamente en los conocimientos teatrales, y mucho menos, logran ser sujetos de su propio aprendizaje; podríamos arriesgarnos a afirmar que esto ocurre porque como señalaba Illich, “las escuelas están proyectadas a partir del supuesto de que cada cosa en la vida tiene un secreto; de que la calidad de la vida depende de conocer ese secreto; de que los secretos pueden conocerse en ordenadas sucesiones, y de que sólo los profesores pueden revelar adecuadamente esos secretos. Una persona de mente escolarizada concibe el mundo como una pirámide de paquetes

¹⁴² LAFERRIÈRE. Op. cit., p. 44.

clasificados accesible sólo a aquellos que llevan los rótulos apropiados.”¹⁴³ Por ello los educandos sienten que los profesores entregan conocimientos de Teatro dependiendo del grado escolar en el que se encuentren trabajando, y que su práctica se reduce a la trasmisión de conceptos en lugar de ocurrir como los docentes señalan, una “práctica liberadora”, en donde el docente logre “estimular su expresividad, respetar al alumno como sujeto de su propio aprendizaje, como sujeto participante y constructivo, permitirle la relación vivencial con las cosas y con los otros seres, espontáneamente, en contraposición con las conductas estereotipadas.”¹⁴⁴

Así las cosas, todos estos estudiantes explican que para ellos es verdad, como recita el PEI institucional o los discursos de los docentes, que los diferentes conceptos que se ponen en marcha propios a la materia cada año, podrían tomar sentido a través de la práctica del Teatro y que ello constituiría un saber más enriquecido; sin embargo, insisten, “para los profesores Teatro es montar obras”. Todo esto señala un punto importante, existe una diferencia entre dos aspectos, “crear en el Teatro” y “crear una obra de Teatro”; hagamos constar un hecho:

La creación posee en sí misma la virtud de un aprendizaje, ya que es la cualidad que insta permanentemente al sujeto para superarse a sí mismo, para sumergirse en el campo de lo imprevisible y de lo insólito. Todas las personas dedicadas a la metodología teatral han descubierto esta cualidad que permite romper en el teatro con los moldes de la representación a la que habitualmente se ha sometido el hecho teatral.¹⁴⁵ [...] La creación es el signo de que el niño ha interiorizado sus percepciones después de conocerlas sensitiva e intelectualmente y unidas a su afectividad y sentimientos, las ha hecho suyas, se ha hecho sensible a ellas, las ha amado y por tanto es capaz de transmitir las en forma de creación.¹⁴⁶

Bajo esta perspectiva, creemos indiscutible afirmar que “la creación en el Teatro”, se encuentra inmersa en “la creación de una obra de Teatro”, sin embargo, la segunda es una consecuencia del adecuado desarrollo de la primera, pues la creación es quizá la parte más importante de todo el proceso de producción del hecho teatral, y en ello, no se debe confundir el proceso creativo que es trabajo y construcción, con la puesta en escena que es resultado, esta confusión conducirá a los educandos, como ellos mismos lo señalan, a generar una diferenciación entre el Teatro que hacen “por gusto” y el que hacen “por obligación”. Para entender mejor esta consideración, conviene añadir que estos estudiantes que se definen a sí mismos como obligados a crear, describen que hay otros a los que, a parte de sentirse obligados, no les gusta el Teatro, lo que hace más difícil su labor;

¹⁴³ ILLICH. Op. cit., p. 260.

¹⁴⁴ VEGA. Op. cit., p. 17.

¹⁴⁵ POVEDA. Op. cit., p.65.

¹⁴⁶ AYMERICH en POVEDA. Op. cit., p. 66.

de esta suerte, lo que encontramos en la escuela es el trabajo de estudiantes que se sienten obligados a hacer obras de Teatro, intentando orientar un proceso de creación con otros a los que ni siquiera les gusta esa área del saber, que no quieren actuar, que no se sienten a gusto representando algún papel cada año; no obstante, de ello surgen sea como sea, cada tercer periodo de cada año, una gran cantidad de montajes teatrales, que como ya señalamos, los docentes describen en su experiencia como creación teatral de los educandos; Poveda señalaba al respecto, que en los talleres de Expresión Dramática generalmente, se actúa mucho, pero raras veces se crea, y deducía de ello “muchas veces se confunde con creación lo que no es sino acción desbordante de los niños. Esta acción suele ser siempre expresión, es decir, manifestación de la experiencia que de sí mismo y del mundo tiene el niño, pero no todo es creación.”¹⁴⁷ Lo que nos lleva a considerar si de verdad existe un proceso creativo y liberador en la escuela a través del Teatro o si, como decíamos al comienzo de estas digresiones, simplemente se cree que el Teatro es creativo y liberador y por ende cualquier proceso teatral lo será; debemos reflexionar a profundidad dicha apreciación, pues como lo afirma Freire, “decir que los hombres son personas, y como personas son libres, y no hacer nada para lograr que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.”¹⁴⁸

Existe empero un tercer aspecto en las reflexiones de estos niños y niñas, al que definiremos como **evaluación**; los chicos señalan que los docentes de Castellano no están preparados para evaluar, y no es que simplemente consideren que no deban tener una nota, lo que sienten es que los profesores del área no saben “*qué evaluar*”, examinemos minuciosamente este problema, dentro de él encontramos varios elementos: 1. *Vacío de contenidos*, los educandos entienden el valor que tendría el teatro para la comunicación y la sociabilidad, o la importancia de saber la historia de la cual surgió el Teatro, lo que no comprenden es cómo llegarían a aprender algo, con una práctica que desde su óptica, se reduce a la narración de unas pocas técnicas teatrales y la transcripción de aspectos pertenecientes a la teoría de algún autor teatral que estaba a la mano y de conceptos sobre elementos técnicos de montaje teatral como por ejemplo, qué es un escenario, en cuántas partes se divide, qué clases de personajes existen, etc., información que como vimos, se repite cada año; y al finalizar el periodo académico sólo dos indicaciones, “hagan una obra de Teatro” y “esta es su nota”. Esta estructura descrita por los estudiantes devela que la práctica del Teatro se ha convertido en las manos de los docentes de Castellano en un saber instrumental, en donde cobra gran sonoridad el hecho de que hay “Teatro” todos los años cada tercer periodo académico, pero no se descubre todavía su fuerza transformadora, una

¹⁴⁷ POVEDA. Op. cit., p.156.

¹⁴⁸ FREIRE. Op. cit., p. 48.

práctica no muy alejada de la educación bancaria, en donde, como describía Freire:

En “disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla. Es por esto por lo que una de las características de esta educación disertadora es la “sonoridad” de la palabra y no su fuerza transformadora.¹⁴⁹

Esto nos trae de nuevo a la reflexión antes mencionada de que no toda expresión es creación y “la expresión no siempre es comunicación. Se requiere un código común entre emisor y receptor que posibilite el intercambio y en el campo de la experiencia grupal, la posibilidad de jugar ambos roles”¹⁵⁰; por ello, aunque para estos docentes “los chicos construyen obras y con ellas se expresan”, lo que es aparentemente señal de que estos jóvenes crean y se comunican, para los educandos, en su formación teatral no todo es tan armónicamente práctico; quizá el problema que aquí surge sea no otorgar espacio para que ocurra como señala Vega ese doble juego de roles; en otras palabras, los educandos afirman que sienten que en la institución educativa su formación está al servicio de las metas de los docentes o los directivos, de lo que éstos consideran debe ser su educación, y no de lo que ellos mismos sienten, lo que deja de lado su experiencia íntima con el Teatro, sus conocimientos, y aquellos saberes que ya poseen y que podrían mejorar dicha práctica en el área de Castellano, o como describen Freire e Illich, lograr construir estructuras de relación que permitan a cada sujeto definirse a sí mismo aprendiendo y contribuyendo al aprendizaje de otros; es por eso que estos educandos no se sienten parte de este aparente hecho de liberación que tan esperanzadoramente describen los maestros; estos educandos empero, han logrado ver la insinuación de esa liberación, sólo que no comprenden cómo lograrla, pues se sienten sumidos en una práctica sin futuro ni transformación, se sienten confundidos:

Sufren una dualidad que se instala en la “interioridad” de su ser. Descubren que, al no ser libres, no llegan a ser auténticamente. Quieren ser, mas temen ser. Son ellos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora. Su lucha se da entre ser ellos mismos o ser duales. Entre expulsar o no al opresor desde “dentro” de sí. Entre

¹⁴⁹ Ibíd. P. 77-78.

¹⁵⁰ VEGA. Op. cit., p.12.

desalinearse o mantenerse alienados. Entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre ser espectadores o actores. Entre actuar o tener la ilusión de que actúan en la acción de los opresores. Entre decir la palabra o no tener voz, castrados en su poder crear y recrear, en su poder de transformar el mundo.¹⁵¹

Pero siguiendo con nuestra descripción de los elementos descritos por los chicos sobre el aspecto evaluación tenemos un segundo elemento: 2. *Incongruencia valorativa*, los educandos sienten que los ítems de evaluación no son correctos; partamos de un ejemplo, los estudiantes del taller teatral afirman, “no es como ver una obra de teatro y que uno mira y dice wow, cuanto talento hay en ese actor o como se esforzaron en eso, sino que –el docente- mira el guión y cuenta cuantas veces se equivocaron, o si... cuadraron bien los escenarios, ese tipo de cosas”; para los educandos entonces, existe en la cátedra una evaluación inerte y obtusa frente a lo que para ellos representa ese momento del “ponerse en escena”, ellos mismos describen esta evaluación como algo superfluo y sin sentido, porque no entienden qué finalidad persiguen los docentes al evaluar si ellos logran recitar los parlamentos de los personajes al pie de la letra, o cuáles son los aprendizajes que obtienen de elaborar escenografías adecuadas o tener para su obra los mejores vestuarios, no entienden qué objeto tiene responder cuestionarios acerca de los conceptos de Teatro que les han dictado. Como puede verse, también este comportamiento en la evaluación revela una práctica bancaria, “porque la escuela no consiste en pensar y reflexionar en lugar de los alumnos. Sino que debe suscitar y provocar ideas nuevas, y ello, gracias a las actividades prácticas y a las teorías que las fundamentan.”¹⁵²; o mejor, la evaluación del Teatro no puede referirse entonces a la reproducción de conductas o a la repetición de contenidos, sino a la valoración de lo que los educandos son capaces de hacer con aquello que aprenden. Pero un hecho importante de reflexión es que ante este elemento, la mayoría de los docentes afirmaron que no se encuentran capacitados para evaluar el Teatro, sobre todo “lo que quieren decir los chicos con sus obras y la manera en que lo dicen”, temen el hecho de que las clases de Teatro en la escuela conduzcan a prácticas y conductas espontáneas, en muchas formas diferentes a las que se encuentran acostumbrados dichos docentes; por ello centran su mirada en lo que para ellos es más fácil de regular, de catalogar o cuantificar, son víctimas también de un proceso de escolarización; y tal como manifestaba Poveda:

“El maestro que teme perder su autoridad, y que por eso refuerza el trabajo sobre los contenidos, rara vez hará propuestas abiertas de trabajo en las que el alumno tal vez llegue a “saber menos”, pero en lo que muy probablemente aventajará al maestro en espontaneidad, fluidez, etc. Una educación basada en criterios de autoridad y una autoridad

¹⁵¹ FREIRE. Op. cit., p.46.

¹⁵² LAFERRIÈRE. Op. cit., p. 21.

fundamentada en una superioridad intelectual es muy difícil que acepte métodos creativos. Lo mismo podemos decir de las instituciones educativas. Mientras que un maestro sea más valorado en la evaluación o en la clase que en el recreo o la excursión; mientras su actividad dinámica se considere una pérdida de tiempo; mientras el maestro no pueda realizar libremente con sus alumnos las experiencias dramáticas sin que estas estén sometidas a condicionamientos de exhibición y prestigio, el teatro no formará parte activa ni será una actividad eficaz por parte de los educadores. Y aun en el caso de que existan experiencias, éstas serán esporádicas y discontinuas, opuestas a la continuidad que es uno de los requisitos para que una actividad sea educativa.¹⁵³

Definitivamente cuando los estudiantes señalan que los maestros no les evalúan su desempeño en la escena, sino si se equivocan o no al decir en la voz del personaje el libreto tal como está escrito y demás, sólo están apuntando a que los maestros al sentirse incómodos por no entender las manifestaciones teatrales de estos, deciden formular evaluaciones que los sitúen en un lugar superior al de los chicos, esto mantiene el orden natural que ellos sí entienden; pero este hecho pasa inadvertido en los docentes, por eso describen su práctica como liberadora, pero “decirse comprometido con la liberación y no ser capaz de comulgar con el pueblo, a quién continúa considerando absolutamente ignorante, es un doloroso equívoco. [...] Aproximarse a él y sentir, a cada paso, en cada duda, en cada expresión, una especie de temor, pretendiendo imponer su *status*, es mantener la nostalgia de su origen.”¹⁵⁴ Dicho en otras palabras, los maestros regresan constantemente a su naturaleza dominante, estos maestros aunque con las mejores intenciones, jamás lograrán realizar una práctica liberadora sino dejan de lado su deseo de sentirse superiores a los educandos para justificar y legitimar su lugar en la jerarquía de la escuela, y esto no significa dejar que los chicos hagan lo que quieran porque están haciendo Teatro, pero tampoco significa que deban salir cada tercer periodo convertidos en unos consumados actores, dramaturgos, directores, críticos de teatro o historiadores del arte dramático. “La función del educador, del coordinador, del docente que instrumenta el teatro en la educación no consiste en formar actores sino en utilizar el teatro como un vehículo de crecimiento grupal y, según el contexto, también como un recurso didáctico. Quizás el teatro sea el medio más integrador porque permite un juego rotativo en equipo y esto contribuye a combatir estereotipos.”¹⁵⁵

Finalmente, en cuanto al aspecto evaluación los educandos señalan otro elemento, 3. *Evaluación prejuiciosa*, los chicos expresan: “la evaluación es sencilla, si no te hace reír la obra, entonces vas a sacar mala nota”; en efecto querer reducir toda la riqueza que pueden llegar a tener las infinitas posibilidades creativas de los chicos a simplemente aquellas que los ponen en ridículo es un

¹⁵³ POVEDA. Op. cit., p.90.

¹⁵⁴ FREIRE. Op. cit.,p.63.

¹⁵⁵ VEGA. Op. cit., p. 99.

acto no sólo prejuicioso sino ingenuo, pues tal como hemos visto hasta aquí, “hablar de expresión dramática es suponer que el niño tiene una psicomotricidad bien resuelta, unos sentimientos ricos por la vibración de las distintas emociones, una educación sensorial abundante en experiencias, una conciencia clara de sí mismo y del mundo a través de su propia experiencia vivencial.”¹⁵⁶. Pero este fenómeno de esperar lo cómico en la expresión dramática de los educandos posee una gran carga simbólica que vamos a reflexionar a mayor profundidad más adelante; no obstante, no podemos dejar de lado la alteración que sienten los estudiantes cuando se les llama a hacer Teatro y se les termina coartando su creatividad. Illich afirmaba: “la mayoría no puede ni debe ser congregada en torno a una consigna, a una palabra, a una imagen, sino en torno a un problema elegido y definido por iniciativa de los participantes. El aprendizaje creativo, exploratorio, requiere sujetos de igual perplejidad ante los mismos términos o problemas.”¹⁵⁷; esto repetimos, es quizá el problema, la comunidad educativa en el Liceo de la Universidad de Nariño está siendo congregada en torno a la palabra Teatro como si por su sola mención ya existiera una fuerza transformadora, pero en una educación que pretende lograr una liberación, dicho término debe entenderse “como palabra y acción; no es el término que señala arbitrariamente un pensamiento que, a su vez, discurre separado de la existencia. Es significación producida por la “praxis”, palabra cuya discursividad fluye en la historicidad, palabra viva y dinámica, y no categoría inerte y exánime. Palabra que dice y transforma el mundo.”¹⁵⁸

Como breve conclusión y en este orden de ideas, diremos que “lo primero que se debe hacer para encaminar a los niños en el sentido educativo hacia el arte dramático, o mejor dicho, hacia el juego escénico, no es el montar una obra que sea buena o mala. Antes es necesario hacerles practicar aquellos juegos y hacerles trabajar en aquella técnica que más adelante puedan llevarlos a realizar una actividad escénica de acuerdo con sus posibilidades, su carácter, su naturaleza y la edad¹⁵⁹; pero en la mayoría de los casos, los maestros no tienen conocimiento acerca de la metodología del Teatro, su acercamiento al arte escénico es por lo general poco profundo y básicamente se limita al encuentro con los conceptos o teorías teatrales que estén a su alcance, para estos docentes esa teoría en torno al Teatro también se encuentra vacía, inanimada, descontextualizada y en muchos sentidos muerta, porque se encuentra sujeta a la interpretación libre y sin fundamento; principalmente, porque es teoría alejada de su praxis, alejada de su acción, de su fuerza creadora y transformadora.

¹⁵⁶ POVEDA. Op. cit., p. 102.

¹⁵⁷ ILLICH. Op. cit., p. 208.

¹⁵⁸ FIORI en FREIRE. Op. cit., p. 26.

¹⁵⁹ SIGNORELLI en POVEDA. Op. cit., p. 154.

Volviendo ahora a las reflexiones de los educandos acerca de la formación teatral que reciben, tenemos un cuarto aspecto de análisis al que a falta de un mejor término denominaremos **desconocimiento**; ahora bien, como señalaba Chapato, “los conocimientos conceptuales contribuyen a que el alumno comprenda los procedimientos teatrales y pueda referirse a los elementos que intervienen en su realización. -Empero- la adquisición de las habilidades es gradual y está ligada a su práctica, es decir se aprenden haciendo.”¹⁶⁰ Este cuarto aspecto que es quizá la crítica más fuerte que hacen los educandos a la práctica que realizan los maestros de Castellano frente a la formación teatral, parte justamente de la base de que ellos han interiorizado los diferentes elementos de la escena debido a su práctica teatral permanente; para ellos, entender cómo acontece el hecho teatral en términos de *acciones, suceso de partida, conflicto, acotaciones, circunstancias dadas, partners*, entre muchos otros conceptos, no tiene ningún problema; pero para los estudiantes rasos, quienes sólo conocen el Teatro de perfil y repitiendo los conceptos que se consignan en sus cuadernos, así como para los profesores para quienes todos esos términos llegan como palabras vaciadas de su significado práctico, todo ello resultará un abismo.

Los educandos por tanto, explican enfáticamente: “leer Teatro para alguien que jamás ha hecho Teatro es algo incomprensible, porque hay cosas que sólo se entienden en escena, no se puede hacer Teatro sólo impartiendo teoría”, afirman que los profesores no entienden lo que quiere decir el autor de Teatro en sus textos, que no conocen o conciben el proceso creativo detrás de una pieza teatral y que esperan que todo ocurra en términos cuantitativos para poder tener de dónde sacar notas, en pocas palabras, señalan que los docentes no tienen experiencia directa con el arte escénico y que lo único que conocen es lo que han leído; peor aún, consideran desde su perspectiva que los profesores deberían primero ejercer la práctica del Teatro y sólo después trabajarlo en el aula. Para entender mejor la justicia en estas nociones que tienen los chicos acerca de la práctica teatral, iluminemos lo que venimos diciendo con un contundente ejemplo de los estudiantes, ellos señalan: “no la he visto actuar, me hubiera encantado ver actuar a la profesora, de que igualmente como sale la profesora de matemáticas a hacer al tablero el ejercicio de matemáticas que nos acabó de explicar, la profesora salga a actuar también, si ella lo enseña, debe ser porque también puede”, “porque pues, ellos nos imparten, digamos, cómo hacer poesías, porque han hecho poesía, o nos imparten como leer porque pues han leído mucho; es decir, porque lo han hecho, pero pues... en especial pues en ese aspecto, porque nunca lo han hecho, entonces es como difícil que lo impartan, que lo enseñen”. Con este ejemplo hemos querido hacer notar esa ansiedad irrefrenable de los estudiantes a la que hace referencia Freire, ellos sienten una incomodidad y

¹⁶⁰ CHAPATO. Op. cit., p.157.

angustia por el modo como se les enseña el Teatro en el proceso de Lengua Castellana.

Partamos de un hecho importante, la mayor incomodidad se genera en los educandos debido al fanatismo de los profesores por la Teoría Teatral, pues como lo describe Poveda, “al ser el teatro un fenómeno activo, de experiencia, su estudio no se limita nunca a lo teórico como elaboración intelectual, sino que posee un carácter vital, experimental, práctico.”¹⁶¹; y en la vida de la escuela, mientras para los maestros el Teatro se limita a la transferencia de conceptos, para los estudiantes “el Teatro puede revelarles al profesor ese mundo detrás de la mera relación estudiante-docente”, porque en él ellos sienten que se develan a sí mismos; no entienden cómo el profesor prefiere seguir viéndolos pasar sus días sentados “en un pupitre, escribiendo y alzando la mano”, en lugar de habitarlos en la escena, en donde como ellos mismos lo describen, “en ese momento uno... uno se expresa distinto, el cuerpo ya no solamente está enseñado a decir profe, mi cinco, mi cuatro o mi uno o ¿por qué?, sino que ahí te está diciendo profe aprenda, porque nosotros también hemos aprendido de usted”; en otras palabras, aunque debemos dejar sentado que los educandos reconocen que en este esfuerzo que realizan los profesores pueden descubrir que no es necesario ser un erudito en el Teatro para descubrirlo, pensarlo o enseñarlo, y que entienden que es bueno ver los conceptos de Teatro con diferentes autores para apropiarse de manera más fácil los conocimientos, los estudiantes padecen, porque en la práctica de algo que reconocen como liberador como lo es el Teatro, se sienten encarcelados, rutinarios, desvalidos, desconfiados, incomprensidos, desolados y abandonados a su suerte.

Po último, un quinto aspecto que describen los estudiantes en sus reflexiones es la **fugacidad**; vista esta desde dos perspectivas: la primera de ellas es la fugacidad con la que ocurre y se extingue el tercer periodo y de la cual se desprende el que los docentes no alcancen a profundizar en los conocimientos acerca del Teatro; y la segunda es la fugacidad con la que se pretende que se realice la construcción, creación, montaje y presentación de una obra de Teatro; así pues, los educandos consideran que no tienen el tiempo adecuado para lograr el proceso de creación y ensayo de las obras, sino que el tercer periodo implica para todos ellos trabajo extracurricular, y señalan que quizá lo mejor sería no escribir primero una obra y luego montarla, sino tal como acostumbran en el Taller de Teatro, montar de una sola vez improvisando y jugando. Ahondemos un poco en estas reflexiones de los educandos, pues creemos que en ellas se encuentra el núcleo central del problema; los estudiantes del Taller de Teatro piensan que no es justo que deban hacer trabajo extra, es decir reunirse en horas diferentes a las de castellano para realizar la producción de una obra de Teatro, ni hablar de los

¹⁶¹ POVEDA. Op. cit., p.127.

estudiantes que no tienen contacto directo con las artes, para quienes como ya señalamos anteriormente, “el tiempo que pierden en montar obras de Teatro deberían utilizarlo en materias de verdadera importancia”; estas dos actitudes frente a la práctica teatral apuntan quizá hacia una dirección: *el Teatro se ha escolarizado*, más todavía, porque los estudiantes repiten que prefieren la formación en el Taller de Teatro que en el aula, porque en el aula se *ha sistematizado la práctica teatral en paquetes de información*; Illich es enfático al señalar:

La escuela inicia asimismo el Mito del Consumo Sin Fin. Este mito moderno se funda en la creencia según la cual el sistema de producción produce inevitablemente algo de valor y que, por consiguiente, la producción produce necesariamente demanda. La escuela nos enseña que la instrucción produce aprendizaje. La existencia de las escuelas produce la demanda de escolaridad. Una vez que hemos aprendido a necesitar la escuela, todas nuestras actividades tienden a tomar la forma de relaciones de clientes respecto de otras instituciones especializadas. Una vez que se ha desacreditado al hombre o a la mujer autodidactos, toda actividad no profesional se hace sospechosa. En la escuela se nos enseña que el resultado de la asistencia es un aprendizaje valioso; que el valor del aprendizaje aumenta con el monto de la información de entrada y, finalmente, que este valor puede medirse y documentarse mediante grados y diplomas.¹⁶²

Así se comporta la escuela, vía rápida hacia el infinito que se mide por la velocidad de entrada de información, la cantidad aceptable de asistencias y el número de respuestas acertadas, pero no nos equivoquemos, así se vive el día a día en nuestras sociedades, en donde todo se mide en términos de eficiencia, economía, capacidad de crédito, capacidad de compra, capacidad de memoria, liquidez, solvencia, seguridad, velocidad de arranque, velocidad de obturación, velocidad de llegada, millas acumuladas y cantidad de puertos de entrada de información, entre miles. Ahora bien, “no podemos ir más allá de la sociedad de consumo a menos que entendamos primero que las escuelas públicas obligatorias reproducen inevitablemente dicha sociedad, independientemente de lo que se enseñe en ellas.¹⁶³; por eso, poco importa si enseñamos Teatro o Termodinámica, Poesía o Fascismo, Música, Tortura o Robótica, mientras se instrumente, se empaquete y se facture, todo conducirá al mismo resultado, entendimientos insubstanciales, cerebros ociosos, “cabezas vacías”¹⁶⁴, compulsión al consumo. Más todavía, “de poco vale la firme voluntad de constituirnos en pedagogos comprensivos pero ocasionales -mientras dura una actividad que luego se abandona por otra de mayor <<rentabilidad de contenidos>>”¹⁶⁵, así que no interesa si cuando enseñamos Teatro hablamos de creatividad infantil,

¹⁶² ILLICH. Op. cit., p.226.

¹⁶³ *Ibíd.* P. 226.

¹⁶⁴ En el Teatro de la Edad Media los Cabezas Vacías eran personajes que amaban la Farza.

¹⁶⁵ CAÑAS. Op. cit., p. 13.

esparcimiento, sociabilidad, si al terminar el periodo realizamos una evaluación instrumental sobre contenidos vistos y al siguiente día cuando empieza un nuevo periodo volvemos a nuestra dictadura, con niños dando la lección, niños que deben cambiarse de puesto para que atiendan a nuestra voz, niños reprobados, niños que no saben y niños que sí, niños calificados como sobresalientes, como buenos, como insuficientes, o como deficientes.

Pero no se nos malinterprete aquí pensando que estamos otorgando alguna culpa a los docentes, pues aunque entendemos bien que como revela Illich, “los alumnos hacen la mayor parte de su aprendizaje sin sus maestros y, a menudo, a pesar de éstos.”¹⁶⁶; la verdad es que ellos también se encuentran escolarizados, y a su modo también creen que es necesario sistematizarlo y racionalarlo todo para lograr la promoción y el filtro de estudiantes “buenos” y “malos”, ellos también creen en la escuela porque vienen de alguna y su pensamiento escolarizado los obliga a seguir su camino escolar recibiendo de maestrías y doctorados o a frustrarse por que “ya no les alcanza el tiempo” para poder hacerlo; esta “fugacidad” descrita por los chicos también los congestiona. Demos una idea: si volvemos la mirada al hecho que manifestaban los docentes de que cuando ellos llegaron a la institución educativa, se les señaló que debían formar a los educandos mediante el Teatro en el tercer periodo de su materia, podemos entender no sólo el problema de fugacidad, sino también las causas del temor de los maestros a perder su autoridad; expongámoslo a manera de ejemplo, imaginemos que vamos a enseñar la materia de Lengua Castellana, pero se nos pide que en uno de los periodos, en el que sin duda alguna los estudiantes deben aprender acerca de los elementos de la Lengua o la Comunicación, logremos que en aproximadamente tres meses los estudiantes de nuestro curso, tengan conocimientos de Teatro y de algún autor teatral reconocido, nociones de escritura dramática y elaboración de libretos, logren aprender a armar grupos de Teatro y a trabajar en equipo, puedan tener y aplicar conocimientos de montaje teatral y de ello resulten un gran número de obras de Teatro, y como si no fuera suficiente, debamos realizar una selección de entre todas las propuestas presentadas por los estudiantes, para escoger a nuestra consideración “la mejor de todas” para que represente al salón en la jornada de Teatro del evento cultural de la escuela y que de ello saquemos varias notas que permitan evaluar satisfactoria y pertinentemente a los estudiantes, como lo exige cualquier institución educativa, y con ello armemos un informe que satisfaga a la institución y a los padres de familia; ¿no nos veríamos “agarrados del techo”?; creemos que sí, por lo menos durante los primeros años de nuestra labor, puede entenderse entonces cómo los docentes únicamente están comportándose a la altura de las exigencias de la escuela; será entonces que como pensamos el núcleo del problema sea “el pensamiento escolarizado” que describe Illich.

¹⁶⁶ ILLICH. Op. cit., p.217.

Ahondemos todavía un poco más, los maestros quieren que los estudiantes a la vez que se liberan mediante el Teatro, aprendan elementos de lectura y escritura y den razón acerca de los contenidos que para ellos arduamente investigan y exponen en las clases; por su parte, los educandos quieren que la formación que reciben en el tercer periodo de Lengua Castellana, apunte menos a los contenidos de la materia y más a su formación humana y de vida como afirman que lo hace el Taller de Teatro; en palabras de Laferrière: “Para los artistas hacer teatro implica un acto de creación compartido con los espectadores; para los pedagogos, significa utilizar un acto creador con fines educativos, ya sea para explicitar un mensaje o simplemente para permitir que los alumnos aprendan a expresarse oral y corporalmente ante un público.”¹⁶⁷. Efectivamente, los maestros seguirán centrando el Teatro en la enseñanza de contenidos de su materia y los educandos permanecerán insatisfechos con la práctica teatral que reciben; los primeros justificados como señala Flavia Terigi, en que “soplarán vientos de catástrofe si los resultados de los operativos nacionales de evaluación de la calidad no comienzan a mostrar ritmos sostenidos de mejora de los indicadores de rendimiento en lengua y matemática; pero no habrá alarma (de hecho no la hay) si la enorme mayoría de los alumnos egresa de nuestras escuelas sin haber accedido a un mínimo de saberes ligados con la experiencia y el disfrute de la producción artística.”¹⁶⁸, por ello hasta consideran afortunados a sus estudiantes por tener dicha oportunidad; y los segundos, basados en su experiencia directa con las emociones propias de la creación teatral, poseer la ansiedad de establecer una creación teatral, sufrir el rigor de darle una corporeidad estética, consolidarla mediante ensayos que no disminuyan su pasión, pureza y vivacidad, y finalmente entregarla a los otros y esperar en ello el calor del aplauso o el ardor de la crítica. Con todo y lo anterior, tal como lo deja ver Laferrière, “hasta ahora, desde un punto de vista puramente teórico, no se puede enseñar Teatro. Porque sólo, de una manera aislada, se pueden enseñar técnicas (dramática, didáctica, pedagógica...), transmitir conocimientos (histórico, literario, filosófico...), experimentar varios lenguajes (corporal, vocal, con objetos...), dar instrumentos escenográficos (luz, sonido, maquillaje, decorado...) para permitir a los estudiantes, en un tiempo determinado (horario), en un espacio delimitado (aula) con una energía requerida (personas), hacer su propio aprendizaje.”¹⁶⁹

3.2.4. El área de Teatro y una Escuela de Dirección. Hay otro aspecto entre tantos, del que no hemos hablado sino parcialmente, y con el que consideramos importante terminar estas primeras reflexiones acerca del contexto, situaciones y realidades vividas al interior del Liceo de la Universidad de Nariño en torno a la formación teatral, este aspecto es cómo perciben los diferentes actores educativos

¹⁶⁷ LAFERRIÈRE. Op.cit., p.67.

¹⁶⁸ TERIGI. Op. cit.,p. 42.

¹⁶⁹ LAFERRIÈRE. Op.cit., p.17.

la formación teatral del maestro especialista. Un poco de historia: el maestro Julio Hernán Eraso Guerrero, quien había sido egresado del Liceo de la Universidad de Nariño y actor del grupo “La Chispa” de la institución desde el año de 1986, fue convocado en noviembre del año de 1992 para asumir su dirección teatral; éste reavivó el grupo de Teatro Estudiantil y logró consolidar múltiples y reconocidas propuestas de Teatro y Carnaval, que otorgaron gran reconocimiento a la institución educativa por la gran labor cultural aportada a la región, fruto de lo cual, al iniciar el año lectivo 1995 – 1996, bajo la administración del profesor Braulio Emilio Días Arcos (Rector de la institución durante el desarrollo de la presente investigación), se logró instaurar el “Proyecto Pedagógico de Electivas Artísticas y Deportivas”, de donde se consolida un taller de formación teatral para dos niveles básicos de formación, a los cuales asistían los estudiantes según el grado escolar al que pertenecieran y un nivel superior al que por lo general se convocaba a estudiantes de grados décimo y once para formar parte del grupo “La Chispa”; posteriormente, luego de reconocer la enorme necesidad de dar trascendencia a los saberes teatrales y sobre todo de dar lugar a la voz y las propuestas estéticas de los estudiantes, genera el maestro en 2009 un nuevo proyecto de formación teatral, al cual no se le dio una regencia académica o curricular por parte de las directivas institucionales, pero del que nació desde entonces, la propuesta denominada “Escuela de Directores”, taller de dirección teatral para jóvenes, al que asisten cada año, niños y niñas de los diferentes grados académicos para recibir una formación en dirección escénica y/o asistencia de dirección e improvisación; estos jóvenes directores se encargan luego de la dirección de un grupo de actores surgidos del Taller Teatral para, mediante la orientación del maestro Julio Eraso, montar piezas teatrales que se presentan en la jornada de Teatro de la Semana Cultural Liceísta. Como puede verse entonces, existen en la actualidad dos dinámicas fundamentales al interior del Taller de Teatro orientado por el maestro especialista, la primera es el Taller Teatral para la ocupación del tiempo libre, en el que se da la formación de actores y que tiene una valoración en la carga académica mediante una nota de evaluación del rendimiento como cualquier otra área del saber específico en la institución; y la segunda es el Taller de dirección Escénica e Improvisación, encargada de la formación de directores y asistentes que redirigen y redimensionan las capacidades actorales de los primeros desde su perspectiva estudiantil y que por ser una iniciativa del maestro especialista, no cuenta con una nota de valoración como la del Taller Teatral.

Una vez hecha esta precisión histórica, es oportuno ahora aclarar que todos los actores educativos encuentran, como ya señalamos, enormemente valiosos los aportes que deja la formación en Teatro que reciben los estudiantes en el Proyecto Teatral Liceísta; pero vamos a centrar nuestra atención en las particularidades de lo que perciben los actores educativos acerca del “Taller de Dirección Escénica e Improvisación”, que es el ámbito en donde hemos centrado, trabajado y fundamentado el presente estudio. Como primera medida señalaremos

las percepciones de los maestros en torno al tema; observemos que, cuando se preguntó a los docentes cómo perciben ellos la formación que reciben los estudiantes en dicho espacio, ellos respondieron que desde su perspectiva, cobra gran importancia este proyecto para la institución, pues ayuda a la formación de líderes, sirve para revelar las capacidades teatrales y estéticas de los educandos, quienes además logran tomar conciencia de las mismas mediante la manifestación de su pensamiento, debido a que permite la formación entre pares, lo que da como resultado una formación más acorde con lo que ellos piensan y reconocen del mundo en el que habitan; es decir, reconocen el valor del proyecto en términos de liderazgo y sociabilidad.

Veamos ahora en segundo término, la perspectiva del Rector de la institución, quién señaló:

“Bueno ese ha sido un empeño del profesor Julio Eraso, porque en el marco del plan de estudios del Liceo y el proyecto educativo no está contemplado; que significa esto, que no hay un direccionamiento institucional alrededor de este proyecto de formación de directores, entonces es bajo las iniciativas del profesor que se ha elaborado, pero realmente no tiene un enfoque pedagógico liceísta que permita dar las orientaciones correspondientes a hacer que se forme una escuela de directores de teatro”

Luego aclaró que le parece muy buena la iniciativa, pero en la medida que atienda unos criterios institucionales, muy particulares a la educación que se imparte únicamente en la institución. Señaló también que para él el proyecto deja a los estudiantes elementos como el *“liderazgo, autoridad sobre los otros, reconocimiento por parte de sus compañeros, formación en valores que deviene de la responsabilidad que asumen, autonomía, disciplina, conciencia, formación integral”*; el Rector por su parte entonces centra el valor del proyecto en el liderazgo, la formación del yo, la formación en valores y la sociabilidad.

Ahora veamos la perspectiva de los coordinadores de la institución; la Coordinadora Académica afirmó también que el Taller de Dirección Escénica e Improvisación no está aprobado formal e institucionalmente, sino que obedece a una iniciativa particular del profesor de Teatro; luego señaló que a su modo de ver le ha permitido a algunos estudiantes de acuerdo con el proyecto de Teatro que se adelanta en la institución, orientar el proceso de sus compañeros con respecto a la creación de obras teatrales y desarrollar procesos de formación en diferentes elementos del lenguaje teatral. Por su parte, el Coordinador de Convivencia señaló que no conoce a profundidad lo ocurrido con respecto al proyecto, pero entiende que son los estudiantes quienes se forman como directores y luego dan orientación a sus compañeros, volviéndose protagonistas de su propia enseñanza-aprendizaje lo que les ayuda a ganar responsabilidad, y enaltece el hecho de que

la enseñanza del Teatro no se relegue a una sola persona (el maestro especialista), sino que se desarrolle un proceso de escuela año a año; para terminar, añadió que para él este proyecto deja a los estudiantes liderazgo, autonomía, participación, motivación y les da conciencia crítica acerca de las problemáticas sociales que los rodean. Los Coordinadores entonces ven en el proyecto importancia desde el liderazgo, la creación, la sociabilidad y la conciencia crítica.

En cuarto término revisemos la perspectiva del maestro especialista, éste afirma que la Escuela de Directores, nace bajo la idea de lograr que los estudiantes se acerquen a la creación de sus propias piezas escénicas, y que éstas reflejen lo que les sucede a estos estudiantes en su diario vivir, dice “es un proceso que va en crecimiento mediante la toma de conciencia de que cada estudiante puede dirigir su propio proceso teatral”; también afirma que su propósito es tener siempre 18 directores principales, uno por grado y dos más por cada director principal, para que ayuden como asistentes de dirección; luego señala: “me parece que mantener una escuela es también poder observar, cuál es la situación poética, histórica, narrativa, literaria de toda una región como tal”, pues, según su experiencia, esto le permite a los educandos conocerse y reconocerse en el otro que es su compañero, como individuos y como grupo humano en una sociedad; para él entonces, el valor del proyecto se centra en la creación, la expresión, la concientización, la contextualización y la sociabilidad.

Como último término revisemos la percepción de los estudiantes acerca del proyecto; éstos realizan dos apreciaciones concretas: la primera es que sienten que el trabajo que realizan con el maestro especialista en el Taller de Dirección, les ayuda a mejorar el proceso que realizan para la Semana Cultural Liceísta y la apropiación que sienten los educandos por dicho evento como el más importante para la manifestación de lo que piensan y la puesta en escena de sus formas artísticas, pues les ayuda a consolidar un proceso más disciplinado y estructurado para la construcción de las obras, a tener un fundamento técnico para los juegos y las improvisaciones, a aprender a dirigir un grupo, a ser más críticos con la realidad en la que viven, a mejorar sus procesos creativos, y a liberarse desde la creación; y la segunda, es que para ellos este proyecto que crece y se fortalece con el paso de los años, ha dado como resultado un proceso mucho más complejo y completo, que dejó ya de ser la simple creación de piezas teatrales, para pasar a ser un proceso de investigación teatral, lo que, desde su óptica, les permite valorar el trabajo del director de Teatro y los actores, les enseña a orientar su trabajo creativo hacia una forma mucho más elaborada y estética, los ayuda a ser mucho más críticos con su propio trabajo aprovechando de manera más conciente elementos teatrales, lo que permite que las obras se tornen más significativas para ellos; definen en pocas palabras que para ellos el valor de la Escuela de Directores radica en que es un proceso que convoca a nueva gente con nuevas

perspectivas y miradas del Teatro. Se comprende así, que los estudiantes ven la importancia del proyecto desde el aprendizaje o fortalecimiento de elementos como la creación, la dirección de grupo, la concientización, la creatividad, la liberación, la investigación y la socialización.

Observemos cómo, los diferentes actores de la comunidad educativa tienen una serie de consideraciones comunes o disímiles acerca del proyecto de formación “Taller de Dirección Escénica e Improvisación”, sobre las cuales queremos insistir a continuación. Para comenzar, diremos que las apreciaciones acerca de los aprendizajes que logran los estudiantes del proyecto son a nuestro modo de ver escasas y reiterativas; es decir, no creemos por ejemplo, que profundizamos mucho al señalar que estos chicos que trabajan en la dirección de un grupo aprenden liderazgo, pues ello es por demás evidente y redundante, igual pasa con las demás apreciaciones como la posibilidad expresiva, o creativa, o de formación de la personalidad, o de socialización, etc.; es decir, es bien sabido como señala Poveda, que:

La expresión creativa del niño en orden al teatro es donde concluyen todos los objetivos de las actividades de las aulas y los talleres. En el teatro, la expresión es de forma especial comunicativa y participativa. El receptor del mensaje es invitado a formar parte de él, a expresar su parte dinámicamente. Es así como la expresión construye en la persona su propia identidad en la medida en la que es integrada en el grupo. El niño logra por este camino no sólo expresar desde sí como entrega, como donación propia, sino que poco a poco se hace capaz de interpretar, recibir y valorar la expresión de los otros.¹⁷⁰

Una vez hecha esta salvedad, diremos que no escapa a nuestra mirada el hecho de que los diferentes actores educativos señalan nuevamente, apenas algunos aspectos de la formación teatral a la educación de los niños y niñas; es más, comparados con el sinnúmero de aportes revelados y descritos por los diferentes pedagogos teatrales recopilados en nuestro Marco Teórico, corresponderían apenas a un puñado de los elementos por estos descritos, y como ya señalamos son de un orden bastante evidente; ilustrémoslo mejor:

CUADRO 2. PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES EDUCATIVOS ACERCA DE LOS APORTES DEL TEATRO A LOS ESTUDIANTES MEDIANTE EL TALLER DE DIRECCIÓN ESCÉNICA E IMPROVISACIÓN		
ACTOR EDUCATIVO	APORTE DESCRITO	APORTES PEDAGÓGICOS A LOS QUE SE ASOCIAN

¹⁷⁰ POVEDA. Op.cit., p.78.

Rector	Liderazgo, formación del yo, formación en valores y sociabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Realización como sujeto, relaciones personales, relaciones contextuales (French en Taxonomía de Laferrière) • Acomodación conductual, capacidad expresiva, creatividad, espíritu crítico (Vega) • Conocimiento de sí mismo y del mundo, capacidad expresiva, creatividad, socialización (Chapato) • Conocimiento específico (Trozzo y Poveda)
Coordinadores	Liderazgo, creación, sociabilidad y conciencia crítica	
Profesores	Liderazgo y sociabilidad	
Pedagogo Especialista	Creación, expresión, concientización, contextualización y sociabilidad	
Estudiante	Creación, dirección de grupo, concientización, creatividad, liberación, investigación y socialización	

Fuente: ésta investigación.

Como puede verse, dichas percepciones no revelan algo muy significativo en sí mismas y son aparentemente, como señalábamos, bastante evidentes; no obstante, teniendo en mente todo lo expuesto hasta aquí, reconocemos que en el interior de estas percepciones residen una serie de aspectos que revelan a nuestro modo de ver, tres características importantes en el acontecer de la formación teatral en la escuela, estas son: **el enriquecimiento, la variedad de enfoques y la escolaridad**. Examinemos ahora uno a uno estos tres elementos; nos referimos primero al **enriquecimiento**, pues sin lugar a dudas, los estudiantes, profesores, directivos y hasta los padres de familia que han tomado la determinación de complementar la educación de los niños y niñas mediante el Teatro persiguen un mismo fin, el enriquecimiento. Entiéndase este enriquecimiento como la esperanza que se tiene de que la práctica del Teatro en la escuela supere el simple disfrute de los niños, para dar paso a una forma meta-teatral de enseñanza-aprendizaje, definida por *aquello que aprehenden los chicos mediante dicha práctica y que les servirá como experiencia para el desarrollo afortunado de otros aspectos de sus vidas*, por eso todos los discursos de los diferentes actores educativos señalan que el Teatro *forma a los niños para la vida*. El enriquecimiento se percibe entonces a la manera de reacciones lógicas por motivaciones de causa y efecto, y por ello estas reacciones esperadas se exponen bajo términos como liderazgo, afirmación, toma de conciencia, sociabilidad, creatividad, y demás; es decir, se espera que si a un niño se le entrega la responsabilidad de dirigir un grupo, la reacción lógica en éste sea la de comportarse con liderazgo y madurez, y así con cada uno de los aspectos descritos; “la reacción en el niño es fruto por tanto de su enriquecimiento interior y a esto se encamina una educación teatral: a que el yo del niño se haga más rico,

más sensible a lo estético, más comunicativo, más expresivo, en una palabra.”¹⁷¹; podríamos afirmar entonces, que quizá las percepciones que describen o detallan los actores educativos al hablar de lo que deja a la educación de los chicos la formación en Teatro, no es una verdadera percepción conciente del hecho teatral, sino un anhelo, una fe, una visión; aquello que esperan se pueda conseguir con los niños y niñas mediante la práctica teatral.

Continuemos la explicación del segundo elemento, la **variedad de enfoques**; es claro que no existe una única forma de abordar el conocimiento, más todavía, el conocimiento del Teatro que en su desarrollo histórico cuenta con una amplia gama de posturas conceptuales, metodologías y prácticas; de esta manera, se entiende que al interior de la práctica teatral escolar, mientras el fin que persigue el maestro especialista es el de fomentar un espacio en el que los estudiantes puedan con plenitud residir, manifestar y aprender a apreciar el arte teatral, el fin para la escuela y los maestros es el de intentar fortalecer la enseñanza-aprendizaje de diversos elementos pedagógicos mediante dicha práctica; sin embargo, el problema no es la diversidad de miradas o búsquedas, sino que éstas en lugar de complementarse, puedan encontrarse en contraposición, lo que puede generar en los estudiantes sensaciones de confusión, contradicción, parcialidad, fragmentación e invalidez de las mismas, o como expusiera Chapato:

La existencia de variedad de enfoques de enseñanza no constituye en sí misma un problema. Sí, en cambio, puede constituirlo el hecho de que los diferentes criterios en que se basa la asignación de un particular énfasis estén dando cuenta de abordajes parcializados del hecho teatral como objeto de conocimiento o la ausencia de un tratamiento reflexivo y crítico de los propósitos de enseñanza del teatro en el contexto escolar y en el marco de la educación artística.¹⁷²

Baste lo anterior para entender por qué los estudiantes sienten que la formación teatral que reciben en el área de Castellano no está acorde con las acciones que deben realizar, o que los fines que se persiguen en el aula no pueden resolverse mediante las prácticas allí dispuestas; en otras palabras, no entienden que, si el fin es montar una obra de Teatro, no se enseñe montaje y se otorgue el tiempo para dicha experiencia como ocurre en su formación del Taller de Teatro, o si lo que se pretende sea que ellos conozcan de la historia del Teatro o los postulados de diversos autores a lo largo de la historia, no se finalice el periodo con un estudio crítico, un análisis reflexivo u otra práctica más acorde. Habría que ver además si acaso el enfoque de la escuela no a invalidado el enfoque de la disciplina artística,

¹⁷¹ Ibíd. P. 99.

¹⁷² CHAPATO. Op. cit., p.166.

por el hecho de que aparentemente no constituye un saber académico evaluable o “perceptible”.

Lo que nos lleva al tercer elemento, **escolaridad**; como señalaba Illich, “todos los educadores están prontos a conspirar para extender los muros del aula y agrandarla, con la meta de transformar la cultura completa en una escuela.”¹⁷³, tal parece que nos encontramos inmersos en dicho proceso de escolarización, pues hoy en día la vida de los educandos se ve reducida a extravagantes y costosos procesos de instrucción técnica y al aumento de las necesidades escolares; de tal suerte, un estudiante al salir de clases apenas tiene tiempo de alimentarse o tener un encuentro con su familia, puesto que casi al terminar la saturada jornada escolar, debe salir de inmediato hacia sus clases de preparación para las pruebas estatales (de las que debemos decir depende el siguiente paso en su escolaridad y en una palabra su futuro), clases de idiomas, clases de deporte, clases de formación extra-curricular aunque (irónicamente) debidamente soportadas en el currículo, (entre las que se encuentra por ejemplo la formación en Teatro, otras artes y deportes), entre otro sinnúmero de prácticas formativas. Es ante estas circunstancias, que podemos decir que aún si los fines que se espera conseguir mediante la práctica teatral persiguen la formación de principios o valores. Como explicábamos anteriormente acerca de las expectativas de enriquecimiento, existe en ello una necesidad latente aunque oculta, que es la necesidad de escolaridad; expliquémonos: “Así como los negocios son los negocios, la acumulación inacabable de dinero, así también la guerra es el matar, la acumulación inacabable de cuerpos muertos. De manera semejante, la educación es escolarización, y este proceso sin término se cuenta en alumnos-hora.”¹⁷⁴

De estas circunstancias nace el hecho de que durante las entrevistas, a la pregunta específica acerca del “Taller de Dirección Escénica e Improvisación”, el Rector de la institución y los coordinadores pronunciaran enfáticamente que este proyecto es una iniciativa del maestro especialista, que requiere de una orientación curricular provista por la institución para funcionar correctamente, justo porque es el único proyecto que no la tiene, el único proyecto libre del marco de legalidad curricular, libre de una nota; es más, descendiendo a una particularidad de este hecho, debemos narrar aquí que al principio de nuestra investigación el presente proyecto se llamaba “Aportes del Teatro a la formación académica de los estudiantes de la *“Escuela de Directores”* del Liceo de la Universidad de Nariño”, pero en la entrevista con el Rector de la institución, este fue decididamente enfático al señalar que no puede existir una **“escuela”** dentro de la escuela, que lo que podía haber eran talleres de formación, y que no avalaría el presente proyecto de investigación si no se cambiaba el nombre, por lo que debimos cambiar el título

¹⁷³ ILLICH. Op. cit., p. 255.

¹⁷⁴ *Ibíd.* P. 230.

a “Aportes del Teatro a la formación académica de los estudiantes del *“Taller de Dirección e Improvisación”* del Liceo de la Universidad de Nariño. Qué quería decir este suceso, a donde apuntaba este encaprichamiento, decididamente debemos decir que a una sola cosa, la creencia de que todo en la educación de los niños y niñas, debe tener un lugar en el currículo oficial; así pues, como describe nuevamente Illich: “las escuelas pretenden desglosar el aprendizaje en “materias”, para incorporar en el alumno un curriculum hecho con estos ladrillos prefabricados y para medir el resultado con una escala internacional.”¹⁷⁵; se sienten amenazados cuando una práctica al interior de sus paredes no se encuentra reglamentada bajo su mirada y conduce aunque sea un poco a la liberación del yugo de la medición, la valoración o la certificación; “es por esta misma razón por lo que reaccionan, incluso instintivamente, contra cualquier tentativa de una educación que estimule el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema.”¹⁷⁶ Había entonces que cambiar el nombre porque nada debe escapar a la planeación educativa, porque una “escuela de dirección” es demasiado “amplia” y “emancipada”, y en cambio un taller es “controlable” y “efímero”; el problema era el término, porque como lo demuestra Freire, “en verdad, lo que pretenden los opresores “es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime”¹⁷⁷

Para concluir este capítulo consideremos el siguiente cuestionamiento: cómo debemos entender que los estudiantes, los profesores, los directivos, los especialistas en el tema y hasta los padres de familia hablen del Teatro como puente para la liberación, si lo primero que tienen que hacer los niños y niñas en la escuela es someterse a la palabra de los otros mediante el Teatro, a la palabra del maestro de Teatro o del profesor de Castellano que les exigen que monten alguna obra que ellos mismos han escogido por considerarla mejor para los niños o para el curso que debe tomar el taller, luego hasta les digan cómo deben actuar y todavía después deban enfrentarse a la tiranía del texto en donde el autor también les dice cómo es el personaje, cuáles son sus móviles, cuáles son ahora sus conflictos. Pero además, ¿los actores educativos tienen conciencia de ello?, o contrario a esto, tal como lo describe Illich, “la escuela es la agencia de publicidad que le hace creer a uno que necesita la sociedad tal y como está”¹⁷⁸ y sea por ello que se piense que al estar planificado en algún papel, ya todo está como debe y pasen de largo los malestares a los que diariamente se enfrentan. Quizá de esto surge la mayor contradicción en la realización del Teatro Escolar, el hecho de que su práctica constante no cumpla con una función tan sencilla para el Teatro como

¹⁷⁵ *Ibid.* P. 227.

¹⁷⁶ FREIRE. *Op. cit.*, p. 81.

¹⁷⁷ *Ibid.* P. 81.

¹⁷⁸ ILLICH. *Op. cit.*, p. 296.

lo es la de “liberar” a todos los que en él se convocan; y ante todas estas exposiciones que nos revelan una contradicción en la práctica teatral, cómo debería ocurrir entonces el Teatro en la escuela; este reto se sumaba desde este punto a nuestras reflexiones.

3.3. SER O NO SER HE AHÍ LA CUESTIÓN, PRINCIPALES DIFICULTADES Y RETOS QUE ENFRENTA LA ESCUELA EN TORNO A LA ENSEÑANZA DEL TEATRO.

La historia nos ha enseñado que a lo largo de los siglos la educación (la enseñanza) ha estado íntimamente ligada al teatro; incluso cuando, a lo largo de múltiples peripecias provocadas por el hombre, se nos ha querido hacer creer que el teatro no tenía esta función.
Laferrière

Recuerdo que durante mi práctica, en múltiples charlas y discusiones con los diferentes actores educativos acerca de la formación teatral, pude ver de cerca una situación: varios chicos señalaban que lo que no les gustaba del Teatro en la escuela era que sus compañeros y profesores eran muy indiferentes ante lo que ellos expresaban mediante sus manifestaciones teatrales, fueran estas obras teatrales, instalaciones, performances, entre otras; otros tantos al contrario, señalaban que lo que no les gustaba del Teatro en la escuela era que no podían disfrutar de “buen Teatro”, porque sus compañeros “teatros” hacían obras que nadie podía entender; los profesores en cambio, decían que lo más difícil para ellos era no saber como evaluar las propuestas que presentaban los educandos, porque éstas ya no eran tan sencillas como las de otro tiempo, sino que ahora habían a lado de propuestas tradicionales, propuestas arriesgadas y llenas de un simbolismo que no sabían cómo juzgar. Por su parte, el maestro especialista consideraba que era muy difícil trabajar dentro de la institución debido a que no contaba ni con los recursos, ni con la viabilidad, ni con la disposición para desarrollar plena y satisfactoriamente el arte teatral, decía que su camino estaba lleno de tropiezos y luchas; y quizás lo más extraño, era que los directivos afirmaban, contrario a todo lo anterior, que todo estaba perfectamente, aunque había que hacer algunos ajustes de vez en cuando, como por ejemplo, “hacer que el grupo de Teatro del colegio se presente dentro de la institución”, porque generalmente no lo hace y ya nadie ha podido apreciarlo. Todo esto evidenciaba una sola cosa, algo no estaba funcionando con respecto a la formación teatral, y lo peor quizá, era que nadie sabía a ciencia cierta qué cosa era, así que no podíamos dejar de lado este hecho, todo lo contrario, se hacía preciso indagar acerca de este problema; era necesario partir de un hecho innegable, la formación

teatral no ocurría como tan esmeradamente se había planeado en el PEI, prueba indiscutible de que “en educación artística, como en otros aspectos de la vida escolar, sostener una cierta finalidad para la escuela, y aun ponerla por escrito y difundirla en esos documentos conocidos como *diseños curriculares*, no significa que la veremos cumplida, ni rápidamente, ni de forma idéntica a como la hemos concebido.”¹⁷⁹ Con todo lo anterior en mente, trataremos de exponer en este capítulo nuestras reflexiones acerca de cuáles son y cómo se perciben los principales retos, dificultades o avatares, que experimentan educandos, maestros y directivos con la utilización del Teatro como experiencia pedagógica para la formación de conocimientos en el Liceo de la Universidad de Nariño.

En resumidas cuentas, lo que hicimos fue preguntar a los diferentes actores educativos, cuáles eran a su parecer los principales “retos” y “dificultades” que encontraban en cuanto a la práctica del Teatro en la institución, así fuimos ahondando en diferentes particularidades de dicha práctica, debemos decir nuevamente que sus respuestas eran diversas, pero comunes a los sujetos de cada grupo, lo que nos reveló que dichas respuestas no se encuentran alejadas de la realidad en la que viven; nuestro trabajo fue por decirlo así, juntar las partes para encontrar algún orden al todo, pero considerando parte a parte, las diferentes respuestas de cada grupo de actores educativos, de donde se desprenden las reflexiones que expondremos a continuación.

3.3.1. Desde la experiencia docente. Partamos primero por los docentes de Lengua Castellana, éstos en su mayoría, señalan cuatro dificultades, la primera de ellas es la “**ausencia de espacio**”, manifiestan que no cuentan con un espacio adecuado ni para la enseñanza del Teatro, ni para la práctica y el montaje de las obras; aseveran que el Teatro requiere de un espacio íntimo, lo que no querría decir un espacio cerrado, sino que se referían enfáticamente a un espacio libre de distracciones o elementos exógenos a la práctica teatral pues sienten que sus aulas llenas de pupitres y sucias por las jornadas de trabajo diario, no son lugares adecuados para esta práctica y encuentran mucha dificultad a la hora de ensayar en espacios abiertos, señalan por ejemplo: “cuando sacamos a los muchachos ya por equipos de trabajo, se dispersan mucho y mientras uno está con un grupo, el otro grupo está haciendo indisciplina o está jugando y no se puede *“controlar”*¹⁸⁰ a cuarenta y ocho o cincuenta estudiantes”; la segunda dificultad y que va de la mano con la anterior, es “**la escasez de medios**”, señalan que no cuentan con recursos o medios tanto para la enseñanza del Teatro, como para la construcción

¹⁷⁹ TERIGI. Op.cit., p.18.

¹⁸⁰ No se nos malinterprete al pensar que queremos satanizar el discurso de los docentes, pero subrayamos la palabra “controlar” en la expresión de los docentes, pues señala al igual que muchas otras palabras en sus expresiones acerca de los chicos, esa necesidad de dominación propia de los educadores a la que se refiere Paulo Freire en Pedagogía del Oprimido y por ello todas ellas cobran gran importancia para entender el universo simbólico construido en torno a la educación mediante el Teatro, que es una de nuestras principales búsquedas.

de las representaciones de los chicos, así que los estudiantes deben hacer lo que pueden, ante lo cual unos se esfuerzan y otros no; revelan también en este punto, que un problema grande es la ausencia de un salón de actos o auditorio con características de Sala de Teatro, adecuado para dar marcha o tránsito a las representaciones de sus educandos.

La tercera dificultad que mencionan los docentes es la **“falta de preparación adecuada”** para abordar la enseñanza del Teatro, mencionan: “es que no todos los profesores de castellano estamos... pues con la suficiente preparación para decir mire *“esto se monta así, esto se hace así, usted aquí”*, sino dentro de lo poco que la experiencia nos ha enseñado...”, añaden también que esto se dificulta más, debido al hecho de que a muchos estudiantes no les gusta trabajar con Teatro y otros son muy tímidos a la hora de la representación (será correcto calificar estas actitudes de los estudiantes como timidez, teniendo en cuenta que los chicos vienen trabajando con Teatro cada tercer periodo durante todos los años de su formación secundaria y algunos desde su formación primaria, o será mejor que la falta de preparación de los maestros es directamente proporcional a la motivación que logran con los educandos para el trabajo teatral). Finalmente como cuarta dificultad, y es necesario decir que se mencionó en casi la totalidad de las entrevistas de educadores y estudiantes, se señaló que uno de los principales problemas con los que deben enfrentarse en la escuela, es la **“falta de tiempo”**, pues el periodo escolar apenas alcanza para todas las acciones que se deben realizar.

Fijémonos ahora un momento en una particularidad, dentro de nuestra búsqueda pudimos evidenciar otras investigaciones en torno al Teatro en diferentes escuelas, en donde los investigadores se encontraban con similares respuestas de los docentes frente a esta pregunta; pero dicha dinámica obedece a una tendencia particular en los maestros, pues Lola Poveda en su teoría teatral señalaba: “En el cuestionario aplicado a educadores sobre sus actividades de expresión dramática, a la pregunta sobre causas que más dificultaron la labor del educador responde una mayoría: “Falta de tiempo” “Concebir el Taller como una clase más” “Falta de preparación personal” “Falta de medios”.¹⁸¹ Esta similitud tan inquietante nos conduce a reflexionar: será acaso que en lo que toca a la formación de Teatro en las escuelas, el común denominador a las dificultades con las que se enfrentan los maestros son estas recogidas por Poveda; si esto es así, por qué jamás se resuelve ninguna de ellas en las extensas jornadas de planeación y reingeniería curricular de las escuelas, pues a simple vista, si no existe un espacio debería construirse uno, si no hay recursos, debería haber gestión de los mismos, si los docentes no cuentan con preparación adecuada, debería afianzarse la misma, y si no alcanza el tiempo para lo que se enseña y lo que se pretende que hagan los

¹⁸¹ POVEDA. Op. cit., p.125.

chicos con aquello que se enseña, o bien se debe reorganizar el calendario o bien los contenidos; qué de todo esto sería verdaderamente impracticable en la escuela. O será acaso mejor afirmar que esta situación, este encuentro, revela que los maestros sólo logran apuntar hacia lo general, hacia lo evidente, para así evitar cuestionar “el gran estado institucional”, para no contradecir “el gran orden establecido en la escuela”; o es, en cambio, que estos cuatro elementos señalan más bien a una problemática más profunda: el hecho de que en la escuela, el Teatro, como muchas de las artes, no se considera importante para la formación de los educandos debido a que aparentemente no constituye lo que se conoce en la escuela como saber científico o instrumental, razón por la cual no se invierten en ello grandes recursos para su desarrollo y práctica, ni se le otorga un espacio o tiempo prudentes para su realización; mucho peor, al considerarlo poco importante se piensa que cualquiera puede enseñarlo y eso responde al porque jamás se invierte en preparación docente para la adecuada enseñanza del Teatro o didáctica mediante el Teatro, como sí se lo hace con otras áreas del saber como por ejemplo las actuales Tecnologías de la Información y la Comunicación. Sea como fuere, y para no caer en especulaciones, primero teníamos la necesidad de estar seguros que no estaba escapando a nuestra investigación alguna otra problemática frente a la enseñanza del Teatro en el aula; y segundo, que esta coincidencia en las respuestas de los maestros en diferentes estudios no obedeciera a un hecho fortuito, así que para resolver el segundo asunto realizamos durante una jornada de capacitación docente posterior, un cuestionario a todos los maestros del Liceo de la Universidad de Nariño pertenecientes a las diferentes áreas de formación que se enseñan en la básica secundaria, en el que se preguntaba nuevamente “cuáles son a su modo de ver los principales retos y dificultades con los que se enfrentan como maestros a la hora de enseñar mediante el Teatro”, otorgando la oportunidad de que los maestros escriban respuestas abiertas; una vez más, casi sin esfuerzo y en su totalidad, los docentes de todas las áreas de la currícula y hasta los asesores escolares respondieron dentro de cuatro ítems: **“espacio, medios, preparación y tiempo”**, por lo que consideramos que la aparición de dichas respuestas no es un acto fortuito.

Después de esta digresión, volvamos a nuestro primer asunto, continuando con nuestra necesidad de evidenciar nuevos hechos que den razón de las dificultades que experimentan los maestros a la hora de enseñar Teatro en el tercer periodo del área de Lengua Castellana, les preguntamos acerca de las metodologías que emplean para dicha labor, a lo que señalaron:

“Enseñamos elementos básicos que se *“dictan”* todos los años, qué tipos de géneros existen y demás; empezamos a conocer un poco de historia porque es necesario que la literatura tiene que ir de la mano de la historia... Porque no se los lleva de una a ¡representen y ya!, sino que tiene que haber un conocimiento de la parte teórica [...] Ya una vez que *“han tenido*

eso”, “los hacemos” leer textos dramáticos porque lo interesante también es que ellos aprendan a leer obras dramáticas, muchas veces no tenemos la oportunidad de estar yendo a salas de teatro y menos aquí en nuestro medio en donde son escasas; entonces yo, uno les dice: “*qué es lo que tienen que hacer, pues meterse en el personaje y hacer mil voces*”, que es lo que se hace cuando uno va a leer y entender el texto y comprender el texto dramático [...] Hay unos trabajos creativos colectivos y se sacan obras que han sido de ellos ya sea porque han tomado unas obras y las han modificado o porque son creación propia de ellos y entonces empieza ya el montaje, en la cual, en ese montaje, ahí si nos colabora mucho el profesor de Teatro”.

Entre las prácticas de estos docentes está el estudio de la historia del Teatro o de algún autor teatral reconocido; señalan que tiene mucha importancia para su clase el que los chicos realicen la escritura de un guión, y dejan normalmente la preparación para la representación de dicho guión al profesor de Teatro, pero antes de su intervención, en la mayoría de los casos solicitan la ayuda de los niños y niñas que han asistido al Taller de Teatro, o realizan un casting para determinar quién o quiénes en el salón cuentan con mayores capacidades actorales para que dirijan cada una de las piezas que se pretenda construir cada año. Aclaran los maestros, que a veces apelan a la interpretación de personajes estereotipados porque es el referente más próximo que tienen para evaluar las capacidades actorales de los educandos; para ponerlo de alguna forma, piensan que es más fácil saber si un estudiante actúa bien o no, cuando hace de borracho o mamá regañona, que cuando representa elementos como el viento o el mar, o ideales como la justicia o la libertad; naturalmente se sienten inseguros con aquellas formas de representación teatral sobre, por decirlo así, nuestro mundo simbólico o abstracto, pues para ellos como para cualquiera es mucho más fácil que se les hable de lo concreto o de lo cercano a ellos dentro del marco de cotidianidad en su vida.

Posteriormente, frente a las dificultades que mencionaron, se les preguntó ¿cómo podrían superarse dichas dificultades o retos?, estos contestaron que la principal acción que debe desarrollarse es lograr concretar una mayor y “**mejor integración de las diferentes áreas artísticas con el área de Castellano**”, debido a los buenos resultados que han obtenido hasta ahora para la formación de los chicos; afirman que es necesario continuar con el intercambio de saberes entre ellos y el profesor de Teatro; así como también, continuar “**delegando funciones de dirección a aquellos niños y niñas que se encuentran recibiendo formación teatral**”, puesto que éstos pueden ayudar a sus compañeros a desarrollar un mejor proceso creativo; por otra parte, consideran que se debería “**crear un espacio propicio para labores de Teatro**”, en donde poder desarrollar con los chicos un trabajo teatral de creación más adecuado, así como el ensayo y presentación de las obras dramáticas de los diferentes grados; señalan por último, que debería “**generarse herramientas para facilitar tanto el trabajo de**

escritura dramática de los estudiantes, como el trabajo de montaje de las obras resultantes", e insisten que es preciso generar un espacio y ambiente adecuados para el momento creativo de sus estudiantes.

3.3.2. Desde la visión especialista. Pasemos como segundo punto a las reflexiones del maestro especialista, quien revela que a su modo de ver, los profesores abordan cada vez con mayor responsabilidad metodológica este proceso de enseñanza, y lo que en un comienzo tenía únicamente como fin, la creación de una pieza escénica, ahora se piensa desde una visión más amplia, dando lugar a reflexiones como por ejemplo, por qué el estudiante representa lo que representa (universo contextual), y por qué el estudiante representa como representa (universo estético y comunicativo); aunque identifica y está de acuerdo con maestros y estudiantes, que en este proceso desarrollado en el área de Lengua Castellana, una de las principales dificultades que sobrellevan los estudiantes, es la **"falta de tiempo"** para el trabajo de montaje, pues entre la lectura de autores, la lectura de textos dramáticos y demás, los niños y niñas no cuentan con el tiempo adecuado para realizar un montaje teatral y ello conduce a resultados poco adecuados y procesos teatrales desprolijos; señala que tal vez debería pensarse en dar a luz la idea de la obra teatral desde el comienzo del año escolar, lo que daría como resultado ya para el tercer periodo un avance en el proceso de montaje (Este elemento puede reconocerse en las instituciones con tendencia a escuela nueva o pedagogía activa, que realizan formación por proyectos, donde se revela a todos los actores educativos un proyecto investigativo que desarrollarán todos los miembros de la escuela cada año).

Por otra parte, frente a la pregunta sobre los principales retos y dificultades que él mismo experimenta, evidencia entre otros, tres elementos: primero que todo describe, que hay una **"ausencia de espacio adecuado"**, pues evidencia que la institución no cuenta con un espacio apropiado para la práctica del Teatro; segundo, señala la **"inexistencia de medios didácticos"** para la enseñanza-aprendizaje del Teatro, y finalmente, como tercer elemento, deja ver que el tiempo académico de la institución absorbe el poco tiempo que le pudieran dedicar los estudiantes al desarrollo del arte, así que señala como dificultad la **"insuficiencia de tiempo de trabajo teatral"**, aunque señala que para disminuir un poco el impacto de esta última problemática, logró establecer de manera convencional y simbólica un espacio-tiempo llamado "Escuela de Directores", ahora denominado "Taller de Dirección e Improvisación Teatral", logrando desarrollar en los chicos una idea de que ese es el momento de la creación, ir a una escuela que también cuenta con un espacio y horario definidos a los que los estudiantes adoptan como lo hacen con cualquier otra área de la currícula, pero con una consciencia de autoformación y trabajo en grupo, y ya no, de aprobación y promoción, por lo que considera que dicho planteamiento serviría también para la apropiación de los

educandos frente a otros aspectos del arte como la danza, la música, el cine, entre otros, es decir el hecho de crear “*Escuelas de Arte*”, en lugar de “*Proyectos o Talleres de Arte*”.

3.3.3. Desde la mirada Directiva. Veamos ahora un tercer aspecto, las reflexiones de los directivos ante la misma pregunta; empezamos con el Rector de la institución, quien señala que en materia de dificultades, el siente que la más difícil de sobrellevar en la institución, y de la cuál desembocan las demás dificultades y problemáticas existentes, es “***la no existencia de parámetros o lineamientos de trabajo establecidos por el MEN***”, con respecto a la formación teatral y a lo que se quiere o debería desarrollar con los estudiantes mediante dicha formación. Por su parte, los coordinadores académico y de convivencia, señalan, entre otras, cuatro dificultades: primero, que a su modo de ver la dificultad más grande que se experimenta en la institución se centra en el hecho de que el Teatro que allí se hace, no se conoce al interior de la misma, pues los muchachos del Proyecto de Teatro, no llevan sus creaciones ante sus compañeros y las obras que nacen en el grupo base de la institución, por lo general van a representar a la institución en diferentes eventos locales o regionales, pero nunca realizan una presentación en el colegio, llamaremos a este elemento “***ausencia de la experiencia de apreciación***”; en segundo término, está nuevamente la “***ausencia de espacio***”, pues ven como inquietante el hecho de que muchos de los ensayos teatrales no se desarrollen al interior de la institución sino en otra sede de la Universidad de Nariño¹⁸²; en tercer lugar, contemplan también, aunque desde una óptica diferente, el ítem de “***escasez de medios***”, pues afirman que las obras no deberían disminuir su calidad o periodicidad de creación y representación sólo por la ausencia de medios para la creación de vestuarios o escenografías, pues piensan que todos los grupos de Teatro de la región realizan sus creaciones también con escasez de recursos; por lo tanto, les perturba el hecho de que los grupos institucionales limiten su aspecto creativo justificados en la falta de recursos, señalan que la falta de dinero para vestuarios o la falta de condiciones, no debería limitar la creación de los chicos; y en un cuarto punto mencionan la “***falta de tiempo***”, reflexionan sobre el hecho de que se debería “*establecer mayor tiempo de trabajo a las actividades artísticas*”, pues están concientes de que es muy poco el tiempo que pueden dedicar los chicos a dichas actividades con respecto a lo que le dedican a sus labores académicas.

¹⁸² Es preciso señalar que ante la falta de un espacio adecuado para la práctica del Teatro en el colegio, el docente especialista prefería realizar su práctica en una pequeña sala de Teatro de la Universidad de Nariño ubicada en las instalaciones del centro, que aunque se encuentra alejada del campus de la Institución Educativa, se encuentra dispuesta para la creación, la apreciación y el trabajo teatral; sin embargo esta acción ha minado casi en absoluto con el tiempo debido a firmes indicaciones directivas.

Posteriormente, como solución a dichas problemáticas plantearon diferentes alternativas, desde su perspectiva, afirman que son precisas cuatro acciones: *dar capacitación docente* para fundamentar los conocimientos teatrales y que de esta manera se aproveche de mejor manera el Teatro como experiencia pedagógica y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje; *mejorar el vínculo interdisciplinario* entre las áreas académicas y las áreas artísticas; *incrementar el compromiso de toda la comunidad educativa* incluidos los padres de familia para solventar las carencias de medios; y finalmente, *generar otros espacios para el desarrollo de las actividades teatrales*.

3.3.4. Desde la perspectiva estudiantil. Para terminar esta enumeración, pasemos a las reflexiones de los educandos, quienes al hablar del acontecer teatral, señalan que en cuanto al Proyecto de Teatro, tanto en el taller de formación como en el grupo institucional, así como también en la “Escuela de Directores” o Taller de Dirección e Improvisación Teatral, no perciben mayores dificultades más que la **“escasez de tiempo”** destinado para su desarrollo; contrario a esto, frente al trabajo que realizan los profesores del área de Lengua Castellana, señalaron enfáticamente entre otras, tres dificultades: La primera de ellas es una **“interdisciplinarietàad inadecuada”**, pues afirman que aunque se realizan jornadas de intercambio de saberes entre el docente especialista y los maestros del área específica, ellos consideran que estos esfuerzos son insuficientes frente a la gran responsabilidad de *enseñar Teatro en el aula*, piensan que se debería programar jornadas permanentes de trabajo, mucho más significativas y profundas; como segundo elemento, manifiestan que perciben una cierta **“incongruencia pedagógica”**, pues afirman que para ellos el Teatro obedece a prácticas distintas a las planteadas por los maestros de Lengua Castellana, plantean ante este hecho que el trabajo de interdisciplinarietàad que mencionábamos, debería conducir a *que los docentes del área de Castellano logran realizar el proceso de creación de una obra de Teatro*, de tal forma que dichos docentes puedan contar con bases pertinentes para el desarrollo de sus clases y el proceso de evaluación y valoración estética de los trabajos de los estudiantes (es necesario aclarar que varios estudiantes a los que se les había hecho entrevistas por separado coincidían en la misma reflexión y casi en los mismos términos), estos sienten una falta de aprehensión del conocimiento teatral por parte de sus maestros lo que no les permite tener los fundamentos metodológicos para enseñar desde el Teatro; y finalmente, como tercer dificultad, denuncian una **“enajenación teórica”**, debido a que señalan que los profesores centran demasiado su atención en los aspectos históricos y teóricos del Teatro y desde su perspectiva el arte teatral es más acción-experimental que repetición de conceptos e historia.

Una cosa importante de señalar en este punto, es que los docentes de área, el docente especialista y los directivos señalaron siempre dificultades, pero jamás tomaron dichos aspectos u otros como retos a pesar de establecer dicha relación al interior de la pregunta formulada en la entrevista; volviendo rápidamente la mirada a las respuestas de todos los actores educativos tendríamos en síntesis el siguiente cuadro:

CUADRO 3. PRINCIPALES DIFICULTADES DE LA FORMACIÓN TEATRAL EN EL LICEO DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO		
Actor Educativo	Dificultades Percibidas	Soluciones Planteadas
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de espacio. • Escasez de medios. • Falta de preparación adecuada. • Falta de tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la integración de las diferentes áreas artísticas con el área de Lengua Castellana. • Delegar funciones de dirección a aquellos niños y niñas que se encuentran recibiendo formación teatral. • Crear un espacio propicio para labores de Teatro. • Generar herramientas para facilitar tanto el trabajo de escritura dramática de los estudiantes, como el trabajo de montaje de las obras resultantes.
Maestro Especialista	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de espacio. • Inexistencia de medios didácticos. • Insuficiencia de tiempo de trabajo teatral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propone la creación de escuelas arte en lugar de proyectos o talleres de formación.
Rector	<ul style="list-style-type: none"> • La no existencia de parámetros o lineamientos de trabajo establecidos por el MEN 	<ul style="list-style-type: none"> • Propone la construcción de parámetros y lineamientos de acción propios.
Coordinadores	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de la experiencia de apreciación. • Ausencia de espacio. • Escasez de medios. • Falta de tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer mayor tiempo de trabajo a las actividades artísticas.
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Escasez de tiempo. • Interdisciplinariedad inadecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que los docentes del área de Lengua Castellana realicen un autentico proceso de creación de

	<ul style="list-style-type: none"> • Incongruencia pedagógica. • Enajenación teórica. 	una obra de Teatro.
--	---	---------------------

Fuente: Ésta investigación-

3.3.5. Desde nuestra óptica. Registrado esto, podemos ahora abordar nuevas reflexiones; partiendo de considerar las diferentes dificultades percibidas por los distintos actores educativos en torno a la formación de Teatro en el Liceo de la Universidad de Nariño, dimensionamos desde nuestra perspectiva cuatro problemáticas amplias sobre las que se encierran estas dificultades y que podrían corresponder a las experimentadas en la mayoría de las experiencias teatrales en la escuela: la primera de ellas es **el olvido**, Todorov plantea que el olvido es en esencia aquella parte de la memoria que nos permite seleccionar y “*conservar*” la información más relevante y necesaria para el permanente acontecer de nuestra realidad, y “*suprimir*” por el contrario aquella otra información que no lo es; no obstante, “tras comprender que la conquista de las tierras y de los hombres pasaba por la conquista de la información y la comunicación, las tiranías del siglo XX –y de ahí hasta nuestros días- han sistematizado su apropiación de la memoria y han aspirado a controlarla hasta en sus rincones más recónditos.”¹⁸³; de forma similar ocurre en la escuela, en donde se nos controla diariamente aquello que permanecerá en la memoria y aquello que progresivamente deberá ser olvidado; así, como lo afirma Todorov, “las huellas de lo que ha existido son o bien suprimidas, o bien maquilladas y transformadas; las mentiras y las invenciones ocupan el lugar de la realidad; se prohíbe la búsqueda y difusión de la verdad; cualquier medio es bueno para lograr este objetivo.”¹⁸⁴.

Sirvámonos de un ejemplo para entender mejor lo dicho, si ocurre que en determinada escuela, la mayor parte de los actores educativos pone en evidencia que es necesario que exista un espacio, digamos para el libre desarrollo de las prácticas artísticas o deportivas de los estudiantes, o inclusive en algunos casos, espacios de laboratorio o instrumentación para los mismos, las directivas de inmediato se abalanzarán a decir, “...el Estado no nos da lo suficiente..., eso implicaría un aporte de los maestros y demás funcionarios que no alcanzaría todavía para lo requerido..., eso significaría el aporte de los chicos y los padres de familia..., etc. (todo en función de “costo-beneficio”); discurso ante el cual casi de inmediato, la mayoría de dichos actores educativos (aún después de entender la enorme necesidad de dichos espacios para la escuela, y aún si los solicitaban enfática y enardecidamente), resolverán quedarse callados e ir suprimiendo de sus miradas no sólo ésta, sino otras necesidades relacionadas a ella; inclusive,

¹⁸³ TODOROV. Op. cit., p.11-12.

¹⁸⁴ Ibíd. P. 12.

habrá algunos que opten por acallar cualquier rezago de solicitud o conciencia del hecho por miedo a las repercusiones económicas que ello implica, y poco a poco todos estarán cada vez más convencidos de que estas y muchas otras actividades ocurren perfectamente en el patio de recreo. La memoria y el olvido en la escuela entonces se controlan, por eso todos, incluidos los padres de familia y demás parientes, parecen estar de acuerdo con lo que ocurre en el diario vivir de las instituciones educativas, con excepción en algunas ocasiones de los estudiantes, quienes no se sienten directamente afectados a menos que ello implique una disminución en sus notas y valoraciones. Pero la memoria como afirmaba también Todorov, “es algo sustancial a la propia definición de la vida en democracia: los individuos y los grupos tienen el derecho de saber, y por tanto de conocer y dar a conocer su propia historia; no corresponde al poder central prohibírsele o permitirsele.”¹⁸⁵.

“Y es precisamente cuando a las grandes mayorías se les prohíbe el derecho de participar como sujetos de la historia que éstas se encuentran dominadas y alienadas. El intento de sobrepasar el estado de objetos hacia el de sujetos –que conforma el objetivo de la verdadera revolución- no puede prescindir ni de la acción de las masas que incide en la realidad que debe transformarse ni de su reflexión.”¹⁸⁶; por eso no podemos entender que una educación que se define como liberadora pueda, como cualquier otra, olvidar tan arbitrariamente aquello que más le afecta y mucho menos pueda prescindir de darle solución a través de la participación de aquellos a quienes afecta. Es por esta razón que nos preguntamos por qué si casi la totalidad de los estudiantes, maestros y directivos reconocen que durante muchos años, las dificultades más marcadas que experimentan en la escuela en cuanto a la enseñanza del Teatro son: la ausencia de espacio, la falta de medios, la necesidad de capacitación docente y la escasez de tiempo, dichas dificultades no se han resuelto todavía, o al menos por qué no han disminuido en algo; podría ser entonces, que el control de “*aquello que debe recordarse u olvidarse*” ejercido por la institución, haga que dichos actores pasen de largo la mirada ante tales dificultades durante las etapas de planeación y mejoramiento de la práctica educativa cada año, o que como señalan los educandos, los maestros y directivos no le den importancia al saber teatral y por ello no invierten esfuerzos en mejorar aquello que ya realizan de cualquier manera. Digámoslo claramente, ocurre que en el Liceo de la Universidad de Nariño se invirtieron miles de millones para la construcción de un bloque con más de 30 espacios nuevos de trabajo para dar solución a las dificultades espaciales que experimentaban; pero ni en él, ni en ningún otro lugar de la institución se construyó como todos requerían e imaginaban, un espacio “*adecuado*” para la práctica y presentación de los actos teatrales de los chicos; al contrario, se otorgó

¹⁸⁵ *Ibíd.* P. 16.

¹⁸⁶ FREIRE. *Op. cit.*, p.169.

por un tiempo a la práctica teatral, un aula oscura y desolada al fondo de la institución y luego de un tiempo simplemente las cosas volvieron a ser como al principio. A nuestro modo de ver, existe aquí un desconocimiento y falta de conciencia de lo que implica hacer Teatro, y existe también un olvido controlado, que hace disipar la gran necesidad de un espacio realmente óptimo para el ejercicio de una de las prácticas aparentemente más importantes de esta escuela en particular (o al menos así reza en el PEI institucional) mediante otra práctica, el eterno discurrir ritualizado de la escuela de dar vueltas a las cosas para no dar soluciones reales a los problemas educativos.

Mas demos por un momento un salto para realizar otro ejercicio, una reflexión que nos ayude a entender de una manera más clara el circuito de dificultades que experimentan los diferentes actores educativos en la escuela y confrontemos algunas nociones que pudieran disminuir su impacto; refirámonos a las cuatro principales dificultades latentes en la escuela: como vimos, en primera medida se encuentra **el espacio**, debemos aclarar que el factor “espacio” tal como lo han dejado ver los diferentes investigadores de las nuevas tendencias educativas, no se refiere a un demarcado espacio físico, sino a un espacio convencionalmente adecuado y propicio para la práctica educativa, en cuanto a las artes escénicas señala Chapato:

Las condiciones materiales requeridas para la enseñanza de una disciplina responden a una determinada concepción didáctica, al modo en que se concibe la transmisión y apropiación del conocimiento. De tal manera, la elección de un espacio adecuado para dictar clases de teatro en la escuela dependerá no sólo de la infraestructura disponible por la unidad escolar, sino también de la naturaleza del proyecto pedagógico que orienta su puesta en marcha, de la valorización que la institución y sus miembros asignan a las experiencias lúdicas y dramáticas, del grado en que efectivamente se propicia la generación de proyectos creativos y, finalmente, de la concepción metodológica del propio maestro. [...] Dadas estas características es posible proponer un espacio ideal que reúna los siguientes rasgos:

- Amplio: en tal medida que permita el desplazamiento de los alumnos en juegos, marchas y carreras, su organización en subgrupos suficientemente distanciados entre sí como para que no interfirieran unos con otros y el emplazamiento de objetos y materiales destinados a las dramatizaciones.
- Seguro: libre de obstáculos materiales, de modo que garantice la realización de las actividades sin riesgos provocados por las condiciones físicas del local.
- Íntimo: de tal manera que permita un relativo aislamiento de las miradas curiosas y del tránsito permanente de otros alumnos o maestros, que facilite la creación de un clima de confianza y seguridad para jugar y dramatizar sintiendo el ámbito de trabajo como propio.
- Habitable: no expuesto a grandes variaciones climáticas, suficientemente iluminado.¹⁸⁷

¹⁸⁷ CHAPATO. Op. cit., p. 160-161.

Ya tenemos aquí el contraste claro entre lo que tienen los estudiantes y maestros para la enseñanza teatral en el Liceo de la Universidad de Nariño¹⁸⁸ y aquello con lo que deberían contar para el correcto desarrollo de su práctica, no es lo mismo hacer Teatro en el salón de clases (pequeño, lleno de obstáculos y poco habitable), o en los patios de la escuela (sin intimidad y con grandes variaciones climáticas), que en una Sala de Teatro adecuadamente concebida para dicha práctica. Ahora bien, tal como afirma Elola, “aun cuando las instituciones escolares no cuenten con un espacio físico adecuado para dictar las clases de Teatro es de vital importancia que los directivos y el cuerpo docente puedan reconocer que ciertas condiciones mínimas constituyen una necesidad para el desarrollo de la disciplina y el logro de sus objetivos”¹⁸⁹; así las cosas, lo que se debe tener claro en este reconocimiento es que los diferentes actores educativos no piden un espacio físico cercado por muros, claman a gritos por un *lugar en la escuela*, al que entienden como un espacio adecuado para la práctica del Teatro, ello corresponde a un lugar como lo es el laboratorio a la Química, el aula de computadores y equipos a la Informática, la Biblioteca a las Ciencias Sociales o la Lengua, etc.; lo que requieren, repetimos, es un lugar convencional dedicado a la práctica teatral, que garantice las intenciones de integralidad del conocimiento ofertadas por la escuela, que legitime los discursos libertarios e interdisciplinarios de los maestros y directivos, que responda a las necesidades de hacer Teatro como realidad escolar y no como estandarte para rellenar los informes de alta calidad; en palabras de Poveda, si de verdad en la escuela “se pretende una educación integral, abierta, singular, tendríamos que ser capaces de entender el que junto a los laboratorios y las aulas especializadas el alumno pudiera encontrar un taller-estudio también para optar a él en los tiempos dedicados a la elección personal de trabajo”¹⁹⁰, eso cambiaría significativamente no sólo la práctica del Teatro, sino también la concepción del papel del arte y la cultura para la escuela y los educandos, su trascendencia para la vida del pueblo.

Como segunda medida reflexionemos acerca del factor **tiempo**. Para todos es claro que el tiempo de la escuela es un tiempo que parece extinguirse a cada jornada, un tiempo que parece acortarse más con cada año de trabajo; no se alcanza a dar la bienvenida a los educandos cuando ya se tiene que entregar notas de final de periodo, dejar algún trabajo o actividad de último minuto para que los educandos tengan oportunidad de no perder el año, y cada vez es peor. Pero ¿cuál es la razón de que percibamos una depreciación del tiempo escolar?, Parra Sandoval aclara este problema en “El Tiempo Mestizo, escuela y modernidad”¹⁹¹,

¹⁸⁸ Imaginemos entonces nuevamente, que si esto se vive en una institución con casi cuarenta años de práctica teatral, qué es lo que se vive en otras instituciones en donde no se cuenta con tan amplia experiencia, donde no se da mayor relevancia al Teatro, o peor aún, en aquella en que jamás ha ocurrido dicha práctica.

¹⁸⁹ ELOLA en CHAPATO. Op. cit., p. 160.

¹⁹⁰ POVEDA. Op. cit., p.62.

¹⁹¹ PARRA, Rodrigo; PARRA Francisco; et al. Tres talleres: notas para una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela. Convenio Andrés Bello. Bogotá D.C., Colombia, 2006. Pag. 37

examinemos brevemente sus apreciaciones: Señala Parra, que con la venida de la modernidad, surgieron una serie de afanes educativos que buscaban acelerar el proceso de modernización de nuestro país adoptando prácticas y modelos que habían servido a los países modernos, de allí la escuela tomó su papel de transmisora de conocimientos; sin embargo, dichas acciones generaron un desajuste entre la velocidad acelerada con la que se movía el mundo de los educandos (un sector de ciencia y tecnología), y la velocidad intermedia de la escuela y la familia (sectores de vida cotidiana estructurada en marcos institucionales), debido a que el conocimiento en la escuela se tornó en exiliado de la sociedad, un conocimiento aislado, que sólo sirve al interior de la escuela y que se centra en dar razón de la eficacia interna de la misma, pues solamente responde a los índices de rendimiento escolar en las pruebas del Icfes. La escuela consiguió así, dar forma a una velocidad artificial, que con el paso del tiempo se constituyó para ella en mayor lentitud, porque “al centrarse en la función distributiva de conocimiento, abandonó la otra función esencial de toda institución escolar: la creación de conocimiento”¹⁹²; así las cosas, la escuela se configuró como un lugar de erudición, donde lo importante es saber repetir, saber citar, saber verbalizar. En esta escuela, lo único que se acelera es el discurso de los docentes, un discurso que cambia con la velocidad en que surgen las nuevas teorías pedagógicas, que nos habla de liberación del educando porque “así lo exigen los estudios recientes”, más como señala Parra:

La velocidad del cambio en el discurso pedagógico crea la ilusión de una escuela en movimiento, actualizada, dinámica, modernizante, y oculta el estatismo de su vida institucional, el dominio de las fuerzas de la conservación de la escuela autoritaria. Además, la omnipresencia del discurso sobre el cambio escolar crea la ilusión, en los docentes, de que el cambio está tomando lugar en realidad; genera una realidad virtual de la transformación de la vida escolar por medio de la palabra, convence de que el discurso lo puede todo, discurso omnipotente, rey falso, espejo sordo que no refleja, antídoto de la modernidad.¹⁹³

Así entonces, la vida de la escuela, el saber pedagógico y la práctica escolar, se sustentan únicamente en el discurso y no en el actuar de los diferentes actores educativos, ello explicaría por qué los maestros afirman que están haciendo educación liberadora, transformadora, incluyente, democrática, entre otras. Parra afirma más adelante, que debido a esto se da en la escuela una fractura cultural, en donde surgen dos culturas que habitan en un mismo espacio, pero que lo transitan con temporalidades distintas: “la primera cultura es la institución encarnada en los adultos. Cultura que se mueve con lentitud, propone un

¹⁹² PARRA, Rodrigo; PARRA Francisco; et al. Tres talleres: notas para una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela. Convenio Andrés Bello. Bogotá D.C., Colombia, 2006. P. 42.

¹⁹³ *Ibíd.* P. 47.

conocimiento arcaico y un modelo de vida en el que el tiempo se hace denso, se solidifica y se queda apoltronado en el pasado. La segunda cultura es la de los jóvenes, que sigue el ritmo de las zonas más modernizadas de la sociedad, influidas por la ciencia y las tecnologías, los medios electrónicos de comunicación, la computación, la vertiginosa movilidad espacial y de las relaciones sociales.”¹⁹⁴ Finalmente Parra advierte que este tiempo social, configurado por estas dos temporalidades, se encuentra también dividido en tramos, otorgando el pasado y el futuro a la institución escolar y el presente a los educandos.

Hagamos una breve exposición, el pasado le pertenece a los maestros que se aferran a transferir a los educandos una educación que ellos mismos vivieron, por ello “la noción de pasado que transmite la escuela a las nuevas generaciones está basada en la organización social premoderna que ha heredado y guardado celosamente la escuela: el poder autoritario; la autocracia como forma de gobierno; el conocimiento teologizado, autoritario y, consecuentemente, nada creativo; el aislamiento del mundo exterior, la homogeneización del ser encuadrado en las normas de la escuela, la fragmentación de la personalidad dinamitada por la violencia de lo sagrado”¹⁹⁵; en cambio, tal como lo dejan ver los estudiantes en su discurso, el presente que poseen los jóvenes es un presente que o bien espera “algo para un futuro lejano” (como ser algún día un profesional en algo), o bien espera “algo para un futuro próximo” (como aprender Teatro para la vida); no obstante, como el futuro le pertenece también a la escuela quien se esmera por afirmar que diariamente construye al hombre del mañana, ese mañana de los educandos se futuriza, “se construye a la imagen y semejanza de los adultos actuales, no de los adultos que requerirá el futuro modernizado”¹⁹⁶, más todavía, esta pedagogía futurista “está llevando autoritariamente a los estudiantes a adoptar como proyecto, los proyectos de sus padres y de sus maestros, a tomar prestado de los adultos el futuro, a pensar en su futuro como algo ya hecho, ya definido por las generaciones anteriores, un futuro trocado por el pasado: muestra y medida del anacronismo de la escuela colombiana contemporánea.”¹⁹⁷

Con base en todo lo anterior, podemos entender perfectamente por qué cada vez parece más corto el tiempo en la escuela, los maestros sienten que no les alcanzan la jornada, el periodo o bien el año escolar, debido a que con el advenimiento y particularidades en el comportamiento de esta escuela modernizante descrita por Sandoval, diariamente para los maestros se acumula en

¹⁹⁴ Parra Sandoval, remite a la siguiente referencia con este párrafo: “Néstor García Canclini, *Culturas Híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Mexico, Grijalbo, 1989. Marshall Berman, *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, México, Siglo XXI, 1988. Claudio Magris, *El anillo de Clarisse*, Barcelona, Ediciones Península, 1993. Giles Lipovestsky, *La era del vacío, ensayo sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama, 1986. Fernando Cruz Kronfly, *La sombrilla planetaria, ensayos sobre la modernidad y la postmodernidad en la cultura*, Bogotá, Editorial Planeta, 1994. P. 55.

¹⁹⁵ *Ibíd.* P. 59.

¹⁹⁶ *Ibíd.* P. 57.

¹⁹⁷ *Ibíd.* P. 57.

la puerta del aula, mayor conocimiento histórico (fechas, conceptos, lugares, marcos teóricos, técnicas, períodos, límites, etc.), que sienten que deben vaciar en los educandos y que deberá ser repetido por estos en los exámenes y pruebas que se les realiza periódicamente; tan estático es el conocimiento que algunos maestros (aún en la formación Universitaria), guardan los modelos de exámenes, test y pruebas realizados a determinado curso o salón, porque sienten que no hay problema en preguntar siempre lo mismo y de la misma forma, sienten que el conocimiento es invariable; por eso, se verá cada año sufriendo a los padres de familia por hacer a mano todos los mapas de nuestro país, territorios, departamentos, municipios, etc., señalando límites, coordenadas, líneas de división, diferenciaciones por colores y demás, sin ningún otro fin que entregarlos a los maestros para que otorguen una buena nota, o persiguiendo a sus hijos para que repitan de memoria las tablas de multiplicar, los nombres de las capitales de cualquier cosa, las formulas de matemática y física, entre miles; pero lo que no se ve realmente en la escuela es que todos esos saberes sirvan de sustento como revela Parra, a la construcción, constitución y desarrollo de “*proyectos de vida*” de los educandos, que respondan a la formación de su futuro a partir de su contexto social determinado.

Ahora, entendámoslo bien, “el hombre motivado necesita un tiempo relativamente corto para adquirir una capacidad que quiere utilizar”¹⁹⁸; por lo tanto, si existiera una mayor motivación, un entendimiento real del porqué aprender Teatro en la escuela, quizá todos los niños y niñas, aprenderían a hacerlo sin tantas dificultades como las que expresan; además, en cuanto al factor “tiempo” para la práctica teatral, los directivos, maestros y estudiantes señalan por lo general, que quizás lo que se requiere para mejorar sus resultados es de más horas dedicadas a dicha práctica, y más bien estamos de acuerdo con Poveda en que “las actividades expresivas más que tiempo, requieren continuidad.”¹⁹⁹; es decir, no son más horas con maestros que les recitan una y otra vez la teoría del Teatro lo que requieren los chicos, sino un proceso renovado de trabajo que se establezca bajo el criterio de continuidad que ya viven los educandos. Pero una cosa es la continuidad y otra la trayectoria, de ahí que, aunque en una institución como el Liceo de la Universidad de Nariño, donde dicha práctica cuenta ya con 37 años de tradición teatral, no podemos asegurar que ya se tenga resuelta la continuidad y que el problema sea solamente de espacio; el problema parece ser a nuestra mirada, que culturalmente no se ha dado el paso siguiente para que todo el proceso teatral de los chicos se mejore y desarrolle, creemos que el asunto sería más bien, como señalábamos anteriormente, que en esta institución donde se pretende que el Teatro sea un eje importante en la cosmogonía de la vida educativa, lo que se necesita es un cambio en cuanto a “metodología de la

¹⁹⁸ ILLICH. Op.cit., p. 319.

¹⁹⁹ POVEDA. Op. cit., p. 158.

práctica teatral” y “cultura del espacio teatral”, para dar paso a la creación de un aula-lugar, especializada para la creación teatral, a la cual tengan acceso los chicos de manera abierta para entregarse a su trabajo de creación; sin embargo, “tal vez el problema está en que el alumno exigiría sistemáticamente un tiempo para la creación, exigencia que una sociedad y una escuela fundada en criterios de rendimiento y eficacia no estarían dispuestas a reconocer”²⁰⁰, pues como afirmaba Illich, “la criatura que las escuelas necesitan como cliente no tiene ni la autonomía ni la motivación para crecer por su cuenta.”²⁰¹, por lo que se piensa que para el aprendizaje de los niños se requiere de más horas- clase, más maestros especializados o mayor capacitación docente, pero jamás se creará que lo que está fallando, son las prácticas, metodologías y medios utilizados, que no dejan a los estudiantes “crecer por su cuenta”.

Pasemos ahora, como tercera medida, al factor **Capacitación Docente**, referido por los actores educativos como una de las problemáticas más grandes en la escuela en cuanto a la formación teatral; recapitemos: los maestros señalan que no se encuentran preparados para lograr la comunión entre la teoría y la práctica del Teatro, los directivos dicen que se los debe capacitar, el maestro especialista afirma que ya los maestros están tornándose más receptivos frente al conocimiento requerido, y los estudiantes que son siempre los más críticos, señalan que sus docentes no saben cómo enseñarlo y que sus metodologías son inapropiadas. No obstante, no está por demás traer a colación un hecho casi imperceptible pero a nuestro parecer, muy importante; en las entrevistas realizadas a los docentes de Castellano, éstos hablaban con total seguridad y entendimiento acerca de los métodos que usaban para el aprendizaje teatral de los chicos y hasta nombraban con gran propiedad a diferentes autores, directores y tendencias teatrales de vanguardia, hablaban de los efectos de la liberación de los estudiantes mediante la práctica del Teatro y afirmaban fervientemente que los chicos conquistan enormes capacidades mediante dicho trabajo educativo; quisimos confrontar lo que decían los docentes, así que les preguntamos ¿cuáles eran para ellos los aportes que dejaba el Teatro a la formación académica de los educandos?, a lo que en su mayoría los maestros respondieron que dichos aportes eran, “una mayor motivación por aprender porque les gusta el Teatro y los ayuda a divertirse aprendiendo”, elementos del factor recreación tratado por Azar²⁰²; insistimos entonces en preguntarles acerca de que además de estos elementos de recreación y esparcimiento, qué elementos concretos percibían ellos que dejaba el Teatro a la formación *académica* de los chicos, e hicimos gran énfasis en el aspecto académico, ante lo cual los docentes supusieron que debían acentuar sus respuestas sobre términos de mayor envergadura pedagógica, así que señalaron más bien que el Teatro ayuda a los estudiantes para que puedan

²⁰⁰ POVEDA. Op. cit., p. 159.

²⁰¹ ILLICH. Op. cit., p. 287.

²⁰² Ver gráfico 1, Pag. 47

ser líderes, tener mejores relaciones con sus compañeros y ser más sociables, y que también les ayudaba a mejorar sus procesos de lectura y escritura, porque cada año ellos les pedían la elaboración de nuevos libretos; aquí detuvimos la reiteración de esta pregunta, porque pudimos darnos cuenta de que los maestros habían roto en su cabeza el lazo entre dos elementos, el Teatro y la formación académica, quizá no puede verse a simple vista debido a que todos en la escuela señalan que el Teatro es uno de los mejores elementos que pueden tener los niños y niñas en su formación, pero el que los maestros no puedan señalar más que elementos de esparcimiento y sociabilidad como elementos que deja el Teatro a la formación de los educandos, o que centren su discurso en rasgos como el *liderazgo* que es de hecho un rasgo propio de la misión institucional en el marco de su PEI, es una muestra muy clara de que, desde su mirada, los maestros y demás actores educativos consideren que el Teatro sólo tiene valor en cuanto a la recreación y el esparcimiento de una sociedad y que lo académico exige en cambio una práctica menos leve, grácil y abierta y sí una más científica; entonces, ¿por qué se preocupaban los maestros por evidenciar grandes conocimientos en cuanto al saber teatral?, creemos que el problema está justamente en el cómo ocurre la *capacitación docente*, pues este gran marco de referencia teatral que poseen los maestros en su discurso frente a su manifiesta ausencia de conocimiento práctico, responde a que como afirma Parra:

El discurso pedagógico tiene un tiempo muy veloz mientras que la práctica es de discurrir lento, cercano a la inmovilidad. El discurso del maestro es cambiante, ágil, hasta adquirir la velocidad de la moda: por medio de la capacitación, los postgrados, los talleres, los cursillos que se ofrecen en abundancia, los maestros renuevan constantemente su discurso a partir de las teorías de los pensadores europeos y norteamericanos de turno, de los más recientes planteamientos del Ministerio de Educación, de las concepciones pedagógicas que se divulgan en revistas o que traen los estudiosos que regresan de Europa.²⁰³

Pero a este hecho se suma otro antecedente más, recordemos que el MEN exige cada periodo lectivo, el curso obligatorio de diferentes capacitaciones docentes en cada espacio de vacaciones estudiantiles, lo que deja a los maestros con aproximadamente dos capacitaciones al año, pero cuántas de esas capacitaciones tienen como fin mejorar los procesos de enseñanza mediante el Teatro, o peor, cuántas horas de capacitación docente se emplean para mejorar sus conocimientos y pedagogías mediante el desarrollo de prácticas del arte; los maestros entonces, sólo repiten en su práctica lo que se les “prescribe” como necesario, por ello jamás invierten su energía para que los estudiantes practiquen alguna manifestación artística, y en cambio, emplean todos sus esfuerzos por afirmar en sus estudiantes la aparente necesidad de las TICS para el desarrollo de

²⁰³ PARRA. Op. cit., p. 45.

cualquier cosa en la escuela. Es natural entonces, que las instituciones educativas crean que lo que se necesita para mejorar las prácticas docentes es “mayor adiestramiento”, y por eso se extingue el tiempo escolar en la planeación y estructuración de complejos cronogramas académicos, en “una acentuada ritualización de la organización escolar que se multiplica en actividades, reuniones, comités, cursos de capacitación que no se aplican en realidad y que además no resuelven los verdaderos problemas de la educación en zonas marginales, por lo menos los que tienen que ver con la fractura pedagógica y que, al acelerar aún más el tiempo del discurso pedagógico, incrementa los problemas de la calidad de la educación.”²⁰⁴

Dentro de este marco que estamos develando, es preciso considerar que las instituciones educativas deben hacer un alto a la tendencia del MEN de saturar y atiborrar a sus maestros de cursos y discursos centralistas y descontextualizados, para detenerse a reflexionar sobre qué es lo que de verdad necesitan sus maestros y su escuela, y luego sí exigir al MEN o realizar de manera particular una transformación en la formación docente, que parta desde las particularidades de los componentes teleológico y pedagógico, que orientan y definen su práctica educativa, desde el contexto de su región y desde las necesidades educativas reales de sus estudiantes. De acuerdo con esto, entendemos que, tal como afirma Trozzo, toda institución educativa que se plantee como finalidad la formación de sujetos a través de saberes de Teatro, deberá atender tres características mínimas:

- El Pluralismo educativo en relación con la crisis de los grandes relatos y con la práctica de la interculturalidad. Problemática que afecta a la legitimación de las diferencias y las identidades, y que implica la necesidad de definir nuevos mínimos culturales comunes.
- El impacto de la racionalidad tecnocrática, cuyo análisis nos lleva a la revisión de los imperativos eficientistas y a la búsqueda de nuevas orientaciones de valor, que sugieran pautas para fundamentar un nuevo humanismo que trascienda las actuales incertidumbres.
- La función actual del saber como poder y las expectativas que la evolución del conocimiento plantea a la educación formal en lo que se refiere a las decisiones curriculares, a los espacios pedagógicos privilegiados y las estrategias necesarias para producir la urgente actualización docente para responder a las nuevas demandas.²⁰⁵

Decimos entonces, que una institución educativa como el Liceo de la Universidad de Nariño, en donde en la mayor parte de los capítulos y apartes de su Proyecto Educativo Institucional, se define al Teatro como el eje transversal de todo el conocimiento que reciben los chicos en la escuela²⁰⁶, requiere de formación

²⁰⁴ Ibíd. P. 50.

²⁰⁵ TROZZO. Op. cit., p.18.

²⁰⁶ PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. Liceo Integrado De Bachillerato. Universidad de Nariño. Pasto, Colombia, 2008.

docente concreta de “Pedagogos Teatrales”²⁰⁷. ¿Cuáles son, entonces, las características que debe poseer un docente que, entendido como un sujeto que posibilita la construcción de conocimiento, busque formar a sus estudiantes mediante saberes teatrales, para lograr el equilibrio dinámico necesario entre aquellos sujetos que aprenden y el objeto de conocimiento?; son muchos quienes señalan un sinnúmero de estructuras pedagógicas para dichos docentes, pero queremos retomar el esquema particular acerca del papel del docente en la formación mediante el saber teatral de Lola Poveda, quien señala lo siguiente:

Algunos puntos resumen el papel del profesor y son susceptibles de ser ampliados, eliminados y siempre adaptados al grupo de alumnos con los que realiza la experiencia:

- Conocimiento mínimo del medio dramático.
- No proponer a los alumnos ningún ejercicio del que no haya experimentado en sí mismo el alcance y las repercusiones psicofísicas y estéticas.
- Seguir de cerca las necesidades del niño procurar que el ámbito de trabajo le sea familiar.
- El educador observará al niño o al adolescente, se interesará por él, le organizará cuando se presente la ocasión, y le abastecerá del material que puede ser útil para una explicación más completa.
- Ayudar a la desaparición progresiva de las tensiones inhibitoras.
- Detectar los grupos y los objetos de tensión para ayudarles a relajarse y a integrarse.
- Agudizar la sensibilidad de modo que no quede ninguna propuesta estéril. Actitud abierta y positiva.
- Intuición y astucia para no falsear el juego.
- Jamás intentará dirigir el juego del niño. Tendrá en cambio el ánimo afectuoso para coordinar y guiar.
- Intervendrá sólo cuando el niño sea capaz por sí solo de afrontar las dificultades que se le presenten, y no tratará de imponer una forma desde fuera.
- No coartar nunca la acción de los juegos dramáticos.
- Al principio los niños imitan mucho. No reprimirles, sino encauzarles con ayuda a la crítica.
- Crear un sano sentido crítico.
- El educador a través de la expresión dramática no ha de esperar un momento determinado para esta expresión. El momento lo puede dar un estado propicio de ánimo en los alumnos, una situación ambiental propicia, el requerimiento de una materia cualquiera que puede traducirse en una forma dinámica de expresión.
- Por último, el educador tiene que tener una conciencia clara de que una actividad de este tipo, más que cualquier otra, requiere en él la continuidad de una educación permanente.²⁰⁸

Como puede verse, todo pedagogo teatral deberá conocer de primera mano la práctica de todos los ejercicios que proponga a sus educandos, tener disposición a la escucha, una mirada desprovista de prejuicios de cualquier tipo y mente abierta

²⁰⁷ Ver más en TROZZO, Ester; GONZÁLEZ, Graciela; et al. El teatro en la escuela: estrategias de enseñanza. Aique Editor S.A. Buenos Aires, Argentina, 2008. Pag. 19-28

²⁰⁸ POVEDA. Op. cit., p. 92-93.

a toda propuesta de sus estudiantes, pues no debe reprimir o imponer una forma y, finalmente, una altísima consciencia de que el tiempo para la creación no es un tiempo determinado, sino que puede surgir en cualquier momento según las propias dinámicas de su práctica y metodologías, pero que surge con espontaneidad únicamente cuando existe continuidad en su ejercicio; todos éstos, son elementos que, como pudimos evidenciar anteriormente, se recogen en las apreciaciones de los diferentes actores educativos. Así las cosas, tenemos que entender que nuestras escuelas se encuentran recorriendo un camino lejano a dicho proceso de preparación docente; más lejano todavía, si nos damos cuenta de que en las distintas carreras de pregrado para la formación docente de todas las universidades de nuestro país, no existe un mínimo de formación teatral para los futuros pedagogos, no se enseña realmente la teoría y práctica teatral, y mucho menos existen cátedras para afianzar la competencia pedagógico-didáctica teatral de las constantes promociones de licenciados, pues la formación de los docentes en nuestro país, es como ya señalamos, otra prescripción más del MEN.

Finalmente, pasemos ahora como última medida al factor **medios**²⁰⁹, expresado en su mayoría por los docentes del Liceo de la Universidad de Nariño. Recuerdo con claridad, que en mi tiempo de formación como maestro, siempre nos quejábamos por la falta de medios para enseñar nuestra materia, semestre a semestre se nos transmitían una serie de concepciones, justificaciones y teorías sacras acerca del porqué enseñar la Lengua Castellana o los avatares de la pedagogía de antaño y de la actual, entre muchas otras cosas, pero no sentíamos que se nos hubiera enseñado “métodos o metodologías”, “fórmulas precisas y comprobadas”, “didácticas estratégicas y esquemáticas”, sentíamos que jamás se nos habían facilitado lo que creíamos eran los “medios adecuados para enseñar”; al llegar al primer contacto con el aula, nos sentíamos en alguna forma desprotegidos, abandonados y ciegos, siempre culpábamos a la academia por nuestras fallas en ese aspecto como es habitual; pero el esperar por los “medios para enseñar” es un error común entre los maestros, por ello repetimos con los educandos el ritual de nuestro propio proceso de aprendizaje. Ciertamente no ofrecemos a los educandos los medios para el aprendizaje de algún conocimiento, sino que los llenamos de conceptos, justificaciones y teorías; “creemos que a medida que crece el número de elementos conocidos en el individuo, su percepción del mundo contemporáneo aumenta también.”²¹⁰

Esta tendencia a la repetición es la que justifica la “transmisión bancaria de conocimientos” bajo la creencia y consideración de que esto es anterior a todos

²⁰⁹ Es preciso aclarar, que con estas percepciones creemos que apenas se abre las puertas a una reflexión y discusión mayor acerca de estas cuatro problemáticas que expresan comúnmente los diferentes actores educativos en cuanto a la formación teatral en la escuela; no obstante, ese es en sí mismo un problema de investigación diferente y debe tratarse de manera particular y específica.

²¹⁰ LAFERRIÈRE. Op. cit., p.77.

los otros fines de la enseñanza, y que sin la repetición memorística de dichos aprendizajes por parte de los estudiantes, no existe aprendizaje verdadero; pero entendámoslo bien, “enseñar implica hacerse cargo de la responsabilidad de intervenir en la calidad de vida de otros. Muy atrás quedó la figura del profesor como portador y transmisor de conocimientos. Las teorías psicológicas del aprendizaje han puesto en evidencia que la intervención del que enseña incide en la estructuración de esquemas cognitivos para futuros aprendizajes.”²¹¹ Es preciso en esa medida, tener claro que en cualquier área del saber y en especial el arte dramático, aquello que se aprende resulta siendo a la vez “conocimiento” y “medio”; así, tal como en la Matemática todo el conocimiento acerca de lo que son y representan por ejemplo los fraccionarios, no significa nada en sí mismo hasta que el maestro materializa dicho conocimiento al dividir una figura o algún objeto ante la clase, en el Teatro todo el conocimiento acerca de autores teatrales y sus concepciones estéticas jamás tomará sentido hasta que se ponga a prueba “sobre las tablas”, pues como refiere Laferrière, “siendo el arte dramático una materia práctica, el conocimiento debe materializarse concretamente con la utilización de técnicas especializadas.”²¹²

En este punto, todo aquello que haya sido recogido por un teórico teatral es en esencia un *postulado*, una *hipótesis*, una *posibilidad*; la interpretación de aquellos postulados y su ordenamiento en actividades de un plan de trabajo o metodología de clase, constituyen por su parte un *contenido* que se programa para conseguir un fin, objetivo o resultado en la formación de los educandos; pero la aplicación concreta de dicho plan o metodología durante un tiempo preciso (hora de clase), en un espacio concreto (aula o salón), en unas circunstancias específicas (vida escolar), es lo que constituye una **técnica**; es decir, la materialización del proceso de investigación de conocimientos teatrales concretos y su interpretación metodológica en prácticas teatrales reales al interior del aula de clases, constituirían la verdadera aplicación de una técnica dramática; así las cosas, diríamos que los postulados y los contenidos corresponden más a un trabajo teórico y las técnicas a un trabajo práctico, por ello la verdadera relación de los educandos con el Teatro reside en la aplicación de estas últimas más que en la transmisión de las primeras.

Este largo recorrido nos conduce a percibir una realidad, los chicos pierden gran parte del tiempo que dedican al Teatro en la escuela, debido a que los docentes tendemos a confundir postulados y contenidos con “medios”, lo que conduce a un esfuerzo necio por hacer que los estudiantes aprendan de memoria enormes tramos de teoría o historia del arte teatral, de manera tal que hasta se nos facilite el proceso de evaluación, en lugar de encaminar dichos tiempos y esfuerzos para

²¹¹ TROZZO. Op. cit., p. 20.

²¹² LAFERRIÈRE. Op. cit., p.77-78.

lograr verdaderos procesos de creación teatral en el aula; el medio en cambio “se refiere directamente al modo como el teatro es presentado en la programación”²¹³. Es incorrecto por lo tanto que los maestros expresen que no cuentan con los medios para enseñar Teatro, pues realmente podrían referirse a que no cuentan o que requieren de mayores o mejores materiales pedagógicos o didácticos, pero quienes deben construir los medios para el correcto aprendizaje teatral de los educandos, son ellos mismos.

Diremos por último, que el **medio** adecuado para el aprendizaje, experimentación o acercamiento de los niños y niñas al saber teatral se compone de dos factores: las técnicas y los materiales; en esa medida, como señalábamos anteriormente, luego del estudio y reflexión acerca de la teoría teatral y un proceso interpretativo experimental se construyen las técnicas, en donde, como afirma Lola Poveda, las diferentes escuelas teatrales han propuesto como núcleos del saber sobre los que giran dichas técnicas, los siguientes: “1. Relajación; 2. Ritmo; 3. Concentración en el objetivo; 4. Adecuación gesto-movimiento-palabra; 5. Creación de símbolos y decodificación de los que se ofrecen; 6. Conciencia del esquema corporal de los distintos resonadores para la emisión de sonidos y de las cualidades de la voz y la palabra y 7. Integración de elementos hacia la obra de arte armoniosamente compuesta” (Poveda 1995:157)²¹⁴. Dichos núcleos del saber teatral en la escuela, apuntan a la formación física, intelectual y emotiva de los niños; los materiales en cambio, hacen referencia a las condiciones materiales necesarias para el correcto desarrollo y práctica de la actividad dramática, y son por su parte las siguientes: “condiciones de tiempo, de espacio y de ambiente”²¹⁵; condiciones a las que hacíamos referencia hace un momento. Concedido todo esto, diremos por nuestra parte que el problema de “medios adecuados” para el aprendizaje teatral en la formación de los chicos no puede achacársele a la escuela, puesto que los **medios** deben brindarse por los maestros después de una cuidadosa búsqueda, estructuración, análisis e interpretación de la teoría y los postulados teatrales existentes, y la producción y puesta en marcha de un contenido en el marco de una planeación metodológica que responda a unas necesidades formativas de los educandos y a los fines que con estos se pretenda alcanzar; este acto creador de una atmósfera de medios para el aprendizaje del Teatro, es lo que constituye la verdadera esencia del pedagogo teatral, el error que tenemos como maestros y al que hacíamos referencia hace un momento, es pretender ceder a otros (escuela, academia, currículum, etc.), nuestra responsabilidad de proveer dichos medios.

²¹³ POVEDA. Op. cit., p. 151.

²¹⁴ Debe tenerse claro que cada una de estas técnicas tiene para su desarrollo una serie de herramientas que contribuyen a su desarrollo, unas construidas como la improvisación, la analogía, la lectura dramática, la personificación, la repetición sostenida de fonemas, etc.; y otras experimentales, como aquellas que en su cotidianidad van descubriendo los pedagogos y que sirven para mejorar el trabajo con las técnicas, por ejemplo “hacer un foro acerca de las problemáticas más comunes en la actualidad de los chicos antes de empezar a trabajar con la técnica de Memoria Emotiva de Stanislavsky”.

²¹⁵ POVEDA. Op. cit., p. 157.

Notemos, además, que esta tendencia presente de esperar a que sea la escuela la que nos provea de las herramientas o los medios para los procesos de enseñanza-aprendizaje, es parte de una poderosa construcción en nuestra sociedad de una especie de “Cultura de las Instituciones”, en donde, como muestra claramente Illich, “el hombre ha desarrollado la frustradora capacidad de pedir cualquier cosa porque no puede visualizar nada que una institución no pueda hacer por él. Rodeado por herramientas todopoderosas, el hombre queda reducido a ser instrumento de sus instrumentos.”²¹⁶ Esto no quiere decir por otro lado, que el trabajo teatral en la escuela deba reducirse a la transmisión de técnicas, o a la total libertad interpretativa, pues esto conduciría al no cumplimiento de objetivos y metas precisas; es decir, “no se cumple con las premisas cuando se pone el acento en la transmisión de “técnicas artísticas”, castrando, creando moldes, bloqueando, mistificando el hecho artístico, o dejando hacer, sin proyecto, estimulando estereotipos en una vinculación demagógica.”²¹⁷ Todo lo anterior deviene de reflexionar sobre las problemáticas referidas por la comunidad educativa y que selectivamente jamás logran resolverse, debido a aquello que señalamos al principio de las presentes reflexiones como una de las problemáticas que percibimos desde nuestra mirada, a la cual llamamos **olvido**.

Ahora sí, volvamos a dichas reflexiones; diremos entonces que la segunda de las cuatro problemáticas que percibimos en la escuela para la enseñanza mediante el Teatro como experiencia pedagógica es **la prescripción**; hasta podríamos arriesgarnos a decir que de esta problemática se derivan todas las demás. Lo cierto es que el currículo en las escuelas se encuentra prescripto por una serie de agentes e instancias, todo lo que se enseña en ellas, se enseña porque alguien creyó un día que era lo que debían aprender los educandos; es más, en nuestros días se habla de un currículo global y se hace pruebas educativas a los niños y jóvenes de todos los países para determinar el grado de saber o conocimiento que poseen unos países frente a otros en escalas estandarizadas, lo que apunta a una homogeneización del saber, transgrediendo en últimas, la heterogeneidad cultural y desarrollo de cada país o cultura mediante discursos de globalidad y modernidad, por eso refiere Illich: “la escuela ha llegado a ser la religión del proletariado modernizado, y hace promesas huecas a los pobres de la era tecnológica. La nación-Estado la ha adoptado, reclutando a todos los ciudadanos dentro de un currículum graduado que conduce a diplomas consecutivos no distintos a los rituales de iniciación y promociones hieráticas de antaño”²¹⁸.

En el caso particular del Liceo de la Universidad de Nariño, puede entenderse que el ubicar el Teatro como saber específico dentro de la currícula oficial obedece a algún tipo de prescripción, debido a que ni maestros, ni directivos tienen claridad

²¹⁶ ILLICH. Op. cit., p. 292.

²¹⁷ VEGA. Op. cit., p.89.

²¹⁸ ILLICH. Op. cit., p. 200.

acerca de un hecho: ¿de quién fue la idea de establecer el Teatro como un conocimiento a enseñar en el tercer periodo del área de Lengua Castellana?, ¿qué se pretendía conseguir con ello exactamente?, o ¿cuál era el plan curricular a seguir en el tiempo mediante dicho aprendizaje?, etc.; quizá se pensó en algún momento, que el Teatro es un gran saber que deberían aprender los chicos, pero eso se planteó en un determinado tiempo histórico, con unas características específicas que seguramente al día de hoy han sufrido transformaciones, por ello puede entenderse la insatisfacción que tienen los estudiantes con la forma y métodos aplicados para la enseñanza de dicha práctica²¹⁹. Pero hay todavía más, si analizamos el hecho de que el Rector de la institución plantea que el único problema que percibe en el desarrollo de esta formación es que el Ministerio de Educación Nacional no ha “establecido” unos lineamientos o parámetros de enseñanza frente a este conocimiento, visualizaremos claramente una tendencia a depender de la “prescripción”, pues lo que en ese deseo se manifiesta, es que la escuela no esta satisfecha únicamente con que se le prescriba “el qué debe enseñarse” (Estándares básicos de Competencia), sino que requiere de una prescripción para la prescripción, pues también necesita que se le establezca el “cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué se debe enseñar aquello que ya se le prescribe”, como si esto fuera suficiente para legitimar el éxito en la aplicación de la práctica teatral o cualquier otro saber al interior de sus muros.

“Sería ingenuo, sin embargo, suponer que la sola inclusión de contenidos teatrales en los *currícula* garantiza un futuro promisorio para la disciplina. Algunos obstáculos se presentan como limitaciones para su efectivo desarrollo”²²⁰; la superación de dichas limitaciones sólo puede salir de la reflexión permanente de los elementos y momentos vividos al calor de su práctica. No hay que olvidarlo, “el poder autocrático y el autoritarismo del conocimiento son facetas que se complementan y se esconden detrás de discursos democráticos y que hablan sobre la importancia de la creatividad”²²¹; por eso, y queremos hacer claridad en ello, si en la escuela un discurso señala que el Teatro debe enseñarse porque en pocas palabras, “es bueno”, así nada más, sin portar dentro de sí los fundamentos de su verdadera necesidad para los educandos, aún si persigue el bienestar común, es un discurso alienado que señala la presencia de prescripción, y por lo tanto es un discurso de opresión, pues como lo revelaba Freire:

²¹⁹ Recordemos que Parra Sandoval, muestra que mientras el tiempo de la escuela y los maestros es estático, el tiempo de los jóvenes y del mundo es ágil y aceleradamente cambiante, lo que da como resultado el que la institución piense que la práctica que se viene realizando durante años es adecuada, mientras que los chicos noten por el contrario, que dicha práctica ya es obsoleta frente al gran conocimiento que gira a su alrededor con respecto a dicha temática; esta digresión se amplifica más todavía, si tenemos en cuenta los 34 años de experiencia y aprendizaje teatral en la institución.

²²⁰ CHAPATO. Op. cit., p. 169.

²²¹ PARRA Op. cit., p. 51.

Uno de los elementos básicos en la mediación opresores-oprimidos es la *prescripción*. Toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia que “aloja” la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento preescrito. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores.²²²

Desde nuestra mirada, creemos que de ahí proviene la verdadera razón de que año a año en el Liceo de la Universidad de Nariño algunos estudiantes no disfruten del encuentro con el Teatro, y otros sientan que no se aprecia de manera adecuada su dedicación, trabajo y apasionamiento por el mismo, debido a que, como puede apreciarse, dicha práctica se ha dejado a la deriva, los docentes hacen con la materia lo que intuyen, suponiendo que la escuela hará algo por ellos algún día, mientras que los directivos centran sus esperanzas en lo que puedan hacer sus maestros, en este insólito paraje en el que lo único cierto es que sea como sea, cada tercer periodo se debe enseñar Teatro en el área de Lengua Castellana con o sin conocimientos claros sobre el tema o metodologías adecuadas, el futuro de la enseñanza teatral es incierto; y en últimas, se encuentra vaciado de metas y fines, pues aunque el aprendizaje del Teatro es un fin en sí mismo, ello es diferente de lo que se pueda esperar pedagógicamente de su práctica por parte de los educandos; diremos entonces que al parecer, en la escuela, todos se encuentran esperando que algún día alguien prescriba “lo que haga falta” para llegar nuevamente a conseguir algo de todo eso, pero la prescripción está condenada por su propia ineficiencia, ya lo planteaban Terigi, Feldman y Chapato:

Suponer que el curriculum oficial prescribirá ciertas metas para la enseñanza que se aplicarán en el nivel institucional de modo que, consultando los planes docentes, y más aún, observando las clases, veremos realizarse acciones que conduzcan unívocamente a las metas, es una ilusión de concreción que las investigaciones y los análisis críticos sobre los procesos de implementación curricular obligan a desarmar.²²³

“Sólo los modelos de programación que ignoren la participación activa y creativa de los alumnos suponen que es posible determinar de antemano la aparición de resultados conforme a cómo los imagina o diseña el docente. Una programación flexible por etapas, que acompañe los ritmos de los alumnos y que identifique los tipos de producción posibles en los tiempos disponibles, puede contribuir a dar solución a la relación entre evaluación y acreditación.”²²⁴

²²² FREIRE. Op. cit., p. 45

²²³ TERIGI. Op. cit., p.57.

²²⁴ CHAPATO. Op. cit., p. 160.

Podemos ahora abordar la tercera problemática que encontramos en la escuela, a la que definiremos como **Laberinto de las metas y los fines**. Partamos de un hecho, a nuestra manera de ver todo lo hasta aquí abordado, tal parece que en la escuela nadie entiende a dónde apunta realmente la formación académica, un vivo ejemplo de esto es el que en los grandes discursos directivos de recibimiento de año escolar, se habla siempre de procesos de formación “para la vida”, de educación real y liberadora, de objetivos, metas y fines futuristas y esperanzadores, pero una vez terminado todo el protocolo alrededor de dicho discurso, la mayor parte de la formación que se imparte a niños y niñas en las escuelas, se empeña frenéticamente en que éstos puedan responder acertadamente a las pruebas de estado, lo que manifiesta en últimas que todos los fines y metas de los que se hablaba, se reducen a que la institución educativa de donde salen “tales jóvenes” o “aquellos otros”, pueda ocupar un lugar decente en el “Rankin” de los mejores colegios del país; en tal ejercicio, dónde quedan los saberes artísticos, qué parte de dicha formación o del examen de estado señalará que un estudiante deberá estudiar Música, Pintura, Teatro, Danzas, Cinematografía o demás manifestaciones del arte, qué parte medirá su desempeño deportivo, qué en aquellos cuadros de resultados de promedios en saber específico le explicarán al educando que su puntaje no es el adecuado para entrar a estudiar Medicina como le exigen sus padres, porque su inteligencia radica por ejemplo, en construir versos poéticos, en estructurar adecuadamente la trama de una novela, o porque carga dentro de sí una amplia sensibilidad para la escultura en madera. ¿Será acaso que los directivos de las diferentes instituciones educativas (por lo menos las nariñenses), han optado por incluir en sus planes curriculares la formación en Artes, Cultura y Deportes debido a las exigencias del MEN de proveer a los educandos con dichos saberes?, y ¿el MEN lo exige debido a que se encuentra consignado en los derechos constitucionales?, y en últimas, ni la misma constitución entiende el por qué de dicha necesidad (*prescripción*); pero sin duda, eso respondería al hecho de que siempre que se le pregunta a un docente o directivo el porqué de la enseñanza de las artes en la escuela, responda con las palabras “integralidad en la enseñanza-aprendizaje”, “interdisciplinariedad de los saberes” o “transdisciplinariedad entre las áreas”, pero nadie manifieste detalladamente alguna experiencia concreta de formación artística mediante la cual se haya conseguido algún fin pedagógico, más allá repetimos, del simple discurso de la necesidad de diversión y esparcimiento en los educandos o la afirmación vacía de que todo eso, “es por esencia bueno”; todo esto, conduce a la escuela a habitar callejones sin salida.

Para el caso específico del Teatro por ejemplo, los estudiantes quieren manifestarse mediante el arte escénico, pero temen descuidar sus estudios oficiales; los padres de familia afirman que los chicos deberían dedicar más tiempo a la práctica de esta actividad, pero le exigen a la escuela que prepare bien a sus hijos con saberes instrumentales debido a las exigencias para el ingreso a la

Universidad Pública; los docentes afirman que la práctica del Teatro y el arte en general es lo único que puede salvar a los niños de las graves problemáticas de la sociedad actual, pero atiborran a los educandos con saber instrumental y prácticas bancarias; los directivos hablan de que el arte debe ser un eje transversal en la formación académica de los estudiantes, pero no quieren cederle un espacio en el horario académico, no le otorgan un lugar habitable a dichas prácticas, sino en la mayoría de los casos cualquier espacio que “sobre” en la escuela, y no quieren saber de invertir dinero en el pago de docentes especializados para la enseñanza del Teatro y menos del costo que tendría capacitar al personal docente para dicha labor; y el Estado, exige la práctica del Teatro en la escuela mediante certificaciones de alta calidad (a las que la mayor parte de las instituciones educativas llegan con artificios), pero califican el valor que tiene una escuela frente a otra por el desempeño de sus estudiantes en las pruebas de estado donde se evalúan puros saberes instrumentales; es como si todos fueran en un laberinto sin salida, donde todos llegan a saber por un momento que es mejor ir hacia la izquierda, pero continúan dirigiendo su camino hacia la derecha para llegar a estrellarse con el mismo muro.

Volvamos la mirada nuevamente al caso específico del Liceo de la Universidad de Nariño, ya hemos dicho que en esta institución, ya sea como proyecto pedagógico o como saber específico dentro del área de Lengua Castellana, la práctica del Teatro es un acontecer permanente; aquí entonces, el “*laberinto en las metas y fines*” se centra también en otros aspectos, el primero de ellos es la fractura pedagógica de la que nos habla Parra Sandoval, que tiene una consecuencia directa en el conocimiento de los educandos, “escinde la teoría de su práctica, separa al concepto de su uso, divorcia el discurso del mundo al que se refiere. Este es, por supuesto, el camino de la castración de la creatividad que puede entenderse como la capacidad de relacionar la teoría y su práctica para concebir algo nuevo”²²⁵; es por eso, que los educandos afirman agobiados que sus docentes de Castellano centran sus conocimientos únicamente en los saberes históricos o conceptuales y que dichos conceptos sólo sirven para responder adecuadamente a un examen de final de periodo, pero no a fortalecer el trabajo de creación teatral de cada año escolar; esta fractura conduce a otra mayor, la fractura científica, que como revela Parra trae consigo varias problemáticas:

La fractura científica en la escuela conduce al memorismo, refuerza la ausencia de participación de estudiantes y de maestros en procesos de creación, como expresión de la fractura pedagógica. Pero fundamentalmente genera el autoritarismo del conocimiento, que hace gravitar el conocer alrededor de lo ya hecho, lo ya creado por otros, erige los conocimientos, la información conceptual y fáctica en verdad, osifica su validez, convierte el

²²⁵ PARRA. Op. cit., p. 48.

conocimiento en erudición, suprime la creación, la investigación, la crítica de la cultura del mundo escolar.²²⁶

Analicemos brevemente la manifestación de esta fractura en el discurso de profesores y estudiantes:

I.

Los docentes del área de Castellano, manifiestan: “entonces se hace un proceso en cuanto a la parte teórica-histórica del Teatro y asimismo vamos viendo ejemplos de cada una de esas épocas para que ellos establezcan diferencias entre cómo era el Teatro de aquella época de la conquista o la colonia, la independencia, hasta la contemporánea y cómo se muestra hoy, cómo ha cambiado, cómo ha evolucionado, qué es bueno conservar y qué elementos se han perdido; en fin, todo eso, entonces se hace una historia porque no se los lleva de una a ¡representen y ya!”, sino que tiene que haber un conocimiento de la parte teórica de como cuál ha sido nuestro desarrollo, entonces, ya una vez que han tenido eso, los hacemos leer textos dramáticos porque lo interesante también es que ellos aprendan a leer obras dramáticas [...], luego de ese proceso de comprensión de lectura nos vamos a la parte de escritura, entonces empezando por la creación, dando elementos de cómo se elabora un guión teatral y procedemos a hacer creaciones colectivas con los estudiantes, no solamente uno, sino dos, tres o cuatro (hace referencia a que realizan hasta 4 borradores de texto dramático), que empiecen a elaborar y posiblemente sean los mismos grupos que van a representar, entonces hay unos trabajos creativos colectivos y se sacan obras que han sido de ellos ya sean porque han tomado unas obras y las han modificado o porque son creación propia de ellos y entonces empieza ya el montaje.

II.

Los estudiantes ante el mismo hecho afirman: Pues a mi me parece sinceramente, que no deberían enseñar el Teatro de esa forma, pues me hago entender, a nosotros nos dictan el Teatro así: primero nos dictan en el cuaderno, ¿qué es el Teatro?, hacer una que otra consulta, tal vez en alguna ocasión consultar acerca de una obra famosa, de un director famoso, sobre qué es lo que tiene que transmitir, que qué clases de Teatro hay, que comedia, tragedia, tragicomedia, etcétera, listo después de habernos dado esas pautas, el profesor listo evalúen, pero yo nunca he visto actuar al profesor, o por lo menos a mi profesora no... no la he visto actuar, me hubiera encantado ver actuar a la profesora, de que igualmente como sale la profesora de matemáticas a hacer al tablero el ejercicio de matemáticas que nos acabó de explicar, la profesora salga a actuar también, si ella lo enseña, debe ser porque también puede.”

²²⁶ Ibíd. 48.

Se comprueba de este modo que los docentes caen en la fractura científica al saturar su materia con grandes cantidades de información, recapitulemos: tratan de abarcar los diferentes periodos históricos del Teatro, hacer entre ellos cuadros comparativos, enseñar elementos relevantes del Teatro, de los géneros dramáticos y de los teóricos teatrales más importantes, buscan desarrollar procesos de lectura dramática para enseñar los elementos del drama en la escritura y finalmente pretenden hacer escribir a los muchachos hasta cuatro textos para que se ejerciten en la técnica de escritura dramática, luego de todo eso, pretenden dar espacio a los chicos para que den inicio a su trabajo de montaje. Por su parte, podemos decir que los educandos se encuentran sumergidos dentro de la fractura científica, pues si analizamos a profundidad sus actitudes y discursos, notaremos que ellos consideran que ya saben hacer Teatro, que lo que les enseñan sus docentes es inadecuado o innecesario frente a lo que “ya conocen” (eso sin entrar a hablar de lo que piensan sobre el proceso de evaluación de su trabajo o desempeño); lo manifestaba claramente Parra: “más allá de esta esterilización del conocimiento escolar, el comprender el conocimiento como algo hecho, incambiable, lleva al estudiante a pensar que posee el conocimiento “verdadero” y que los que creen otra cosa están equivocados.”²²⁷, esto explica el hecho de que aquellos niños y niñas que han tenido experiencia teatral con el maestro especialista creen fervientemente que el Teatro debe hacerse de tal o de cual manera y lo consideran una verdad inmutable; por lo tanto, cuando estos estudiantes se encuentran con la propuesta de los docentes de Castellano que sin duda realizan una interpretación particular del hecho teatral, entran en una lucha de fuerzas e intereses, de objetivos y métodos para conseguirlos, en una lucha desde la erudición del saber generada por esta fractura científica, lo que irónicamente desata un drama en la escuela.

No hay duda, siendo el Teatro como hemos visto, quizá la práctica que mayor libertad y posibilidades creativas ofrece a la escuela, se ha convertido de manera progresiva e inconciente en materia de opresión, pues lo que menos se desarrolla bajo su práctica son procesos creativos y liberadores. Esto se debe, como señalábamos anteriormente, a que se desconoce cuál es el rumbo que se debe tomar en cuanto a la enseñanza teatral, y por ello, frente a las metas, los fines y los objetivos que se espera conseguir mediante el Teatro, cada uno persigue lo que puede, lo que deja a todos habitando en un laberinto donde cada uno se encierra en sus propios absolutos y autosuficiencias. “Este es uno de los problemas más graves que se oponen a la liberación. Es que la realidad opresora, al constituirse casi como un mecanismo de absorción de los que en ella se encuentran, funciona como una fuerza de inmersión de las conciencias.”²²⁸

²²⁷ *Ibíd.* P. 48.

²²⁸ FREIRE. *Op. cit.*, p. 50

Una cosa es cierta, los docentes de Castellano no están preparados para enseñar Teatro porque nadie cree relevante que lo estén, reflexionemos: el Ministerio de Educación Nacional cree fervientemente en la capacitación docente, pero los cursos que envían jamás tienen nada que ver con la formación de saberes o competencias de los docentes para la utilización del Teatro como experiencia pedagógica válida, no; los directivos creen únicamente en la capacitación pedagógica que les envía y “prescribe” el MEN, así que jamás invertirán un centavo en formación teatral para maestros, además los cronogramas de vacaciones de los docentes y directivos ya están en exceso saturados de adoctrinamientos del MEN y extenuantes jornadas de planeación curricular, así que jamás encuentran el espacio-tiempo para dicha formación; los maestros consideran que sus metodologías, estrategias e intuiciones para enseñar el Teatro son suficientes, pues las han empleado durante muchos años y siempre arrojan como resultado piezas teatrales hechas por los educandos y evaluaciones acerca de conceptos teatrales, que es lo único que la escuela les exige tener como indicador de logro, además está el hecho de que “en las escuelas los profesores conservan sus propios conocimientos, a menos que esos conocimientos se inserten en el programa del momento”²²⁹; los educandos, sobre todo los que han tenido contacto con el maestro especialista, consideran que no importa lo que enseñe el maestro de Castellano, después de que los dejen construir al final del periodo una obra de Teatro desde lo que ellos saben o consideran es el “verdadero Teatro”, los demás estudiantes tienen el tercer periodo del área de Castellano como un periodo de vacaciones, donde no se les exige mucho y desde que sepan las respuestas teóricas, cualquier cosa que presenten estará bien; y los padres de familia ni si quiera piensan que los maestros se deban capacitar, quieren que sus hijos simplemente alcancen año a año el espacio siguiente en ese ineludible ritual social llamado escuela y obtengan sin demora su título para que puedan continuar con el siguiente nivel de escolarización, ojalá sin muchos gastos para la economía familiar. Ahora bien, es necesario traer a colación un cuestionamiento importante, si en el Liceo de la Universidad de Nariño, todos los actores educativos están tan de acuerdo con que el Teatro es la mejor experiencia para la vida y la formación de los educandos y tienen claro que existen unas falencias en la formación de los docentes para su enseñanza, por qué jamás nadie ha solicitado una capacitación en este aspecto; es más, dentro del presente estudio dedicamos tiempo a intentar compartir aportes para el trabajo del Teatro como experiencia pedagógica en la escuela, y fue demasiado difícil lograr un espacio para la formación de los maestros, algunos de los cuales se veían muy descontentos con el hecho de que se los formase en dicho aspecto.

²²⁹ ILLICH. Op. cit., p. 318.

Esto nos conduce a la cuarta problemática encontrada en la escuela, a la que definiremos como **desorden de percepción**; lo que creemos es que los diferentes actores educativos no conocen o conciben la profundidad del saber que deja a la formación de los estudiantes el Teatro; en otras palabras, aún si diariamente pueden evidenciarse una serie de transformaciones en el pensamiento, emotividad o desarrollo físico y psicomotriz de los niños y niñas debido al encuentro con la práctica teatral (en tantos aspectos como definíamos en nuestro marco teórico como aportes del Teatro a la formación de los educandos), aún el maestro especialista y los estudiantes, parecieran no tener claridad de los alcances de dicha formación; en definitiva, todos ven con buenos ojos dicha manifestación del arte, pero en el fondo no sienten que pueda otorgar a los educandos más que una grata experiencia de vida y de encuentro con los otros, dado que perciben la experiencia teatral en la escuela simplemente desde sus componentes de socialización, esparcimiento y creatividad; en cambio, lo que en verdad “creen”, es que los educandos requieren de un saber específico diferente, al que consideran “utilitario”, un saber que según este ideal educativo, dé a los estudiantes el impulso necesario para seguir escalando peldaños y categorías en su proceso de escolarización. Trátase en este caso entonces, de una escuela de pedagogía liberadora en donde se cuenta con una amplia tradición en la práctica teatral, o de la más autoritaria de las escuelas, el Teatro como las demás manifestaciones del arte se encuentra como decimos, por un *desorden de percepción*, científicamente subvalorado, educativamente cargado de prejuicios y metodológicamente trivializado.

Eso sin contar con que el maestro especialista y los ejecutantes del Teatro dentro de la institución, manifiestan además que debe haber una división entre *aprendizaje teatral* y *aprendizaje académico*, situando al conocimiento teatral o saber teatral como aquél que aprenden para su desenvolvimiento cotidiano, como *saber para la vida*, frente al conocimiento de la escuela o saber epistemológico, propio de su desenvolvimiento en los diferentes grados, como *saber instrumental para el alcance de certificados y diplomas*; lo que también se traduce en un menosprecio por el alcance educativo del saber teatral reduciéndolo a una simple función moralizadora y ética. El problema radica entonces, en que al final de cuentas, o no está ocurriendo una verdadera práctica teatral que posibilite la generación de aportes y conocimiento a la experiencia educativa, o nadie quiere ver el enorme papel que juega el Teatro como práctica escolar para la formación educativa de los niños y las niñas; todos sus aportes psicológicos, mentales y cognitivos, físicos y motrices, emotivos e intelectivos para los educandos, o por otro lado, los aportes pedagógicos, metodológicos, didácticos, lúdicos y de enseñabilidad del conocimiento que otorga a los maestros el uso del Teatro como experiencia de enseñanza-aprendizaje; es decir, no se percibe en últimas, todos los aportes a la formación “académica” de los educandos que vienen con la práctica teatral en la escuela, objeto central de nuestro estudio.

Empero, el Teatro y el arte en general se han revelado históricamente a la humanidad, como substancia orgánica del pensamiento y desarrollo del hombre en cada una de las civilizaciones, por lo que el estudio y comprensión de su papel en el desarrollo de las prácticas educativas y sociales, no puede reducirse a unos cuantos aspectos en la percepción discursiva de los sujetos, sino que debe comprenderse desde la evidencia que deja su acción práctica; así, como describe Vega:

Considerando la emoción y la sensibilidad artística como componentes orgánicos del pensamiento, con su posibilidad de reflexión sobre el proceso social, no es posible pensar en la educación artística sin reconocerla como instrumento válido de ese proceso. Dentro de esa perspectiva la educación artística debe contribuir a que el alumno perciba la existencia intrínseca del componente estético-artístico de su pensamiento y dirigir esa conciencia en el sentido de una visión artística que reflexione y comprenda la práctica social, instrumentándola de modo de facilitar la expresión de esa visión a través de su propia producción.²³⁰

Ello nos conduce a dos reflexiones finales para este capítulo; la primera es que aunque existen enormes esfuerzos por mejorar la práctica teatral por parte de estudiantes, maestros y directivos, estos esfuerzos se inician y se conducen a partir de un enorme desconocimiento del valor real del Teatro como puente y esencia del proceso educativo, y de una escasa consciencia de la existencia del constructo estético en el pensamiento de los actores educativos al que hace alusión Vega y que evidentemente media y sustenta tanto la producción de conocimiento, como la visión educativa de la escuela, lo que hace que nadie espere más de lo que ya existe o sucede, poniendo el desarrollo de la práctica teatral en la escuela y su vínculo y praxis al interior de la formación en Lengua Castellana que reciben los niños y niñas, en una especie de letargo o sopor. La segunda reflexión en cambio, es que para intentar lograr mejorar como decimos, tanto el conocimiento del valor real del Teatro, como la concienciación sobre la existencia y alcances del componente estético-teatral en el pensamiento de los estudiantes, así como los aportes que pudiera dejar en el aprendizaje y empleo de la Lengua Castellana, y solventar o menguar las dificultades que hasta aquí hemos mencionado, es necesario superar ese convencimiento general de que “todo marcha perfectamente”, mediante la organización y sistematización al interior de la escuela, de una práctica teatral nueva, que facilite la formación de los educandos mediante procesos de trabajo, creación, expresión, producción, expectación y disfrute del mismo, pero cuyo objeto sea el de verificar si dicho proceso tanto en el Taller de Teatro como en el área de Lengua Castellana, puede

²³⁰ VEGA. Op. cit., p. 11.

o no aportar a la formación académica de los educandos. No obstante, ello no significa que califiquemos como malo o bueno el diseño curricular existente en el Liceo de la Universidad de Nariño, que lo dejemos de lado para construir uno nuevo o seguir atiborrando a la escuela de métodos y proyectos educativos, dicha empresa no tendría ningún sentido con todo lo expuesto hasta aquí; todo lo contrario, partamos de un hecho:

La sociedad contemporánea es el resultado de diseños e intenciones concientes, y las oportunidades educativas han de ser incorporadas a esos diseños. Ahora disminuirá la confianza que depositamos en la instrucción especializada y de tiempo completo a través de la escuela, y hemos de hallar nuevas maneras de aprender y enseñar: la calidad educativa de todas las instituciones debe aumentar una vez más. Pero ésta es una previsión muy ambigua. Podría significar que los hombres de la ciudad moderna serán cada día más las víctimas de un proceso eficaz de instrucción total y manipulación una vez que estén privados incluso del tenue asomo de independencia crítica que proporcionan hoy en día las escuelas liberales, cuando menos algunos de sus alumnos.²³¹

Por lo tanto, lo que se requiere es partir del diseño curricular actual y las enormes necesidades expuestas para dar inicio a acciones que mejoren críticamente el camino que se recorre en el Liceo de la Universidad de Nariño en cuanto a la enseñanza-aprendizaje del Teatro como saber específico y su uso como puente metodológico y experiencia pedagógica por parte de maestros y estudiantes; pero no debemos olvidar, "...en las escuelas los alumnos matriculados se someten ante maestros diplomados a fin de obtener sus propios diplomas; ambos quedan frustrados y ambos culpan a los recursos insuficientes –dinero, tiempo o edificios– de su mutua frustración."²³² Este es un movimiento perfecto y continuo, así que no podemos caer en su trama y mantenernos en la sorda acusación de la escasez de recursos, sino que debemos partir de su superación estratégica y conocimiento. Esto nos lleva a caer en la cuenta de que dicho proceso deberá estructurarse y desarrollarse en un marco de libertad y participación, eso es lo único que legitimará su quehacer, justificación, atención y acogimiento futuro por parte de los diferentes actores educativos y la escuela.

²³¹ ILLICH. Op. cit., p. 211-212.

²³² *Ibíd.* P. 257.

CAPÍTULO IV. EL TEATRO COMO METÁFORA DE LIBERTAD

Son muchos los que no ven en el arte más que un juego. Un juego superior, pero en definitiva sólo eso, una diversión. Hay quienes lo aceptan por convención social, pero en la intimidad sienten desprecio por su inutilidad. Tampoco faltan quienes lo ven como un lujo. Para otros muchos, por suerte, el arte es una manifestación del espíritu. Una oportunidad maravillosa de ejercer la individualidad y la originalidad. Un modo de ponerse en contacto con lo sublime.
Trozzo

Hemos desembocado pues en que el problema del aporte del Teatro a la escuela depende en enorme medida, de las diversas miradas con las que se lo contempla, pero ¿qué es lo que habilita la percepción buena o mala que tenemos del Teatro en la vida escolar?, ¿por qué cada sujeto puede tener dicha percepción?, ¿cuáles son las motivaciones que la sustentan y dónde se originan estas motivaciones?; no podríamos decir que hemos hecho una indagación Hermenéutica de Interaccionismo Simbólico, sin reflexionar (como se planteaba en uno de los objetivos de la presente investigación), acerca del **precepto** construido alrededor del Teatro en el Liceo de la Universidad de Nariño.

4.1. EL SIGNIFICADO DEL TEATRO COMO INFLUENCIA SOCIAL.

Todos los individuos de la sociedad se encuentran dotados de una capacidad general de pensamiento que se configura y perfecciona mediante el proceso de interacción social o socialización, dicha socialización “no constituye un proceso unidireccional en el que el actor recibe información; se trata de un proceso dinámico en el que el actor da forma y adapta la información a sus propias necesidades”²³³; todo sujeto realiza por tanto, un proceso mental durante la socialización, definiendo para los diferentes tipos de objetos²³⁴ su “naturaleza”, esto es, como señalaba Blumer, definir “el significado que tiene para la persona para la que es un objeto”²³⁵; entendemos entonces, que el significado de “algo” para un sujeto, no surge de un proceso mental, sino de un proceso de interacción. Ahora bien, las personas efectúan el uso convencional de signos en la sociedad,

²³³ MANIS y MELTZER. (1978:6) citado por: Ritzer. Op cit, p. 272

²³⁴ “Blumer distingue entre tres tipos de objetos: *objetos físicos*, como una silla o un árbol, *objetos sociales*, como un estudiante o una madre, y *objetos abstractos*, como una idea o un principio moral. Los objetos son simplemente cosas que están <<ahí fuera>> en el mundo real; lo que importa es el modo en que los actores los definen.” RITZER (1993:273).

²³⁵ Blumer citado por: Ritzer- Op. cit., p.273.

pero aprenden símbolos y significados en el curso de la socialización; en otras palabras, “mientras las personas responden a los signos irreflexivamente, responden a los símbolos de una manera enteramente reflexiva. Los signos significan algo por sí mismos [...] <<Los símbolos son objetos sociales que se usan para representar (“significar” u “ocupar el lugar de”) cualquier cosa que las personas acuerden representar>>”²³⁶; de ello se desprende que sean los símbolos, lo que le permite al ser humano crear y recrear activamente el mundo que le rodea.

Por otro lado, como hemos visto a comienzos de este estudio, partiendo de una Hermenéutica de Interaccionismo Simbólico, debemos centrar nuestro interés en la influencia de los significados y los símbolos sobre la acción social y la interacción social; frente a ello, Ritzer señala:

Los significados y los símbolos confieren a la acción social (que implica un solo actor) y a la interacción social (dos o más actores implicados en una acción social mutua) características distintivas. La acción social es aquella en la que el individuo actúa teniendo en mente a los otros. Dicho de modo distinto, al emprender una acción, las personas tratan simultáneamente de medir su influencia sobre el otro u otros actores implicados. Aunque con frecuencia se conducen de manera irreflexiva y habitual, las personas tienen la capacidad de emprender una acción social.

En el proceso de la interacción social las personas comunican simbólicamente significados a otra u otras implicadas en dicho proceso. Los demás interpretan esos símbolos y orientan su respuesta en función de su interpretación de la situación. En otras palabras, en la interacción social los actores emprenden un proceso de influencia mutua.²³⁷

De esta manera, todos los sujetos de una comunidad realizan en el proceso de interacción social, una elección acerca de la acción que desean emprender hacia otro u otros, ello implica también que cada uno de ellos no aceptará necesariamente los significados y los símbolos que vienen desde fuera en las acciones de los otros, sino que por el contrario, a partir de su interpretación de la situación, pueden escoger y formar nuevos significados y nuevas líneas de significado. En consecuencia, podemos conjeturar con todo lo dicho hasta aquí, que la formulación de un significado alrededor del Teatro en la vida misma y particularmente en la escuela, ocurre mediante un proceso de socialización, en donde todos los actores que giran a su alrededor llámense padres, maestros, directivos, estudiantes, entre otros, aportan un significado propio, nacido en su experiencia individual, para definir para los otros “la naturaleza” del objeto “Teatro”; ello implica que dichos actores no lo conciben como una “señal arbitraria” de uso convencional (lo que se traduciría grosso modo en “*Teatro*: lugar en el que

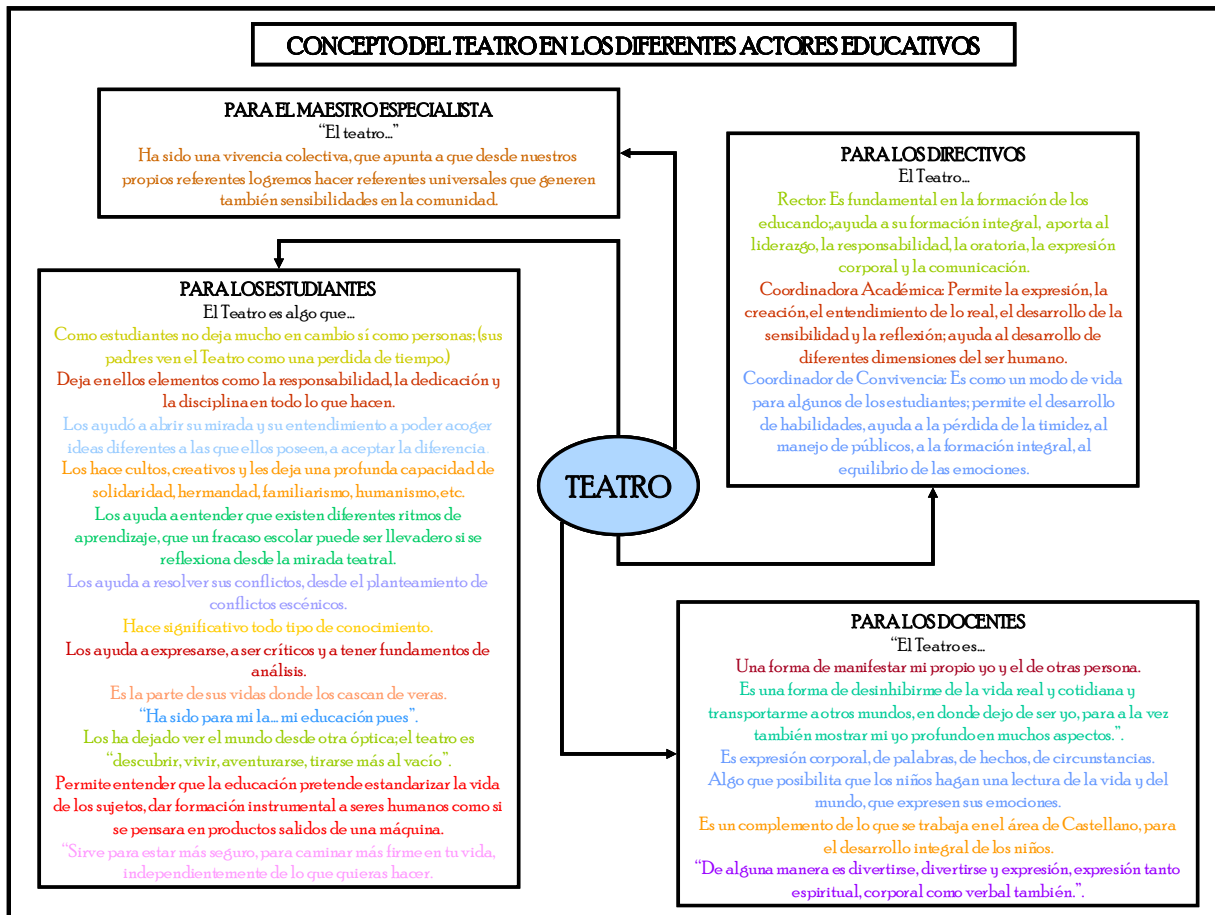
²³⁶ CHARON. (1998:47) citado por: RITZER., Op. cit. P. 273.

²³⁷ RITZER. OP. CIT., P. 275.

se representa, o Teatro: acción de representar”), sino todo lo contrario, que lo conciban como un **símbolo**, al que cada uno se adhiere reflexivamente otorgándole un valor y un significado que generará, tanto su “acción social”, como en el proceso de “interacción” alrededor de dicho símbolo, una acción de influencia mutua.

Pongamos un ejemplo: frente a la pregunta ¿por qué ingresaste al taller de Dirección Escénica e Improvisación?, los estudiantes dieron múltiples respuestas como: el profesor me lo señaló, por unos amigos que me habían contado cosas, por gusto, por entretenimiento, por distracción, por lograr una integralidad en los conocimientos teatrales que poseo, por autoconocimiento, para mejorar mis capacidades y habilidades teatrales, para aprender a configurar en una obra de Teatro mi visión del mundo, para mejorar mi participación en la Semana Cultural Liceísta, porque fue parte del proceso de creación del Proyecto de Teatro, para poder comunicar algo que llevo dentro, entre otras; todas estas respuestas, revelan ya sea una intensión desde la “acción” particular, o una manifestación del proceso de “influencia social”, pues dan razones acerca de los móviles que los motivaron a realizar dicha acción, o explican la influencia de otras personas en la toma de su decisión. Tengamos en cuenta que aquí estamos hablando únicamente del porqué de una conducta de adhesión al taller, es decir que hablamos del porqué de una conducta social; pero si dirigimos nuestra observación a un nivel más profundo de dicha conducta, hacia, por ejemplo, el concepto que tienen los diferentes actores educativos acerca de lo que “significa” para ellos el Teatro, es decir la concepción que poseen de aquel objeto llamado Teatro, podremos percatarnos todavía de mayores rasgos de acción social e influencia mutua, como puede percibirse en el siguiente grafico.

Grafico 2. Concepto del Teatro en los Diferentes Actores Educativos.



Fuente: Ésta investigación-

De lo anterior podemos inferir que aquello que piensan los diferentes actores educativos del objeto Teatro, se configura al interior del proceso de interacción social, mediante una interpretación propia y particular que hace el sujeto de todas las acciones sociales emprendidas por otro u otros actores que, interesados en influir en aquel, comunican simbólicamente el significado que tiene o ha tenido para ellos dicho objeto.

4.2 EL SIGNIFICADO DEL TEATRO COMO UNIDAD CULTURAL

Estamos de acuerdo en que a este significado del "Teatro" los diferentes actores educativos llegan mediante el proceso de socialización, lo que no queda resuelto

todavía es en qué consiste el proceso de “interpretación” que realizan los sujetos de aquello que les acontece mediante dicha socialización; ciertamente, la interpretación es en realidad el acto de producir “significación”, lo que debe entenderse desde dos vertientes, la semántica y la semiótica; primero diremos que semánticamente, “la significación es el proceso que asocia un objeto, un ser, una noción, un acontecimiento, a un signo susceptible de evocarlos [...] Lo que se llama experiencia o conocimiento no es sino una significación de la realidad [...] Esta asociación es de naturaleza psíquica, no son las cosas sino las imágenes de las cosas y la idea que de ellas nos formamos, lo que se asocian en nuestra mente”²³⁸

Por lo tanto, podemos inferir que los actores educativos del Liceo de la Universidad de Nariño, realizaron un proceso de “significación” mediante el cual asociaron dos imágenes mentales: uno, *la imagen significativa del objeto “Teatro”* y dos, *la idea que se formaron de dicho objeto*; pero ¿qué “imagen” viene a la mente de cualquiera de los actores educativos cuando escucha la palabra “Teatro”? ¿cuál es aquella “idea” que ha tomado forma en su mente para esta palabra? ¿podríamos decir que existe un referente común al que nos dirigimos mentalmente todos al escuchar ese conjunto de fonemas?. Para empezar, tengamos en cuenta que como señala Eco, “cualquier intento de determinar lo que es el referente de un signo nos obliga a definir este referente en términos de una entidad abstracta que no es otra cosa que una convención cultural”²³⁹; sin duda debe existir una convención cultural abstracta para la palabra Teatro, tal como la convención de un árbol para la palabra árbol o la convención de un perro para la palabra perro, pero ¿qué es lo que configura dicha convención?, más adelante insistiremos en esto, por ahora pasemos como segunda instancia a revisar que desde el punto de vista semiótico en el proceso de significación al que hacemos referencia, el significado de un término como devela el mismo Eco, se define como una *unidad cultural*:

En toda cultura una «unidad» es, simplemente, algo que está definido culturalmente y distinguido como entidad. Puede ser una persona, un lugar, una cosa, un sentimiento, una situación, una fantasía, una alucinación, una esperanza o una idea. [...] Las unidades de este tipo pueden reconocerse igualmente como unidades interculturales que permanecen invariables, a pesar de los símbolos lingüísticos con que se significan: /perro/ denota, no un objeto físico, sino una unidad cultural que permanece constante e invariable aunque se traduzca /perro/ por /dog/o /canel/, o /chien/, o /hund/. [...] Reconocer la presencia de estas unidades culturales (que más tarde serán los significados que el código hace corresponder

²³⁸ GIRAUD, Pierre. La Semántica. Fondo de Cultura Económica. México, 1997. P. 16-17.

²³⁹ ECO, Humberto. Lenguaje, Verdad y Mundo, modelo fenomenológico de análisis semántico. Editorial Anthropos Ltda. España, 1986. P. 61.

con el sistema de los significantes), equivale a entender el lenguaje como fenómeno social.²⁴⁰

Nuevamente volvemos al hecho de que los significados provienen de una convención social, pero las afirmaciones de Eco nos señalan además de esto, que la palabra Teatro transmite significados particulares a manera de “unidades culturales” al interior de la sociedad; éstos, mediante su uso en el discurso, se convierten “en soportes de un desarrollo connotativo e inician una gama de reacciones semánticas capaces de implicar reacciones de comportamiento.”²⁴¹ Cada una de esas reacciones es un nuevo mensaje lingüístico (o visual) que se explica mediante los mensajes lingüísticos de los que proviene, lo que amplifica la configuración de la unidad cultural alrededor de dicha palabra y por lo tanto da razón de la existencia de su significado. En otras palabras, todos los mensajes lingüísticos emitidos por los diferentes actores educativos (recogidos en el gráfico 2), son producto de una reacción semiótica que se desata por la experiencia con mensajes lingüísticos anteriores, (que bien podrían estar o no en el mismo gráfico) y configuran, mediante la interacción social, la “unidad-cultural-significado” de la palabra Teatro; desde la semiótica a este movimiento permanente de significación se lo conoce como *cadena de interpretantes*. “En la perspectiva de Peirce, la teoría del interpretante nos permite identificar los significados como unidades culturales a través de otras unidades culturales, todas ellas expresadas por medio de formas significantes.”²⁴²; entendemos entonces, que si cuando preguntamos qué es para usted el Teatro, el maestro especialista señala “es una vivencia colectiva”, un estudiante afirma “es tirarme más al vacío”, un docente define “es mostrar mi yo profundo”, y un directivo describe “es como un modo de vida”, todos estos son, desde el punto de vista semiótico, “interpretantes”, que como puede verse claramente, no se configuran como sinónimos o extensiones de la palabra “Teatro”, sino como múltiples formas significantes que expresan unidades culturales para, mediante procesos de influencia mutua o socialización, definir el significado del “Teatro” en nuestra sociedad.

Acontece además, que todos estos interpretantes o formas significantes emitidos por los diferentes actores educativos señalan una especie de (para nuestro caso), “*línea particular de significado*” propia del Liceo de la Universidad de Nariño, construida y refinada mediante la influencia de todos los mensajes lingüísticos y todas las unidades culturales nacidas alrededor de estos 37 años de experiencia teatral en la institución educativa. Para dar una idea más clara de esto, observemos un hecho: se preguntó a los profesores y estudiantes ¿qué opina de que existan los diferentes proyectos artísticos y culturales en el colegio?, entre las

²⁴⁰ Ibíd. P. 61.

²⁴¹ Ibíd. P. 61.

²⁴² Ibíd. P. 65.

respuestas encontramos que: los profesores afirman que proyectos como el Teatro, la Danza o la Música, son definitivos y determinantes para la institución, debido a que marcan una clara diferencia entre los estudiantes liceístas y otros estudiantes que no tienen acceso a dichos proyectos, pues permiten que estos expresen sus emociones, pensamientos y habilidades de una manera en la que no logran hacerlo con las materias regulares en el aula de clase, a la vez que desarrollan competencias comunicativas y expresivas; señalan que la formación en cultura es la que le da un significado al colegio y redime el discurso de los estudiantes. Los estudiantes por su parte, frente al hecho de poder tener Teatro como proyecto de ocupación del tiempo libre, señalaron que existe una profunda filiación de éste y su proceso de vida, de manera que todo conocimiento teatral que adquieren, es un conocimiento que les ayuda a entender su existencia, a conocerse a sí mismos y a los otros; señalan enfáticamente que el Teatro no es un pasatiempo sino algo mucho más profundo, su “oficio” mientras son estudiantes; piensan que el Teatro les permite reconocer sus habilidades, sus fuerzas, sus aptitudes y también sus fallas, errores y falencias; algunos ven en los proyectos de la tarde un escape a la carga saturada de lo cotidiano, de lo académico, de lo formal, una ventana a otro universo; aunque muchos de ellos no reflexionaron el hecho de que, estudiantes de otras instituciones de nuestra ciudad no tienen esta posibilidad, cuando les fue señalada dicha realidad, dieron un giro a su discurso para plantear preocupación por las instituciones educativas y los estudiantes que no cuentan con oportunidades como las que ellos disfrutaban.

Importa conceder en lo anterior dos cosas: la primera de ellas es que, como se puede observar, todos los actores educativos ven la importancia del Teatro o su concepción a partir de una “significación particular”, pero dichas percepciones no son excluyentes entre sí, todo lo contrario, tienen unos vértices o elementos comunes, a ello es a lo que llamamos **Línea particular de significado**, al dirigir una mirada penetrante a los conceptos del Teatro o su importancia, descrita por los diferentes actores educativos de la institución, reconocemos que dicha línea podría estar definida a grandes rasgos como “**Teatro: libertad, creación y vida**”; manifestación particular de valores asociados convencionalmente al Teatro por todos los actores educativos del Liceo de la Universidad de Nariño, diferente de otras asociaciones, por poner un ejemplo: para actores rusos la línea podría ser “Teatro: oficio, disciplina, vocación”, para actores ingleses “Teatro: búsqueda, discernimiento, revelación”, o para actores españoles “Teatro: pasión, entrega, desdoblamiento”, en fin, diferentes asociaciones convencionales, fruto de circunstancias culturales, materiales e históricas particulares de un grupo específico; esto sucede debido a que, como revela Goodenough, “cada objeto, acontecimiento o acto tiene valor de estímulo para los miembros de una sociedad, en tanto en cuanto es un signo icónico que significa alguna forma correspondiente

en su cultura...». ²⁴³; en este caso, dicha línea de significado conduce un estímulo de vitalidad, llevando a los miembros de la comunidad educativa a la concepción de que mediante el Teatro, son los niños y las niñas quienes “*hacen*” al Liceo de la Universidad de Nariño, esto lo explica Freire al afirmar que “es como seres transformadores y creadores que los hombres, en sus relaciones permanentes con la realidad, producen, no sólo los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones.” ²⁴⁴

Por otro lado, la segunda concesión que debemos hacer, es que dentro de esta línea de significado, el acto discursivo revela dos fuerzas antitéticas muy claras, existentes desde el principio de los tiempos en la escuela: “lo oficial” y “lo oculto”; acéptese o no, todo aquello con lo que nos hemos encontrado hasta ahora en los planteamientos de los diferentes actores educativos, revela que al interior del discurso oficial, el “Teatro” es quizá uno de los elementos más importantes en la formación de los estudiantes, especialmente porque declara una diferenciación entre los educandos egresados del Liceo de la Universidad de Nariño y cualquier otro egresado; acéptese o no, el Teatro se concibe al interior de los muros oficiales liceístas como un elemento de jerarquización, mas dicha concepción ha sido influenciada por el juego, también oficial, de acreditación de alta calidad en el que el Ministerio de Educación Nacional tiene sumidas a las instituciones educativas de nuestro país, en donde (insistimos “oficialmente”) cada institución lucha por demostrar la producción de sujetos *más educados* y el acceso a ciertos *bienes educativos*; para ilustrar mejor este fenómeno escolar, recordemos dos reflexiones de Terigi:

En las propuestas educativas llamadas por excelencia, en la escuela elitista, el arte no está ausente. Si es un lujo, en todo caso es un lujo que la escuela elitista reserva para sí, que no expulsa de sus muros: antes bien, es parte de su *currículum*, su aprendizaje se evalúa, constituye un elemento definitorio de lo que se entiende por sujeto educado. Estas son señales de valoración. El arte funciona en las propuestas elitistas precisamente como parte de su contenido diferenciador. ²⁴⁵

El sistema educativo moderno, tal como lo conocemos, no funciona sino diferenciando, y ello no en el sentido de “respetando las diferencias culturales”, sino en el sentido de “produciendo o legitimando jerarquías sociales y discriminaciones en el acceso a los bienes materiales y simbólicos”. Es una característica del sistema la tensión entre unos anhelos de homogeneización y un funcionamiento que deviene diferenciador. ²⁴⁶

²⁴³ GOODENOUGH. (1957) citado por: ECO. *Ibíd.* P. 68.

²⁴⁴ FREIRE. *Op. cit.*, p.124.

²⁴⁵ TERIGI. *Op. cit.*, p. 49.

²⁴⁶ *Ibíd.* P. 51.

Ahora bien, no discutiremos los méritos o los defectos de la formación en la institución educativa, pero ciertamente, resulta que hoy por hoy todas las escuelas de nuestro departamento y seguramente del país entero, dedican la mayor parte de sus esfuerzos a esta diferenciación que nos revela Terigi; no obstante, dicha práctica no es nueva, todo comenzó hace algunos años con la llegada de nuevas metodologías para el aula a la América Latina; hagamos aquí una breve exposición de lo ocurrido frente a la práctica teatral del Liceo de la Universidad de Nariño, aparentemente el Teatro tal como lo refiere el PEI de la institución en su componente teleológico, fue concebido al interior del currículum para que sirviera a la formación de nuevas competencias en los educandos, con la seria intención de que contribuya a la configuración de “Escuela Activa”, categoría que durante algún periodo anhelaban tener las diferentes instituciones educativas del continente; debemos señalar sin embargo, que como hace referencia Illich, en muchas de estas escuelas convertidas al “activismo” durante los 80’s y 90’s por el auge de la pedagogía activa, sólo se creó una engañosa ilusión, donde “la liberación permanece como un espejismo, incluso si la constrictión a los cursos obligatorios se interrumpe con frecuencia por periodos de ociosidad”²⁴⁷, la enseñanza en ellas siempre se trata de la adquisición de competencias reconocidas por la sociedad, lo que no transforma la realidad de estas escuelas, pues en lo profundo dicha realidad permanece intacta; comprendamos bien, “una escuela activa ideal, intentaría proporcionar una educación esforzándose en evitar que esa educación se utilice para establecer o justificar una estructura de clase y se vuelva un patrón maestro para medir al alumno con cierto rasero. Debería, en consecuencia, no someter a este último a una represión, a un control o intentar definirlo de cualquier manera.”²⁴⁸

De ahí que el problema actual con la formación teatral en el Liceo de la Universidad de Nariño es que aunque se la haya incluido al interior del currículum de la escuela con las mejores intenciones, no cuenta con una correcta planeación o el mínimo planteamiento metodológico para su acontecer en el tiempo, al no poseer un norte en objetivos, metas y fines, tampoco se plantea un modelo evaluativo o los parámetros mínimos de evaluación de la práctica, ni se estableció la estructura e infraestructura necesarias para su soporte y adecuado desarrollo (pues no existe y tampoco se analiza un “plan de desarrollo del área de Castellano mediante la formación en Teatro” o “plan de formación de elementos en Lengua Castellana en los educandos del Liceo de la Universidad de Nariño por grados con base en el Teatro como experiencia pedagógica”), ni tampoco se cuenta con espacios y componentes como: una Sala de Teatro dotada de elementos mínimos para la realización del arte escénico (luces, telones, camerinos, etc.), salones de ensayo, bodegas de escenografía dotadas, bodegas de vestuario dotadas, u otros;

²⁴⁷ ILLICH. Op. cit., p. 305.

²⁴⁸ *Ibíd.* P. 307.

estructura, a nuestro modo de ver, enteramente necesaria para el desarrollo de un propósito o principio tan amplio como lo es brindar “educación artística en sus diferentes manifestaciones, en especial en las artes escénicas y teatrales”²⁴⁹; por ponerlo en otras palabras, si una institución educativa decide llamarse “colegio musical”, por lo menos su plataforma curricular, su planta física e infraestructura y su cuerpo de maestros, se verán atravesados por dicha categoría, mínimamente deberá contar con instrumentos musicales y tener profesores de música; igual ocurre con aquellas que deciden llamarse “bilingües”. Es por esto, que no podemos entender el hecho de que en una institución que por sus planteamientos bien pudiera llamarse “colegio teatral”, ni siquiera existan como reflexionamos en el capítulo anterior, espacios adecuados para la experiencia teatral de los educandos y mucho menos un plan curricular o metodológico que contribuya al mejoramiento permanente de la aprensión de conocimiento, prácticas o fines mediante dicha área del saber.

Para hacer más notoria esta contradicción, traigamos a colación un hecho: los propios estudiantes frente a la existencia del Teatro como área de trabajo en el tercer periodo de Castellano, perciben por sentido común como cualquiera, el valor que tiene dicha formación, pero también sus debilidades; señalan por ejemplo, que notan claramente el lazo que une el Teatro con los conocimientos a aprender en el área de Castellano dentro de aspectos como la creación escrita y oral, la comunicación, la creatividad, la socialización, etc., afirman que es preciso que todos los estudiantes de la institución tengan acceso a estos conocimientos, que sepan en qué consiste el Teatro para que puedan apreciarlo de una manera distinta después de su etapa escolar y con él a otras manifestaciones artísticas, podría decirse que consideran la importancia de la formación estética de los individuos de una sociedad y la formación de públicos para el arte; piensan además, que esta es una forma de equilibrar las cargas de lo que aprenden diariamente, de manera que mientras a alguno le interesan los conocimientos en áreas como las matemáticas, la química, o la física, a otro le interesan los conocimientos en artes y específicamente en Teatro, lo que para ellos conduce a unos y otros a tener por igual, acceso a aquello que es de su interés y aquello que no, a desarrollar conocimientos de un lado y otro de su formación. En sentido contrario, señalan que el problema en la formación teatral que reciben está en la metodología utilizada por los docentes y aquello que se evalúa de lo que ellos hacen; todos los estudiantes han notado que el Teatro no es algo que debe enseñarse en el aula tradicional con todos sentados en sus pupitres “recibiendo” una clase magistral de Teoría Teatral, para luego en un tiempo muy corto (aproximadamente dos semanas), construir una pieza de teatro notable, sobre todo para aquellos estudiantes quienes experimentan únicamente cada tercer

²⁴⁹ PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. Liceo Integrado De Bachillerato. Universidad de Nariño. Pasto, Colombia, 2008.

periodo su relación con esta manifestación del arte; antes bien, creen que a esa experiencia teatral al interior del área de Castellano se le debería otorgar un enfoque distinto, que permita a todos los educandos olvidar que cada año deberán responder una prueba con el A, B, C del Teatro, para adentrarse en aspectos más cercanos a la práctica real del arte; lo que desde nuestra perspectiva, obvia y realmente daría razón a si sirve o no el Teatro para la formación de los educandos; señalan finalmente que debido a que el proceso de evaluación se limita a la valoración de si una obra estudiantil es o no graciosa para el docente y la clase, la mayoría de los estudiantes deben entregarse al dios del ridículo y lo absurdo, a los más repisados sainetes y a la comedia burda y popular, al chiste; en sus palabras, esto lleva a que “los estudiantes hagan obras de teatro más por amor a una nota que por amor al Teatro”, lo que nos revela que el grado de conciencia del “cómo se educan diariamente” que poseen estos niños y niñas, llega hasta reconocer que en su proceso educativo, la evaluación no complementa su formación, sino que conduce a reforzar una empecinada acción conductista estímulo respuesta en los educandos, situación ante la cual compartimos la preocupación de los estudiantes, pues como de vela Illich, “una vez que un hombre o una mujer ha aceptado la necesidad de la escuela, es presa fácil de otras instituciones. Una vez que los jóvenes han permitido que a su imaginación la forme la instrucción curricular, están condicionados para las planificaciones institucionales de toda especie. La “institución” les ahoga el horizonte imaginativo.”²⁵⁰

Ciertamente, aunque parezca demasiado amplio, todos los elementos recogidos hasta aquí son muestra implacable de aquello que llamamos la fuerza de “lo oculto” en la escuela; en lo oficial, el Teatro es la experiencia más maravillosa para la formación de los estudiantes, en lo oculto, habrá que reforzar su formación en física, química, matemática y lenguaje para que puedan responder bien en las Pruebas de Estado, se aseguren un espacio en el siguiente peldaño educativo y de paso le den un lugar prestigioso a la institución en la jerarquía estatal de calidad educativa de las escuelas; en lo oficial, el Teatro es “*libertad, creación y vida*”, dentro de lo oculto los profesores no cuentan con una base o planeación para su enseñanza, deben inventar unos objetivos, propósitos y fines que justifiquen su aparición cada tercer periodo y la formación teatral se limita a clases de historia del arte y cuestionamientos del tipo ¿Cuáles son los tres géneros dramáticos?, ¿Cuáles son las partes del escenario? o ¿Cuáles fueron los principales elementos del teatro recogidos por el autor teatral visto en clase?, entre otros. En lo oficial, el Teatro es el eje transversal de todo conocimiento aprendido en la escuela, en lo oculto, no se cuenta con los medios y recursos para mejorar la experiencia teatral de los jóvenes, así que docentes y estudiantes deberán tener inventiva y acoplarse a lo que hay, pero insistimos, ¿por qué puede

²⁵⁰ ILLICH. Op. cit., p. 227.

existir en un centro una biblioteca abierta permanentemente, un laboratorio de física, aulas especializadas, y no un taller de expresión plástica, música, dramática, para ser utilizado con libertad por el alumno?”²⁵¹; en lo oficial, el Teatro es uno de los elementos más importantes en la formación de los educandos, en lo oculto, la institución jamás encontrará el espacio, la necesidad o los recursos para la realización de una capacitación docente en pedagogía teatral, juegos teatrales, dirección, dramaturgia o demás elementos del arte escénico para la escuela; en lo oficial, todas las manifestaciones de teatro ayudan a la liberación de los educandos y son muestra de su creatividad, en lo oculto tienen sólo aquellas obras de teatro de naturaleza alegre y jocosa, por lo que “ciertas formas del arte que contradicen el sentido común acerca de lo estético quedan excluidas de la escuela. Estoy pensando en las muchas oportunidades en que la obra de arte logra provocar un efecto, ya no sobre la base de la búsqueda de belleza sino, por el contrario, apoyada en la revulsión”²⁵²; en el texto de “lo oficial” el Teatro es “bueno”, en el texto de “lo oculto”, es una “pérdida de tiempo”.

Hay que entender entonces, que los educadores no encuentran una metodología correcta para la enseñanza de la materia, así por ejemplo: casi todos conducen a sus estudiantes hacia el estereotipo y el cliché (“bueno, lo hacemos de una manera muy lúdica, inicialmente lo hacemos mediante casting, entonces por ejemplo, -represente usted un personaje de la farándula o a un político-”); tienden a la homogeneización por los preconceptos de lo que entienden por Teatro Escolar (“allí mira uno las capacidades y las habilidades que ellos han desarrollado”), y consideran lúdico segmentar a los estudiantes entre los que saben y los que no, para que “*los que saben o han tenido experiencia con el Teatro*” les faciliten el trabajo de enseñar algo sobre lo que ellos personalmente no conocen mucho y que en realidad consideran innecesario (“y estas personitas nos sirven después para ser monitores o directores de obra de las..., del teatro que ellos van a construir en equipo.”). Como en cualquier otra institución educativa, en el discurso, maestros y directivos señalan que el Teatro sirve para la “formación humanista” de los educandos, pero en su práctica no parecen lograr articularlo con el trabajo académico o científico, pues se hermetizan en la creencia de que algo tan práctico como el Teatro, debe enseñarse mediante la transmisión a los educandos de trozos y trozos de teoría; no llegan a comprender, que el Teatro exige una enseñanza problematizadora, en ella, tal como describe Freire, “la existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “*pronunciar*” el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*”²⁵³.

²⁵¹ POVEDA. Op. cit. 158.

²⁵² TERIGI. Op. cit., p. 45.

²⁵³ FREIRE. Op. cit., p. 106.

Los maestros afirman que el arte escénico está ahí para liberar a los estudiantes, pero durante sus clases sienten una gran necesidad por vaciarles conceptos, conocimientos y habilidades sobre los que luego aquellos puedan dar efectiva respuesta. Tanto peor, durante mi práctica pude ver cómo crecía una tendencia en los maestros, éstos parecían haber perdido la confianza en los estudiantes, los sometían a realizar diferentes actividades sugeridas por el libro de texto, pero cargados de un aire que señalaba que sabían de antemano que de ello sólo brotarían resultados “negativos”, o mejor, “nada extraordinarios”; igual pasaba con el Teatro, en donde parecía casi emanar por sus poros una sensación de que aquello era tiempo perdido, pero debían hacerlo porque era lo que se les había mandado hacer, un pequeño papel que debían representar dentro del discurso de futuro que se le ofrecía a los chicos; de este modo, tal como señala Ilich:

El profesor-como-custodio actúa como maestro de ceremonias que guía a sus alumnos a lo largo de un ritual dilatado y laberíntico. Es árbitro del cumplimiento de las normas y administra las intrincadas rúbricas de iniciación a la vida. En el mejor de los casos, monta la escena para la adquisición de una habilidad como siempre han hecho los maestros de escuela. Sin hacerse ilusiones acerca de producir ningún saber profundo, somete a sus alumnos a ciertas rutinas básicas²⁵⁴.

Ni qué decir del discurso de los educandos, quienes, como vimos en el cuadro anterior, no temían decir que como estudiantes el Teatro “no les deja mucho”, y afirman que esta concepción la retoman de sus padres, quienes por lo general, sólo al finalizar las representaciones dramáticas de sus hijos parecen estar encantados con lo bien que hace el arte a la vida de los chicos y agradecen y enaltecen excesivamente la labor del profesor de Teatro, por lo menos mientras hablan con otros padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa; pero también, quienes, la mayor parte de las veces, ven el Teatro como una pérdida de tiempo y esperan sea una distracción de sus hijos e hijas que termine con la escuela, casi como si creyeran que la escuela misma es una pérdida de tiempo absolutamente necesaria para el paso a una formación universitaria y la tan anhelada etapa productiva de sus hijos, donde deberán instalarse en algún puesto o cargo del entramado social, ojala más alto y mejor pago que el que ellos mismos poseen. Y es curioso que, paralelamente, en el discurso de estos niños y niñas también existe la contradicción entre lo oficial y lo oculto, puedo recordar claramente, por poner un ejemplo, que al preguntar qué les deja el Teatro a su formación, algunos de los chicos de la Escuela de Directores respondían en las entrevistas, “*el Teatro permite entender que la educación pretende estandarizar la vida de los sujetos, dar formación instrumental a seres humanos como si se*

²⁵⁴ ILLICH. Op. cit., p. 219.

pensara en productos salidos de una máquina"; al oír este discurso, yo recordaba los postulados de la Pedagogía del Oprimido de Freire, donde señala que "si los hombres son estos seres de la búsqueda y si su vocación ontológica es humanizarse, pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la "educación bancaria" pretende mantenerlos, y percibiéndola pueden comprometerse en la lucha por su liberación."²⁵⁵ Imaginaba que estos niños y niñas de teatro habían encontrado un lugar en esa lucha de la que tanto nos hablan todos los pedagogos de la liberación; sin embargo, al cabo de un tiempo, cuando los chicos estaban a punto de terminar su formación secundaria, surgió la oportunidad de realizar una gira teatral por diferentes departamentos del país durante el periodo de vacaciones, como despedida por si algunos no volvían a verse, pero los mismos estudiantes que apenas hace un tiempo habían respondido con un discurso contra la masificación y estandarización de los sujetos, quienes decían entender la formación instrumental en la que se los metía a diario, alegaron que no podían ir al viaje, pues ya era hora de, en sus palabras, "portarse serios" con sus vidas (como si la práctica teatral careciera de seriedad), quedarse a estudiar y memorizar todo cuanto pudieran arduamente, para poder sacar un buen puntaje en las Pruebas de Estado y de esta manera poder estudiar lo que cada uno quería para sí, que por las circunstancias, parecía no ser más aquel Teatro del que antes tan apasionadamente hablaban. Existe, empero, algo determinantemente importante en todo esto, pensemos en la afirmación de Wright:

Para ser un actor hay que renunciar completamente al propio ser y a muchas exigencias personales. En mayor medida que cualquier otro arte, la actuación es una rebeldía contra la banalidad de la existencia cotidiana. Lejos de ser un imitador de las triquiñuelas superficiales de la vida o un repetidor obvio de rarezas tradicionales, el actor debe vivir con tal delicadeza y tal intensidad que pueda aportar un estilo a todos los gestos mínimos y a los parlamentos triviales como comer una fruta, doblar una carta, alzar un brazo, ponerse una gorra, para convertirse en sus manos en imágenes significativas, en profundos espejos del carácter.²⁵⁶

Esta afirmación de Wright muestra quizá, por qué los estudiantes liceístas que se han acercado al Teatro, tienen (por lo menos mientras dura la escuela) una visión tan trascendental del mismo²⁵⁷ y perciben el mundo a su alrededor con una sensibilidad única; podría pensarse que mientras los estudiantes se encuentran atravesados por la formación teatral, están como en etapa de latencia ante el mundo, su vida gira en torno a un desprenderse de todo para volcarse significativamente sobre aquello que los rodea; todo en ellos se transforma, su palabra, su comportamiento y su pensamiento se hacen más sensibles y críticos,

²⁵⁵ FREIRE. Op. cit., p.83.

²⁵⁶ WRIGHT en POVEDA. Op. cit., p. 66.

²⁵⁷ Como puede verse en el gráfico 2. del presente estudio, denominado: Conceptos del Teatro por los diferentes actores educativos. Pag. 136

más congruentes entre sí; sin embargo, más tarde, cuando ya ven acercarse el final de sus días en la escuela, sienten como cualquier otro estudiante, que lo más importante es el saber específico, experimentan tanta o mayor angustia ante lo que pueda suceder con su futuro y desean por lo menos por un tiempo recomponer su camino; al final de todos sus esfuerzos, parecen no poder salir del juego de la escolarización, pues, como señala Illich, “sólo los consumidores garantizados del saber se admiten en la ciudadanía. Los hombres no nacen iguales, sólo por el periodo de gestación en el seno del *Alma Mater* podrán acceder a esta igualdad”²⁵⁸; esta homogeneización y adoctrinamiento domina cualquier consciencia que hubiera podido aparecer mediante el arte teatral u otros medios, y lo peor, todo el discurso revolucionario y atrevido de los estudiantes-artistas en contra de la sistematización del conocimiento será el eslabón que les permitirá obtener un lugar predilecto en los ojos de la escuela, pues como hemos podido notar, estos estudiantes, que durante su etapa escolar son vistos por la autoridad como “problemáticos” o “inconformes”, son los mismos que al final serán catalogados como “líderes”; más aún, consciente o inconscientemente, el Teatro se vuelve un trampolín para escalar de manera más llevadera y menos traumática, los peldaños de la escolarización; todo esto ocurre porque “las escuelas eligen para cada nivel superior sucesivo aquellos que en las primeras etapas del juego hayan demostrado ser buenos riesgos para el orden establecido. Al tener un monopolio sobre los recursos para el aprendizaje y sobre la investidura de los papeles por desempeñar en la sociedad, la universidad invita a sus filas al descubridor y al disidente en potencia.”²⁵⁹

Pero no podemos dimensionar el precepto construido alrededor del objeto Teatro, si no nos preguntamos también por cómo se encuentra la relación [saber teatral / saber académico] en la escuela, por ello reflexionemos un poco sobre esta cuestión; observando las apreciaciones de los maestros y los chicos acerca de la presencia del Teatro en la escuela y al ver que estos segundos realizaban de manera muy ágil una explicación de los fenómenos educativos ocurridos en torno al arte escénico en la institución, nos preguntamos de manera más específica ¿cuál es entonces el valor académico que le otorgan los actores educativos a la práctica del Teatro en el Liceo de la Universidad de Nariño?; para saberlo, le realizamos a directivos y maestros la pregunta ¿cuáles cree usted que son los aportes que deja el Teatro a la formación académica de los educandos?, haciendo especial énfasis en el reconocimiento de los aportes a nivel académico-científico; ante este cuestionamiento, los diferentes Actores educativos respondieron:

²⁵⁸ ILLICH. Op. cit., p.222.

²⁵⁹ *Ibíd.* P.222.

Gráfico 3. Aportes del Teatro desde la visión de la Escuela.

Aportes del Teatro a la formación de los Educandos			
	Saber específico	Esparcimiento	Socialización
Profesores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura ▪ Escritura ▪ Oralidad ▪ Literatura ▪ Ortografía ▪ Creatividad ▪ Desarrollo de nuevas formas de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esparcimiento ▪ Libertad ▪ Motivación ▪ Expresión 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Liderazgo ▪ Valores ▪ Superación de la timidez ▪ Comportamiento socialmente adecuado ▪ Disminución del sentimiento de opresión ▪ Disminución de la tensión escolar ▪ Herramienta contra la violencia, las adicciones y vejaciones del mundo moderno
Rector	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis ▪ Síntesis ▪ Conclusión ▪ Construcción y aplicación activa del conocimiento 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoevaluación
Coordinadores		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Felicidad ▪ Esparcimiento ▪ Diversión ▪ Pasión por la vida ▪ Creación de imaginaciones 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Liderazgo ▪ Disciplina ▪ Deseo de ayudar ▪ Trabajo colaborativo ▪ Responsabilidad ▪ Creación de imaginarios ▪ Transformación de la realidad
Maestro Especialista		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizaje mediante el juego 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambio de comportamiento

Fuente: Ésta investigación.

Ante estas evidencias, encontramos otro aspecto que no puede escapar a nuestros razonamientos; recordemos en primera instancia, que en las reflexiones acerca de los aportes que deja el Teatro a la formación de los educandos según el análisis de diferentes autores teatrales recogido dentro de nuestro Marco Teórico en el gráfico 1, describíamos una serie de elementos cognitivos, emotivos, psicológicos y motrices, que se desarrollan en los educandos que tienen experiencias teatrales durante su etapa escolar; ahora bien, extrañamente, frente a este aspecto, sólo el Rector de la institución mencionó directamente el desarrollo de procesos de pensamiento en los estudiantes, pues los maestros al principio, se limitan a señalar elementos de esparcimiento y socialización y sólo luego de que se les hace énfasis en que señalen elementos que dentro de su experiencia hayan

notado que posibilita la práctica del Teatro a la formación netamente “académica” de los educandos, unos pocos atinan a señalar aspectos como la lectura, la escritura, la ortografía y la formación literaria desde el trabajo de creación del libreto, otros únicamente repiten los aportes en socialización y esparcimiento que ya habían mencionado o recurren a la afirmación de que *el Teatro hace significativo cualquier conocimiento y aleja a los estudiantes de todo lo malo en el mundo*. Con los Coordinadores ocurre lo mismo, pero ante la insistencia seguramente fastidiosa de que señalen elementos académicos que forma el Teatro en los estudiantes, emitían respuestas como: “*a su vez también existen estímulos y constantemente los profesores sobre todo de Castellano y de pronto de otras áreas, si son estudiantes que nos están representando, que hacen quedar bien a la institución en diferentes eventos, entonces pues hay una retribución académica por ejemplo en Castellano si, y en el mismo proyecto de teatro*”, es decir que los aportes académicos que deja el Teatro a los estudiantes en muchos casos, es una nota extra-curricular; pero traigamos a colación un hecho, para confrontar esta realidad visité un día la institución educativa con un oficio formal solicitando el incentivo académico de algunos estudiantes que por su participación en diferentes eventos teatrales habían dejado el nombre de nuestro departamento y nuestro país en alto, como respuesta me dejaron claro, que era rotundamente imposible obligar a los docentes a otorgar una nota extra a dichos estudiantes, que si quería podría llevar un diploma o certificado especial que quisiera otorgarles por mi cuenta y que ellos con gusto lo conferirían en la siguiente entrega de boletines, lo que señala una contradicción todavía más notoria entre el decir y el hacer de las instituciones y deja más vacío todavía el discurso que se maneja con respecto al Teatro en la escuela.

El especialista de Teatro por su parte, señaló que el principal aporte académico que percibe es el hecho de que los educandos aprendan jugando, pero afirmó que para él el tiempo que tienen los estudiantes de experiencia teatral en el tercer periodo de Lengua Castellana es muy limitado y por ello no siente que este tipo de saber pueda dejarles mucho académicamente, piensa que lo máximo que se logra en este aspecto es la formación de públicos para el Teatro; señaló: “*pero realmente, el cambio de comportamientos que es lo que uno busca desde lo pedagógico en el Teatro pues es muy difícil, porque se vuelve una cosa muy coyuntural y realmente lo que, lo que hace un poco en momentos también que yo me he dado cuenta como en el desarrollo, es que confundía como a los pelados en algunos aspectos*”; de hecho, el maestro especialista encuentra como una cierta incongruencia entre la práctica del Teatro y los aprendizajes académicos, pero afirmó que el Teatro logra dejar en los estudiantes una especie de “orgullo de ser liceístas”, volvemos aquí a dos aspectos ya mencionados, el primero de ellos es la dicotomía que consideran algunos entre el saber teatral y el saber académico y el segundo es que el arte en algunas propuestas educativas, funciona como elemento diferenciador. No obstante, como puede verse en el cuadro anterior, en

realidad los actores educativos escasamente logran señalar, de manera puntual, aspectos sobre los que ellos tuvieran conciencia, que se modifiquen al interior de la formación académica o científica de los educandos mediante la práctica teatral, aún cuando se les señaló múltiples veces que reflexionaran sobre este hecho, lo extraño es que cuando se les pregunta por sus metodologías o los fines que persigue mediante el arte escénico, su discurso encuentra un gran número de variantes pedagógicas y formativas que por lo general concluyen en la expresión “aprendizaje significativo”.

Después de este largo análisis, hemos vuelto a nuestro punto de partida, ¿cuál es entonces el significado que cobra el Teatro para los diferentes actores educativos del Liceo de la Universidad de Nariño? Como ya lo hicimos notar, a pesar de la gran trascendencia que parece tener para la institución educativa dicha práctica artística, esta no logra ser más que un elemento secundario en la formación de los educandos, porque a pesar de los esfuerzos colectivos institucionales por asir el Teatro al currículum de los chicos y más aún, a pesar del intento, podríamos decir, valiente de establecer recursos y tramas educativas para el logro de una experiencia notable en torno al arte teatral con los estudiantes, los sujetos al interior de dicha práctica, parecen no considerar ciertamente desde su conciencia que exista un valor significativo del arte escénico para la escuela; por lo tanto, la realidad vivida en torno a ello parece que fuera a tientas y es por extensión así de prometedora. Sin conciencia verdadera del aporte que hace el Teatro a la formación de los niños y niñas, el valor que éste cobra en ella, no es nada diferente a la escasez con la que se lo contempla, pues ya lo revelaba Sartre, “la conciencia y el mundo se dan al mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia, el mundo es, por esencia, relativo a ella.”²⁶⁰ Estos son los efectos nefastos de la escolarización, donde el valor de los aprendizajes viene prefabricado con los ladrillos de la prescripción y “las personas que han sido escolarizadas hasta su talla dejan que la experiencia no mensurada se les escape entre los dedos. Para ellas, lo que no puede medirse se hace secundario, amenazante. No es necesario robarles su creatividad. Con la instrucción, han desaprendido a “hacer” lo suyo o a “ser” ellas mismas, y valoran sólo aquello que ha sido fabricado o podría fabricarse.”²⁶¹ En las escuelas reina hoy más que nunca lo cuantificable, un saber específico que pueda medirse, comprobarse, evaluarse y repetirse; allí, el libro de texto es el santo patrono de los maestros y cambia de apariencia cada nuevo periodo escolar para prometer resultados más eficaces y audaces; la problemática es tan profunda que Iván Illich describe radicalmente:

Cada tema llega envasado con la instrucción de continuar consumiendo una “oferta” tras otra, y el envase del año anterior es siempre anticuado para el consumidor del año en curso.

²⁶⁰ SARTRE en FREIRE. Op. cit., p. 94.

²⁶¹ ILLICH. Op. cit., p. 228.

El fraudulento negocio de los libros de texto está constituido sobre esta demanda, Los reformadores de la educación prometen a cada generación lo último y lo mejor, y al público se le escolariza para pedir lo que ellos ofrecen. Tanto el desertor, a quien se le hace recordar a perpetuidad lo que se perdió, como el graduado, a quien se le hace sentir inferior frente a la nueva casta de estudiantes, saben exactamente dónde están situados en el ritual de engaños crecientes, y continúan apoyando una sociedad que, para denominar la brecha cada vez más ancha de frustración, usa el eufemismo de “revolución de expectativas crecientes.

Pero el crecimiento concebido como un consumo sin términos –el progreso eterno- no puede conducir jamás a la madurez. El compromiso con un ilimitado aumento cuantitativo vicia la posibilidad de un desarrollo orgánico.²⁶²

La verdad, es inexplicable que ésta condición de escolarización que experimenta la mayor parte del mundo no permita que de manera clara y profunda, una institución como el Liceo de la Universidad de Nariño, con más de 37 años de experiencia teatral incesante, no logre percibir el grado de trascendencia formativa en dicha experiencia, no haya podido atesorar y preservar modelos o métodos de enseñanza-aprendizaje que garanticen la transmisión, evolución y permanencia de dicho conocimiento, no consiga hacer consciencia de la mayor parte de los aportes educativos que deja la práctica de este arte en particular a los educandos y no comprenda el ejercicio cognitivo y de vida, o los procesos, transformaciones y fuerzas implicados en su ejercicio; quizás aún ahora, con todo lo expuesto hasta aquí, es difícil comprender todo esto, por eso, antes de proseguir con nuestro tema, invitamos a modo de simple ejercicio, a meditar sobre los aspectos cognitivos, espirituales, emocionales, psicológicos y físicos que implicaría una práctica artística, en la cual:

El ser humano, con su energía dentro de un espacio y en un tiempo determinado, se convertirá en un personaje viviendo una historia con la manipulación de los objetos. De una forma simultánea, a veces aislada, se servirá de su cuerpo, su voz, la danza, la música, la plástica, la literatura y la historia para animar su interpretación. Inevitablemente, sus cualidades físicas y psicológicas se pondrán en marcha con las referencias culturales, sociológicas, filosóficas, religiosas, políticas... No puede ser de otra forma porque el ser humano es un ser vivo y complejo.²⁶³

²⁶² *Ibíd.* P. 230.

²⁶³ LAFERRIÈRE. *Op. cit.*, p. 100.

4.3. EL SIGNIFICADO DEL TEATRO COMO METÁFORA DE LIBERTAD.

Hemos visto hasta aquí, que el significado que cobra actualmente el Teatro para los diferentes actores educativos en el Liceo de la Universidad de Nariño y por extensión, el significado que cobra para cualquier individuo de la sociedad contemporánea, viene dado por una construcción de significación semiótico-semántica que realiza cada sujeto mediante un proceso de interacción, socialmente influenciado mediante la acción-presencia de múltiples interpretantes provenientes de la experiencia misma de interpretación de significado, de cada uno de los sujetos alrededor de una línea particular de significado en un contexto histórico particular; esto se traduce, en pocas palabras, en que la experiencia de un sujeto dentro del hecho teatral, influenciará de manera simbólica el significado que de él tengan otros sujetos mediante la interacción social. Para entender mejor este proceso, veamos la apreciación de Piaget frente a los procesos de simbolización:

El “signo” es un significante “arbitrario” o convencional, en tanto que el “símbolo” es un significante “motivado”, es decir, que presenta un parecido con el “significado”: en su calidad de arbitrario el signo supone una relación social –como es claro en el lenguaje o en el sistema de los signos verbales-, en tanto que la motivación (o parecido entre el significante y el significado), característica del símbolo, podría ser el producto del pensamiento simplemente individual.” [...] “Pero para adquirir la condición fija de significación de conceptos y sobre todo su grado de generalidad, que sobrepasa a la inteligencia individual, los esquemas deben dar lugar a una comunicación interindividual y, por consecuencia, ser expresados por signos. [...] Ahora bien, la asimilación generalizadora conducirá por sí misma al concepto, por intermedio del signo, es decir por medio del intercambio social.”²⁶⁴

Ahora bien, como refiere Poveda, “cualquiera que sea el nivel en el que el teatro se vincula a la vida, responde a la tendencia humana de **simbolizar** y **abstraer** y se encaminará, por tanto, al reencuentro de la colectividad o del individuo en una forma concreta de evasión.”²⁶⁵ Dicha evasión es la experiencia de emancipación de lo próximo e inmediato, de lo concreto, vivida por el individuo, en donde el hombre mediante el símbolo repta entre la realidad y sus pulsiones, su afectividad y su psiquis, sus formas y sus limitaciones, en donde el hombre se redime. Ello explica por qué el Teatro se practica en la escuela como un ritual de liberación, por qué los docentes lo contemplan como una posibilidad de enunciación que devela la voz de los educandos. Ya lo manifestaba también Poveda, “si la educación es un proceso de aprendizaje del ser humano para ser lo que es en su máxima posibilidad, los sistemas que la representan tienen como agente principal a un

²⁶⁴ PIAGET, Jean. La formación del símbolo en el niño. Fondo de cultura económica. México, 1961. P. 137-139.

²⁶⁵ POVEDA. Op. cit., p. 27-28.

hombre o a una mujer, símbolos de sí mismos”²⁶⁶; por lo tanto, en la experiencia de simbolización que ofrece el Teatro, los sujetos manifiestan abiertamente sus emotividades, expresan sus deseos, se permiten ser aunque sea por un momento la máxima enunciación de sus ideales de vida, se liberan unos a otros.

Esta dinámica, empero, hace del Teatro en la escuela, más allá de uno de los más importantes medios para la simbolización, un símbolo en sí mismo, pues como puede verse comporta además de su significación inmediata y comprendida por los sujetos, significaciones más profundas (como la idea de “liberación” a la que se refieren los actores educativos en el Liceo de la Universidad de Nariño); en definitiva, tal como describe Piaget, existe también en los sujetos un simbolismo inconsciente, donde un símbolo, además de tener implicaciones conscientes para el raciocinio de los mismos, logra contener una serie de implicaciones que pueden escapar momentáneamente, desde hace algún tiempo, o aún, escapar desde siempre a su consciencia, sin perder por ello su calidad como símbolos. Dicho mejor en palabras del psicólogo suizo:

El símbolo inconsciente es una imagen cuyo contenido es asimilado a los deseos o a las impresiones del sujeto, y cuya significación sigue siendo incomprendida por él. Y la imagen se explica por las acomodaciones anteriores del sujeto; la asimilación de lo real al yo, primando sobre el acomodo actual, es común a los simbolismos onírico y lúdico, y el carácter inconsciente del símbolo proviene enteramente de ese primado de la asimilación que, yendo hasta descartar toda acomodación actual, excluye por esto mismo la conciencia del yo y la toma de conciencia de los mecanismos asimiladores. La represión, constituyendo por otra parte un efecto de la interregulación de los esquemas de asimilación afectiva, no plantea, desde el punto de vista del simbolismo, problemas especiales y refuerza simplemente esas razones generales de inconsciencia en los casos particulares en los que interviene.²⁶⁷

Pero hay más todavía, como refiere Lola Poveda, para Piaget lo mítico y lo simbólico surgen en los individuos debido a una confusión del signo con el significado:

En primer término, los niños confunden el signo con lo significado, o el objeto mental con la cosa que representa. En lo que concierne al pensamiento en general, la idea y el nombre del sol, por ejemplo, se conciben como formando parte del sol y como emanando de él. Tocar el nombre del sol es tocar el sol mismo. En lo referente al sueño hemos hallado una cosa semejante: la imagen soñada es considerada como emanada de la cosa o de la persona que representa esta imagen. El sueño de un señor aplastado viene de este señor mismo (...) En los dos casos, este realismo da

²⁶⁶ Ibíd. P. 12.

²⁶⁷ PIAGET. Op. cit., 282.

*lugar a sentimientos de participación. El nombre del sol parece al niño que implica el calor, la forma del sol.*²⁶⁸

Hay en todo esto dos elementos que no pueden escapar a nuestro análisis, la asimilación metonímica del objeto Teatro y su concepción metafórica; con ellos revelaremos a nuestro modo de ver, la respuesta a los principales interrogantes planteados en el presente capítulo; tornamos a decirlo, por qué cada sujeto puede tener una percepción buena o mala acerca del Teatro, cuáles son las motivaciones que sustentan dicha percepción y en dónde se originan; en otras palabras, buscamos la respuesta a cuál es el **precepto** o “construcción mental resultante de la interacción entre la información sensible, la información emotiva y la información intelectual”²⁶⁹, que tienen los diferentes actores educativos sobre el Teatro en el Liceo de la Universidad de Nariño; y en ello, otros interrogantes que habíamos dejado abiertos como, cuál es la imagen significativa del objeto “Teatro” y cuál es la idea de dicho objeto que se forman estos actores; es decir, cuál es la convención cultural originada en torno al Teatro como experiencia pedagógica.

Explicemos el primero de estos elementos (asimilación metonímica del objeto Teatro): Ocurre que el precepto o construcción mental correspondiente al Teatro, surge con las primeras experiencias o contacto de los sujetos con dicha manifestación del arte y por lo general en el plano de la expectación o apreciación teatral; es decir, al parecer si un individuo presencia a una corta edad una obra de teatro, todas las impresiones sensoriales, afectivas y psíquicas que viva en dicha experiencia van a guardarse por éste de manera tal, que cada vez que escuche la palabra Teatro, vendrán a él con profunda intensidad todos esos registros de su campo asociativo a manera de imagen significativa y de imagen ideal, por ello la idea y la imagen significativa del objeto Teatro poseen la proporción de particularidad de cualquier objeto asimilado por los individuos; de esta manera por ejemplo, un maestro de nuestra institución educativa, que durante su infancia haya *disfrutado* de por lo menos una obra de Teatro, al escuchar que deberá ofrecer dentro de su currículum de la materia una experiencia teatral a sus estudiantes, recobrará de inmediato el precepto de Teatro formado en su experiencia y sentirá que puede ser una buena práctica para los jóvenes; caso contrario ocurre con aquel que en lugar de una experiencia de *disfrute*, haya padecido *zozobra*, *miedo* o *sufrimiento*, para él dicha disposición de la escuela va a percibirse fastidiosa. Esto se debe a que, como vimos en las apreciaciones de Piaget, los individuos atamos por confusión el significativo de algo a la experiencia sensible que tenemos de ello, así que dentro de la conceptualización, significación y percepción del Teatro, los individuos tomamos una parte del referente y la utilizamos como

²⁶⁸ PIAGET en POVEDA. Op. cit., p. 28-30. La cursiva es de la autora.

²⁶⁹ TROZZO. Op. cit., 21.

significante. “La parte se toma por el todo. Por lo tanto, se trata de un *uso metonímico del referente* [...] Una parte del referente se semiotiza y se hace arbitrariamente simbólica de todo el complejo al que se refiere.”²⁷⁰ Podríamos decir que esta experiencia que sufre un objeto abstracto como el Teatro, acoge la explicación fenoménica sugerida por Peirce para entender los objetos reales, en donde describe que frente a la experiencia cognoscente, cada uno de nosotros intenta elaborar ideas. “«Estas ideas son *los primeros interpretantes lógicos* de los fenómenos que las sugieren y, a la vez, son signos de los cuales son los interpretantes.» Esto se relaciona con el vasto problema de la *percepción como «interpretación» de datos sensoriales* aún no ligados y constituidos en unidad perceptiva de una proyección cognoscitiva operada basándose en experiencias precedentes.”²⁷¹

Pasemos ahora al segundo elemento (concepción metafórica del objeto Teatro), el Teatro en la escuela, como vimos, cobra significación semiótica debido al uso metonímico de referentes experienciales en los sujetos, pero el valor simbólico que respalda dicha significación lo adopta debido a un efecto metafórico de percepción y cognición del mundo. Examinemos brevemente: “una metáfora, por ejemplo, es un símbolo porque entre la imagen empleada y el objeto al que se refiere existe una conexión, no impuesta por convicción social sino directamente sentida por el pensamiento individual. Tanto es así que el símbolo servirá menos a la expresión de los pensamientos impersonales del “lenguaje intelectual”, que a la de los sentimientos y experiencias vividos y concretos, o sea, al “lenguaje afectivo”²⁷²; de estas apreciaciones y aquellas a las que hace un momento hacíamos referencia de Piaget en el análisis de Poveda, se desprende que, todo sujeto puede atribuir el valor positivo o negativo de una experiencia pasada a otra ocurrida en el presente o futuro, al nombre del sol o a su imagen gráfica se le atribuyen las propiedades del sol mismo; en el caso que señalábamos, aquel docente que ha tenido una experiencia buena en su infancia alrededor del Teatro, al confundir el objeto mental metonímico que se ha formado del Teatro, con su significado para la experiencia en la práctica educativa de los jóvenes, hace uso metafórico de dicho objeto; de esta manera, durante la realización de cualquier ejercicio, práctica o experiencia teatral con los chicos, atribuye el valor de esa imagen positiva que posee a los resultados que se obtendrán; ahora bien, si advertimos que la mayor parte de las experiencias que podría tener con el Teatro un individuo en una sociedad son de carácter positivo, debido a los aportes culturales, artísticos, estéticos, sociales, psicológicos, políticos, emotivos, interdisciplinarios, etc. que persigue esta manifestación del arte, entenderemos el porqué casi todos los actores educativos del Liceo de la Universidad de Nariño, responden positivamente cuando se les cuestiona por el valor del Teatro para la

²⁷⁰ ECO. Op. cit., p. 67-68.

²⁷¹ *Ibid.* P. 68.

²⁷² PIAGET. Op. cit., p. 232-233.

escuela o los jóvenes, pues aunque jamás logren explicarlo, ante tal cuestionamiento, han realizado una conexión particular que atribuye valores de su experiencia al significante. El Teatro como símbolo entonces deviene metáfora, una metáfora de experiencia estética, una metáfora de pensamiento crítico, una metáfora de enunciación de la palabra, del decir, una metáfora de comportamiento socialmente adecuado (como señalaban los docentes), una metáfora de encuentro con la literatura, con la escritura, con la ortografía, con la síntesis, con la argumentación, una metáfora de la creación, una metáfora de la manifestación del deseo y la pulsión de vida, e indudablemente, para la mayor parte de los sujetos el Teatro como símbolo es una metáfora de libertad.

Pero existe todavía una última observación que añadir, como hemos visto hasta aquí, para la mayoría de los actores educativos, el Teatro entra en aparente conflicto con los componentes académicos de la escuela, de ello se desprende la otra cara de la metáfora, pues la acción metafórica consiste en atribuir el sentido de un significante a otro que no lo tiene, o como revela Lacan, “la chispa creadora de la metáfora no brota por poner en presencia dos imágenes, es decir dos significantes igualmente actualizados. Brota entre dos significantes, de los cuales uno se ha sustituido al otro, tomando su lugar en la cadena significativa, mientras el significante oculto sigue presente por su conexión (metonímica) con el resto de la cadena”²⁷³; hablamos entonces de que el Teatro como metáfora le atribuye el sentido del significante “*Teatro*” (experiencia sensorial), al significante “*Teatro Escolar*” (práctica institucionalizada), pues es muy particular en el ser humano el juego de hacer pasar lo Real por lo Simbólico. Esta dinámica conduce inevitablemente a un choque de fuerzas (nuevamente representadas en lo oficial y lo oculto); todo actor educativo a quien se le ponga en juego dentro de la práctica teatral escolar, se ve atravesado por el sentimiento positivo que carga de sus experiencias con el Teatro y el razonamiento de lo que se le ha impuesto como imprescindible para la formación de los jóvenes (saber específico), lo que lleva como consecuencia a la constitución de Self en los educandos. Comencemos por decir que el Self es una construcción en todo individuo que le permite presentarse como “alguien” a la sociedad; Goffman lo consideraba como el resultado de una interacción dramática entre el actor y su audiencia, una lucha entre lo que yo quiero ser y lo que la sociedad me señala que debo ser, de esta lucha surge la generación del mí o personaje social; afirmaba además Goffman, que “el Self no es algo orgánico que tenga una ubicación específica... Al analizar el self nos desprendemos, pues, de su poseedor, de la persona que más aprovechará o perderá con ello, porque él y su cuerpo proporcionan simplemente la percha sobre la cual colgará durante cierto tiempo algo fabricado en colaboración. Y los medios para producir y mantener los selfs no se encuentran dentro de la percha.”²⁷⁴

²⁷³ LACAN, Jacques. Escritos 1. Siglo XXI Editores S.A. México, 2009. P. 487.

²⁷⁴ GOFFMAN. (1959:252-253) citado por: RITZER. Op. cit., p. 277.

Considerando así el asunto, entendemos que como refiere Cañas, “para el niño que lucha por tener su propio yo, el teatro también es una aventura, abierta y global, sin límites ni espacios fijos, libre”²⁷⁵, por esta razón se constituye como un lugar propicio para el desarrollo del *Self espontáneo* de los educandos; sin embargo, cuando hablamos de Teatro Escolar, éste se encuentra atravesado por una serie de “valores institucionalizados”, parámetros de acción, esquemas de resultado, estándares de competencia, lineamientos curriculares, etc., que tienden a deteriorar la experiencia teatral, pues como explica Illich, “los valores institucionalizados que infunde la escuela son valores cuantificados. La escuela inicia a los jóvenes en un mundo en el que todo puede medirse, incluso su imaginación y hasta el hombre mismo”²⁷⁶; por lo tanto, en dicha experiencia se ejercen una serie de constreñimientos que constituyen más bien el *Self social* de los chicos. De esta manera, para cada individuo al interior de la práctica teatral escolar, existe una tensión entre el *yo* (self espontáneo), y el *mí* (constreñimientos sociales del self), debido a la diferencia entre lo que las personas esperan que hagamos y lo que queremos hacer espontáneamente; eso explica por qué al encontrar al final del año escolar a varios de los estudiantes con quienes había compartido en la “Escuela de Directores” y que se encontraban a punto de graduarse, éstos comentaban que habían tenido que reducir, casi en su totalidad, su participación en la práctica del Teatro, porque éste demandaba mucho tiempo, y ellos necesitaban ocupar ese tiempo en su preparación para las Pruebas de Estado, recuerdo que una estudiante señalaba: “no pues es que nos están jodiendo “artísimo” porque tenemos que hacer quedar bien al colegio a nivel nacional, y pues es que también nosotros queremos irnos a estudiar a otra parte y pues si no sacamos buenas notas pues “pailas” no pasamos en otro lado, por eso sabemos que tenemos que madurar aunque a veces toque tomar decisiones difíciles...” en ese momento entendí más que nunca, que en las escuelas preparábamos a los estudiantes para engrosar las filas de los bachilleres titulados y seguir su camino a un nuevo certificado escolar.

Ahora bien, ya que el *Self* se constituye en los sujetos como producto de dicha interacción dramática, es enteramente vulnerable a su destrucción durante el proceso de socialización; no obstante, algo que no puede escapar a nuestra mirada, es que “*mientras ocurre*” la escolarización, los individuos que tienen una experiencia más profunda con el Teatro, lo utilizan como mecanismo para resistir la destrucción de su *Self personaje*; expliquémonos:

Goffman suponía que cuando los individuos interactúan desean presentar una determinada concepción del self que sea aceptada por los demás. Sin embargo, incluso durante su

²⁷⁵ CAÑAS. Op. cit., p. 20.

²⁷⁶ ILLICH. Op. cit., p. 227.

presentación del self, los actores son conscientes de que los miembros de la audiencia pueden perturbar su representación. Por esta razón los actores son conscientes de la necesidad de controlar la audiencia, esperan que el self que presentan a la audiencia sea lo suficientemente fuerte, de modo que la audiencia defina a los actores tal y como ellos desean. Los actores también esperan una reacción voluntaria por parte de la audiencia de acuerdo con su deseo. Goffman denomina esta cuestión <<el arte de manejar las impresiones>>. Este arte implica las técnicas que utilizan los actores para manejar ciertas impresiones ante los probables problemas que surjan y los métodos que usan para solventar estos problemas.²⁷⁷

Es así como los sujetos que han encontrado en la práctica teatral el mejor espacio para el ejercicio de su libertad creadora, utilizan la metáfora generada en la escuela alrededor de esta práctica como componente para defenderla, y dentro de ello, como mecanismo para legitimar su rol o papel social en el universo escolar, algo así como el rol de “estudiante-teatrero”; fijémonos pues, en que para que esto funcione, cada actor debe procurarse una fachada, esto es como señala Goffman, el *medio* y la *fachada personal*:

El *medio* hace referencia al escenario físico que rodea a los actores para su actuación. Sin él los actores no pueden actuar. Por ejemplo, un cirujano necesita un quirófano, un taxista, un taxi, y un patinador, el hielo. La *fachada personal* consiste en las partes escénicas de la dotación expresiva que la audiencia identifica con los actores y que espera que lleven en el escenario. Por ejemplo se espera que el atuendo de un cirujano sea una bata verde, tenga ciertos instrumentos, etc.

Goffman subdividió después la fachada personal en apariencia y modales. La apariencia se refiere a los estímulos que funcionan en el momento de informarnos acerca del estatus social del actor (por ejemplo, la bata del cirujano). Los modales implican los estímulos que funcionan en el momento de advertirnos acerca del rol de interacción que el actuante esperará desempeñar en la situación que se avecina (por ejemplo, el uso de modales y procedimientos físicos). Un modal brusco u otro suave nos indican tipos de actuación bastante diferentes. En general, siempre esperamos que apariencia y modales sean coherentes.²⁷⁸

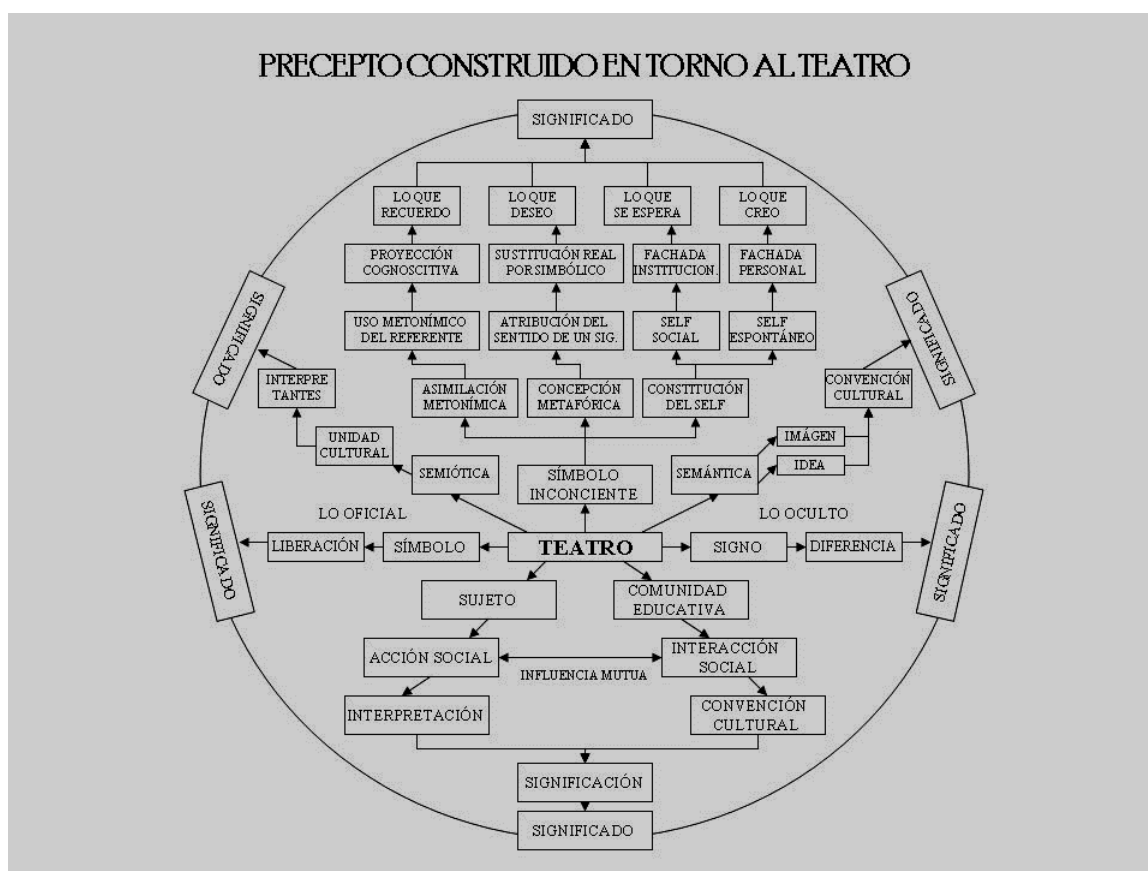
Se comprueba de este modo, por qué los individuos que pretenden soportar en la escuela un Self de artistas por ejemplo, circundan en un *medio* artístico (presentaciones de teatro, conciertos, exposiciones plásticas, recitales, círculos literarios, entre muchos otros), cargan una *apariencia* o *fachada personal* característica y se accionan a través de una serie de conductas o *modales*. Ocurre, no obstante, que tal como se constituye esta fachada construida por los propios actores, existe también desde un punto de vista estructural, la constitución

²⁷⁷ RITZER. Op. cit., p. 278.

²⁷⁸ *Ibíd.* P. 278.

de fachadas institucionales, de tal modo que surgen “representaciones colectivas” de aquello que sucede en la escuela como fachada determinada. “Con frecuencia, cuando los actores asumen roles establecidos, encuentran fachadas específicas prefijadas para estas representaciones”²⁷⁹; en otras palabras, podríamos encontrarnos con que en el Liceo de la Universidad de Nariño, ya existan de manera predeterminada una serie de fachadas a las que puede adherirse un estudiante; siendo así, cada niño o niña, no realizaría un verdadero proceso de creación y construcción de su propia fachada, sino que se limitaría por ejemplo, a elegir la fachada de “estudiante-artista” de entre otras fachadas.

Gráfico 4. Precepto construido en torno al Teatro en la Institución Educativa



Fuente: Ésta investigación.

Para no perdernos, resumamos lo hasta ahora dicho:; el Teatro, como todo en la escuela, se ve inevitablemente influenciado por dos fuerzas antitéticas, lo oculto y lo oficial, una y otra llevan a los diferentes actores educativos a acogerlo desde

²⁷⁹ Ibíd. P. 278.

dos acepciones; mediante asimilación arbitraria se adopta como signo que sirve para definir un espacio de diferenciación entre aquellos que tienen acceso a un bien cultural y aquellos que no; en cambio, mediante asimilación motivada se adopta como símbolo que sirve para representar ideas o pulsiones de los diferentes actores educativos, tales como la creatividad o la liberación; por esta razón, el significado o constructo elaborado en torno al Teatro en la escuela tiene como base el proceso de interacción social, en donde cada sujeto interpreta y produce diferentes acciones sociales, insumo de la significación que cargará para ellos este elemento. Semánticamente, esta significación conducirá a la construcción de una imagen signifiante y una idea signifiante, adoptadas por los sujetos como convención cultural del objeto Teatro; semióticamente, en cambio, dicha significación conduce a la construcción de unidades culturales y estas a su vez llevan a la construcción de interpretantes; estas convenciones culturales e interpretantes producto del proceso significación, junto con la experiencia particular de los sujetos o memoria del hecho teatral, son el material que tiene cada uno para la formación en su mente del precepto o significado profundo que tienen del Teatro. En él, esta manifestación del arte se configura como un símbolo inconciente, en donde, mediante una asimilación metonímica, una concepción metafórica y su influencia sobre la constitución del Self en los individuos, juegan un papel esencial tanto, aquello que se dice, piensa, conviene o espera que ocurra con nosotros durante nuestra intrusión al Teatro (lo oficial), como nuestros recuerdos, deseos y creencias sobre el mismo (lo oculto).

Concedido todo eso, traigamos a consideración una inquietud: recuerdo que en uno de mis días de profesor de Teatro en una institución educativa, una madre se acercó y dijo: “¿usted es el profesor de Teatro?, es que yo quiero que mi hijo se meta a eso, porque él es un niño muy tímido y callado, no le gusta hacer nada con nadie y eso está mal, entonces cómo lo inscribo...”; es verdad, los padres esperan poder afiliar durante la niñez a sus hijos en escuelas e instituciones que enseñen diferentes manifestaciones del arte, como si fuera la única forma de mantenerlos a salvo de las atrocidades del mundo; pero llegada una etapa de la escolaridad, donde los chicos deben decidir qué hacer con la vida, el imaginario de la colectividad señala que quien se dedica al arte, es un desocupado, un vago, un desadaptado, poco productivo; juicios de valor que han acompañado al arte desde hace muchos siglos. Además, en contextos provinciales sobre todo, se considera que únicamente aquel que está lejos tiene la posibilidad de convertirse en un artista legítimo, debido a que tiene acceso a unas condiciones formativas y contextuales distintas; tanto llega a calar dicho pensamiento en el imaginario de la gente, que en la mayor parte de regiones provinciales, incluida la nuestra, las universidades no consideran relevante un programa de formación en Teatro u otras manifestaciones escénicas, si no que consideran toda una serie de programas académicos, duraciones y énfasis casi totalmente alejados del arte escénico, bajo la consigna de que dichos programas sí “ofrecen un futuro prospero

a los educandos”. Pero ¿por qué el juicio de valor hacia el arte en la sociedad se modifica de tal manera?, llegará el día en que cuando se hable del Teatro en la escuela todo ocurra como en un capítulo de los Simpson: el director dirá por el altoparlante, “atención, los niños aplicados serán premiados con clases de Teatro, en consecuencia, los desaplicados serán castigados con clases de Teatro”; y aunque algunos niños sientan alegría y otros frustración al verse obligados a la práctica teatral, nada tendrá importancia mientras su aplicación obedezca a que está en el manual escolar, los estándares de competencia, el PEI o algún pasaje de nuestra Constitución Nacional.

Ahora bien, es preciso concluir este análisis acerca de la construcción mental surgida en torno al Teatro en los diferentes actores educativos, señalando que debido a la asimilación metonímica del hecho teatral, éstos perciben al Teatro como algo bueno y necesario para la formación de los educandos, lo que no parece ser suficiente a la hora de enseñar elementos del arte teatral, o mucho peor, enseñar componentes de un área distinta a partir de dichos elementos, para esto no sólo se necesita una disposición al arte escénico, fruto como hemos visto de una práctica metafórica (si la obra de arte que he visto es liberadora, el que los estudiantes realicen obras de arte los liberará), pues la pieza teatral genera por naturaleza un efecto catártico o de liberación, mas, tal como revela Peter Brook, aún si yo tomara una obra de teatro y la recreara al pié de la letra, con cada una de sus inflexiones y movimientos, únicamente tendría una artificialidad carente de su sentido y significado profundos, es por esto por lo que no puedo trasladar el sentido de una obra de teatro a otra; el problema quizá, es que nuestras *experiencias sensoriales precedentes* nos llevan a entender la práctica teatral en la escuela a partir de un silogismo creado en nuestra mente, “el Teatro es bueno, la educación es buena, luego entonces que yo eduque a través del Teatro es del mismo modo bueno”, pero no entendemos que para que dicha premisa sea verdadera, se necesita la acción de múltiples variables externas, como ya hemos señalado por ejemplo, la formación previa en pedagogía teatral de los docentes, el diseño de planes curriculares, la formulación de fines y metas que se desee conseguir, el soporte físico y material del proyecto formativo, entre otros. Todo indica entonces que la construcción mental o precepto construido alrededor del Teatro obedece a los elementos y factores positivos que deja para la vida de los educandos, los demás actores educativos y la vida misma de la escuela, para quienes el Teatro es liberación y transformación; sin embargo, es preciso meditar cuidadosamente en su praxis, pues como revela Freire:

No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo. [...] La palabra inauténtica, por otro lado, con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece entre sus

elementos constitutivos. En tal forma que, privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrerío, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción. [...] Si, por lo contrario, se subraya o se hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo. Éste, que es acción por la acción, al minimizar la reflexión, niega también la praxis verdadera e imposibilita el diálogo.²⁸⁰

Por lo tanto, si dicho precepto que es una construcción que enhebra las percepciones físicas, psíquicas y emotivas en torno al Teatro en los diferentes actores educativos, no se encuentra soportado por adecuadas y claras prácticas, procedimientos, recursos, materiales, previsiones, búsquedas, límites, fines y demás bases necesarias, el discurso que lo soporta sufre la fractura pedagógica de la que nos hablaba Parra Sandoval; en este punto, llegado el momento, la mayor parte de las personas transforma su percepción para ver el Teatro como algo complementario, pero no imprescindible para su formación y la de los otros, un valor agregado en la formación que está bien que exista, pero no importaría si un día no está allí, si desaparece; habría que pensar si ésta es la experiencia que deseamos que ocurra en nuestras escuelas.

Seguramente para todos los que defendemos la práctica teatral en la escuela, todas estas apreciaciones podrán sonar excesivas y quizá hasta exaltadas, pero no es en ninguna medida nuestra intención, disminuir el valor que tiene el Teatro para la formación de los educandos en su etapa escolar, mucho menos insinuar una dicotomía ineludible entre el Teatro y la Lengua Castellana, ni tampoco queremos restar importancia al trabajo adelantado en la institución educativa; nada hay más contrario a todo esto. No obstante, nuestro propósito es, en efecto, señalar que en a la actual práctica teatral de la escuela ha surgido una división entre lo que se esperaría se hiciese con el Teatro y lo que en realidad se hace; reconozcamos que si dicha práctica no conduce a una experiencia escénica real en los educandos, tal como se ha podido ver en las múltiples apreciaciones de los actores educativos, lo que hemos hecho es procurarnos un “artilugio escolar”, un aparato, un lujo; y no se nos malinterprete, no estamos hablando aquí de que los educandos deben salir de la escuela graduados en actuación o totalmente actores o directores, sino que si va a “*formulárseles*” un espacio de formación teatral dentro del área de Castellano o cualquiera de las áreas, es nuestra obligación brindarles una experiencia teatral real, particular y contextualizada con ese espacio de sus vidas llamado “escuela”, que fortalezca y contribuya sustancialmente en diversos aspectos su formación. De acuerdo con todos los aspectos reflexionados hasta este momento frente a la posibilidad de vincular el

²⁸⁰ FREIRE. Op. cit., p. 105-106.

Teatro como puente pedagógico para la formación de los estudiantes y dado que nuestro principal propósito como educadores de Lengua Castellana es lograr acercar a los niños y niñas a su lengua materna y la literatura, se hace imprescindible encontrar un procedimiento-medio que contribuya a este propósito; este enorme emprendimiento es lo que ocupa el próximo capítulo de la presente investigación.

CAPÍTULO V. INSTRUCCIONES PARA CONSTRUIR EL ARGO

<<El uso total de la expresión>>

***Me parece un buen lema de bello sonido democrático.
No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.***

***Gianni Rodari
Gramática de la Fantasía***

5.1. PRIMERAS REFLEXIONES

Comencemos por advertir que aunque el último y no menos importante objetivo fijado en el presente estudio es el diseño de una propuesta educativa que contribuya, mediante la práctica del Teatro como puente pedagógico, al trabajo, la reflexión y el mejoramiento académico que actualmente adelanta el Liceo de la Universidad de Nariño, no podíamos, por simple coherencia con lo hasta aquí expuesto, volcarnos a desarrollar desde el escritorio un método o dispositivo para la enseñanza del arte escénico en la escuela y menos podíamos lanzarnos a escribir un tratado sobre lo eficiente que sería para ésta, la adhesión de un nuevo paquete escolar con exquisitos contenidos teatrales; ya lo señalaba enérgicamente Illich:

Los innovadores educativos siguen suponiendo que las instituciones educativas funcionan como embudos para los programas que ellos envasan. Para los fines de mi argumento da lo mismo que estos embudos tengan la forma de un aula, de un transmisor de televisión o de una "zona liberada". Es igualmente ajeno al asunto si los envases suministrados son ricos o pobres, calientes o fríos, duros y mensurables (como Matemáticas III) o imposibles de evaluar (como la sensibilización). Lo que interesa es que se suponga que la educación es el resultado de un proceso institucional dirigido por el educador. Mientras las relaciones continúen siendo aquellas que existen entre un proveedor y un consumidor, el trabajo de investigación sobre educación continuará siendo un proceso circular. Acumulará pruebas científicas en apoyo de la necesidad de más paquetes educativos y del perfeccionamiento de

los métodos de entrega, tal como cierta rama de las ciencias sociales puede probar la necesidad de acrecentar la distribución de los productos de la institución militar.²⁸¹

No, por esto es preciso, para no caer en ese círculo de prescripción, reflexionar sobre las apreciaciones de los distintos actores educativos, sus percepciones y demandas, pues como Freire señala: “lo importante, desde el punto de vista de la educación liberadora y no “bancaria”, es que, en cualquiera de los casos, los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifiesta, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros”²⁸². Nuestra principal preocupación entonces, es que los estudiantes se encuentren, en una forma, inconformes con lo que sucede en el aula durante el tiempo de enseñanza del Teatro; tenemos dos referentes que apoyan esta conjetura: primero están los estudiantes que no pertenecen al proyecto de Teatro quienes señalan en sus comentarios: “aparte de que nos toca ver obras de teatro de los teatreros del Liceo que ni ellos mismos entienden, nos toca también perder el tiempo de Castellano viendo clases de Teatro que los profesores tampoco entienden”, y segundo, están los estudiantes que pertenecen al proyecto, quienes afirmaban: “es como una obligación, nos imponen que nosotros tenemos que hacer Teatro, a muchas personas de nosotros nos gusta, pero a otras personas por ejemplo, tienen pánico escénico, o cosas así por el estilo; que les ayuda, claro que les ayuda, les ayuda a formarse como personas, para no sé, en otra situación tener como más espontaneidad y más seriedad, o... o ser más... más abierto a las cosas.”; esto revela, de ambos lados de la balanza, no sólo la incomodidad de que exista un vínculo entre el área de Castellano y la enseñanza teatral, sino también un desconocimiento sobre el para qué se encuentra allí; la cuestión ahora era saber si tanto los estudiantes que manifestaban esta inconformidad como los demás miembros de la comunidad educativa se percataban de este hecho y si lograban plantear soluciones o estrategias para disminuir o eliminar su impacto, lo que podría dotarnos de una base o sustento para dar inicio a una propuesta educativa para el acercamiento de los educandos a la Lengua Castellana y la Literatura mediante la experiencia teatral.

Preguntamos para ello a los diferentes actores educativos, cómo creían que podría mejorarse la formación de los chicos mediante el Teatro, y aunque ninguno hizo la menor salvedad respecto de la incomodidad que sentían los educandos, si abrieron un camino a nuestros planteamientos mediante sus reflexiones. Dicho brevemente: los profesores afirmaron que es preciso continuar con la interacción entre el área de Castellano y el área de Teatro, en donde el profesor especialista realice aportes en cuanto a montaje, preparación de la obra y la formación de

²⁸¹ ILLICH. Op. cit., p. 255.

²⁸² FREIRE. Op. cit., p. 158.

actores, realizando ellos por su parte, funciones dentro del trabajo con los guiones y escritos dramáticos; el Rector de la institución comentó nuevamente: “no hemos avanzado porque el Ministerio ha estado ausente, no hay unos lineamientos desde la parte gubernamental”; la Coordinadora Académica señaló que es preciso desarrollar trabajos de capacitación docente, tanto de los docentes de áreas específicas como del docente especialista, con el fin de mejorar los procesos de escritura de guiones, preparación de los chicos, montaje y dirección de los grupos y finalmente de puesta en escena; el Coordinador de Convivencia señaló que para el trabajo de construcción de las piezas teatrales, todos los miembros de la comunidad educativa deberían realizar acompañamiento, es decir, los estudiantes de Teatro como directores de las obras, los profesores especialistas para la asesoría en el aspecto actoral, los profesores de área como asesores en la parte de construcción dramática, las directivas del colegio como gestores y organizadores de espacios adecuados y propicios para los aspectos creativos y los miembros de la familia en cuanto a la confección de materiales y vestuarios. De otro lado, el docente especialista señaló que debería haber mayor inversión por parte de la institución educativa para el proceso teatral en cuanto a construcción de espacios, material didáctico, insumos, materia prima e instrumentos de trabajo, cuestión a la que se sumaron los docentes añadiendo que se debía disponer también de tiempos más amplios para el trabajo de escritura y montaje con los chicos con el fin de mejorar dicho proceso de trabajo.

Por otro lado, cuando se le preguntó a los estudiantes si querían cambiar algo en el trabajo que se viene realizando con el Teatro en la institución, ellos señalaron entre otras cosas: que quieren ver mayor interés y seriedad por parte de los docentes para este tipo de enseñanza, son enfáticos al señalar: *“es que el conocimiento que tienen como ya lo hemos dicho bastantes veces, es sólo lo que han leído, o si tal vez han visto alguna obra, lo que han visto, pero es muy difícil comprender lo que es el teatro sólo viendo el resultado, porque las lecturas o los libros que escriben pues los, los actores o directores de Teatro, son ya porque han vivido un proceso bastante largo al rededor de los años, y de ahí sacan su, su síntesis por decirlo así, entonces leer sólo el resultado, no nos lleva a nada, entonces ellos tendrían que vivir de algún modo el proceso que se da para llegar a esa síntesis.”*; sienten que la evaluación que realizan los profesores del hecho teatral por ellos producido, es demasiado obtusa, pues únicamente responde al conocimiento que puedan alcanzar los profesores (tal como lo describen en el comentario anterior), alegando reiteradamente que dicha evaluación se centra en el efecto de risa que pueda causar la obra en el docente o los compañeros, sin tener en cuenta otros aspectos como lo poético, la crítica, la denuncia, lo sublime, etc.; piensan, que el conocimiento que se imparte en el área de Castellano es demasiado teórico y no conduce realmente a la práctica del Teatro tal como ellos la conocen y disfrutan, una práctica vertiginosa y voluble, siempre dialógica; lo ponen permanentemente como ejemplo en sus reflexiones: *“algo interesante que*

pasó en el grupo fue que... ellos tenían un libreto, un libreto y... osea al transcurrir el tiempo el libreto cambió totalmente, o sea fue como más o sea la acción colectiva, o sea, el libreto digamos fue una base, pero lo demás fueron o sea propuestas colectivas y de eso se trata..."; otra tendencia que señalan dentro de la práctica teatral en el área de Castellano, es que para cada año el profesor decide estudiar un autor específico de una época específica, y en la evaluación, otorgará mejor nota a aquellos estudiantes que repliquen lo más cercanamente posible aquello señalado por dicho autor, y no aquellos que construyan una nueva propuesta estética a partir de lo que se les enseña; suceso por el que sienten que existe una contradicción con respecto al discurso de creatividad proclamado por los docentes cada año.

Denuncian que los profesores muchas veces han reducido la enseñanza del Teatro al dictado de conceptos lacónicos sacados de Internet, y luego evalúan la transcripción facsímil de este tipo de conceptos, que a su modo de ver no les sirve para nada en absoluto, de modo que no perciben cuál es la importancia de que exista dicha cátedra en sus currículos, y más aun, sienten que muchas veces por ignorancia o prejuicio se les constriñe en la creación, afirman: *"a veces ellos en su cuento se resienten porque lo que uno dice, va en contra de lo que ellos piensan naturalmente, lo que ellos son, entonces se resienten y le meten eso en la nota o le meten eso y pienso que eso, pues no debe ser así no..."*.

Aseguran entonces, que es preciso lograr mediar correctamente las fuerzas de lo teórico y lo práctico en todos los procesos teatrales que se desarrollan en el colegio y mejorar las metodologías y prácticas de evaluación, para que ésta, no se limite a recorrer con la mirada el libreto para saber si los educandos lo memorizaron al pie de la letra. Posteriormente, con respecto a la práctica específica del Teatro en el aula plantean: *"cada año debería haber una evolución no, entonces, en sexto, montar una obra de Teatro clásico, en séptimo que montes una obra de comedia, en octavo una de drama, en noveno que hagas un monólogo, en décimo que hagas una obra teatral con elementos para-teatrales y no sé, así ir avanzando y lograr algo más, que no sea cada año, hagan una obra de Teatro como quieran de lo que quieran, sino con condiciones más específicas y ahí creo que podría haber un avance más grande no, y tal vez los profesores tienen mal entendido lo que es comedia con lo que es parodia no de que, sale un payasín tontín a molestar y entonces da riza, entonces es comedia, y está mal entendido esos términos no"*. Sienten, al igual que los docentes, que se requiere mayor tiempo para la práctica y preparación de las obras teatrales en el tercer periodo, sobre todo para que los estudiantes se acerquen a los aspectos actorales, porque los profesores se limitan a la muestra o representación, pero no tienen en cuenta aspectos como el calentamiento, la preparación en técnica vocal, el trabajo de expresión corporal, etc.; señalan además, que las obras de Teatro deberían trascender un poco más, pues afirman que se construyen y trabajan para

el tercer periodo del año escolar, pero luego de la nota, todo el proceso se pierde y no se vuelve a recordar, así que recomiendan se pueda rescatar de alguna manera las obras o los libretos que los estudiantes construyen; finalmente, la mayor parte de los estudiantes enfatizan que los docentes deberían tener experiencias teatrales de dirección, para que entiendan de manera directa los avatares y necesidades del montaje teatral y puedan partir desde éstas experiencias para engendrar en sus estudiantes procesos reales de creación en este campo.

Si bien cada uno de los actores educativos parecen apuntar a problemáticas y disposiciones distintas, existen múltiples vértices en donde éstas convergen y se complementan; por ello, si vemos detenidamente, de las diferentes apreciaciones podemos derivar una serie de elementos significativos que nos ofrecen un norte en cuanto a las necesidades reales de la escuela con respecto a la formación teatral, tanto en el Proyecto de Teatro como para la formación en el tercer periodo del área de Lengua Castellana. Desde nuestra interpretación, establecemos estas necesidades de los actores educativos a manera de verbos, objetivos o acciones concretas, y establecemos una reflexión acerca de dichas acciones, pues su realización modificaría a nuestro modo de ver, la práctica teatral del Liceo de la Universidad de Nariño y podría tomarse como base o fundamento para la construcción de nuevos modelos de enseñanza teatral en otras instituciones educativas que deseen emplear el Teatro dentro de su práctica educativa; dichos elementos son:

CUADRO 4. APORTES DE LOS DIFERENTES ACTORES EDUCATIVOS PARA UNA NUEVA PRÁCTICA PEDAGÓGICA TEATRAL EN LA ESCUELA		
SUJETO	JUICIO (Texto)	APORTE (Subtexto)
Profesores de Castellano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interacción entre el área de Castellano y el área de Teatro, maestro especialista aportes en puesta en escena, profesores de Castellano en escritura dramática. 2. Incremento del tiempo de trabajo en escritura y montaje de las obras de Teatro. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fijar objetivos del Teatro como área específica (Proyecto de Teatro) y como experiencia pedagógica (dentro del área de Castellano). 2. Establecer un cronograma de trabajo congruente y contextualizado.
Rector	<ol style="list-style-type: none"> 3. No hay unos lineamientos desde la parte gubernamental. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Formalizar un Plan Curricular para la enseñanza de y mediante el Teatro en el Liceo de la Universidad de Nariño.
Coordinadora Académica	<ol style="list-style-type: none"> 4. Capacitación docente, tanto en áreas específicas como del docente especialista. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Ejecutar jornadas pertinentes de capacitación sobre metodología teatral.

Coordinador de Convivencia	5. Acompañamiento de todos los miembros de la comunidad educativa.	5. Esclarecer el papel o labor de los diferentes actores educativos en el proceso de creación teatral.
Maestro especialista	6. Inversión en cuanto a construcción de espacios, material didáctico, insumos, materia prima e instrumentos de trabajo.	6. Acordar y ejecutar un Plan de Mejoramiento Participativo para la Enseñanza de y desde el Arte Escénico.
Estudiantes	7. Conocimientos inadecuados. 8. Evaluación sesgada e incongruente.	7. Realizar una propuesta metodológica para la enseñanza de y desde el Teatro. 8. Desarrollar una metodología de evaluación coherente y pertinente.

Planteada así la cuestión, vamos a reflexionar brevemente cada uno de los elementos anteriormente expuestos para visualizar su campo de acción y los márgenes que percibimos desde nuestra interpretación para (tomándolos como soporte) construir una nueva propuesta pedagógica para la escuela.

5.1.1. Objetivos del Teatro. Como primera medida, debemos decir claramente que nuestra tarea no es fijar aquí objetivos para el Proyecto de Teatro o para el área de Castellano, pues consideramos que dicha tarea corresponde únicamente al maestro especialista o a los docentes del área, y como hemos señalado repetidamente, su formulación jamás deberá obedecer a la prescripción sino a la reflexión contextualizada; en cambio, sí nos ocupa exponer la importancia de precisar objetivos para toda práctica escolar del Teatro, pues ello en cualquier actividad pedagógica implica una búsqueda de propósitos o finalidades que señalen un norte hacia el cual dirigir la enseñanza; además, al reconocernos como escuela fracturada debemos reconocer también algunas búsquedas precisas de las cuales no podemos alejarnos, tal como revela Parra Sandoval al final de sus escritos sobre *“El tiempo mestizo escuela y modernidad”*:

Es menester exorcizar la fractura fáustica y readjudicarle a la escuela su papel central de creadora de conocimiento para enriquecer la experiencia de maestros y alumnos con la iluminación del acto creativo. Es necesario subsanar la verbosidad vacía de la fractura pedagógica devolviéndole a la palabra escolar su eficacia práctica de relación con la vida y con el conocimiento, con la participación y los valores de la modernidad. Es imprescindible acelerar el tiempo de la escuela, reducir su atraso hasta traerla de su actual estado de “escuela sagrada” a otro de escuela contemporánea; llevarla a que produzca la crítica de lo contemporáneo desde su propia contemporaneidad y no desde su anacronismo.²⁸³

²⁸³ PARRA. Op. cit., p. 71.

Éste sería sin duda el propósito más urgente en nuestras escuelas y universidades, el salir del atraso mediante el soporte de la palabra con acciones concretas de educación, y al contemplar la enseñanza de o desde el arte escénico en la escuela, la realidad no es otra; la palabra afirma que es vital el contacto de niños y jóvenes con el Teatro y otras formas escénicas, no obstante tal como hemos visto, este discurso carece de acciones que soporten su profundidad. Desde nuestra mirada, la fractura inicia en el momento mismo de la concepción del Teatro para la vida de la escuela, debido a que, en esencia, aún en escuelas con amplia tradición teatral sólo se contempla esta forma del arte como elemento de esparcimiento y recreación, dejando de lado su valor científico, su valor de búsqueda, esto aunque es totalmente contrario a las búsquedas del Liceo de la Universidad de Nariño, afianza una práctica opresora y elitista, pues como afirma Freire:

En la medida en que para dominar se esfuerza por detener la ansiedad de la búsqueda, la inquietud, el poder de creación que caracteriza la vida, la conciencia opresora mata la vida.

De ahí que los opresores se vayan apropiando, también cada vez más, de la ciencia como instrumento para sus finalidades. De la tecnología como fuerza indiscutible de mantenimiento del “orden” opresor, con el cual manipulan y aplastan.

Los oprimidos, como objetos, como “cosas”, carecen de finalidades. Sus finalidades son aquellas que les prescriben los opresores.²⁸⁴

De esta manera, inconscientemente, al separar la práctica del Teatro de sus fines científicos, afirmamos que éstos sólo pueden lograrse en lugares, condiciones y circunstancias diferentes a las que posee nuestra escuela, acción con la cual legitimamos un “Teatro del afuera” y un “Teatro del adentro”, el primero es aquel que se desarrolla por expertos, con una serie de capacidades y condiciones que está lejos de tener el segundo, el cual, sólo es un pequeño ejercicio para (como casi todas las prácticas de la escuela) lograr que los chicos lleguen a empaparse un poco del asunto, a impregnarse un poco de sus mecanismos, debido a que a alguien le resulta interesante o porque así lo disponen los organismos oficiales; véase aquí, que tal como señala Illich, la industria satura a la gente de artefactos bajo características tales que sólo a los especialistas les esté permitido entender su funcionamiento o mecanismo interno, “al no especialista que intenta hacer marchar el reloj o hacer sonar el teléfono o hacer funcionar la máquina de escribir, se le desalienta con la advertencia de que se romperá si lo intenta. Puede que se

²⁸⁴ FREIRE. Op. cit., p. 62.

le diga qué hace funcionar un radio de transistores, pero no puede descubrirlo por sí mismo”²⁸⁵; esto mantiene y refuerza una sociedad no inventiva, carente de pensamiento propio, una sociedad enferma a la que todo se le prescribe y se le entrega terminado, una sociedad del ocio. Expliquémonos, “sería un error intentar tratar al arte como a la ciencia. Son dos entidades distintas que merecen un análisis distinto, aunque –y diríamos mejor, pero- el valor de una puede aumentar y completar el valor del otro”²⁸⁶; en cambio, la exclusión de una de ellas da razón de censura o reprobación prejuiciosa, por lo tanto, de lo que se trata es de incrementar apropiadamente el valor que poseen las prácticas artísticas, logrando emprender en o desde ellas, búsquedas reales de conocimiento.

“Desde luego, *toda* actividad escolar supone una cierta ruptura con las actividades propias de los campos de referencia: la investigación del científico no puede ser replicada en la enseñanza de las ciencias, y el niño que escribe un cuento no es un pequeño literato, no obstante lo cual nadie diría que la escuela no debe preocuparse por la actividad experimental o por la escritura de textos ficcionales.”²⁸⁷ El problema es creer que por el hecho de seguir al pie de la letra una serie de manipulaciones escritas en una guía en el libro de texto, los chicos realizan investigación experimental, o que enviar a los estudiantes a casa con el problema de montar una obra de teatro para la siguiente semana es hacer uso del Teatro como experiencia pedagógica, ya lo expresaba Illich:

Al alumno se le “escolariza” de ese modo para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo. A su imaginación se la “escolariza” para que acepte servicio en vez de valor. Se confunde el tratamiento médico tomándolo por cuidado de la salud, el trabajo social por mejoramiento de la vida comunitaria, la protección policiaca por tranquilidad, el equilibrio militar por seguridad nacional, la mezquina lucha cotidiana por trabajo productivo.²⁸⁸

Luego comienza a creerse que los niños deben seguir haciendo experimentos o montando obras de teatro cada clase, o que deben escribir un cuento, un poema o un ensayo nuevo cada semana, sin que se sepa con claridad cómo, por qué o para qué dichas actividades, allí “inadvertidamente, habremos construido un artefacto”, como anuncia Terigi:

Numerosas prácticas de las que tiñen la enseñanza cotidiana de las artes en las escuelas pueden ser analizadas como artefactos. La tradicional ocupación de las horas de música en

²⁸⁵ ILLICH. Op. cit., p. 264.

²⁸⁶ LAFERRIÈRE. Op. cit., p. 68.

²⁸⁷ TERIGI. Op. cit., p. 35.

²⁸⁸ ILLICH. Op. cit., p.191.

la enseñanza de las canciones patrióticas, la utilización de las efemérides como justificativo para ejercitar coreografías folclóricas, la confección de carpetas donde los alumnos exhiben la correcta ejecución de técnicas de dibujo y pintura, una por clase o sesión, son ejemplos un tanto tradicionales –pero no por eso sin vigencia- de los modos en que la escuela ha generado unos objetos y objetivos para las asignaturas llamadas artísticas, que los mismos docentes de estas disciplinas dudan en reconocer como propios, y atribuyen a las condiciones que la escuela impone a la enseñanza del área.²⁸⁹

Pero ¿cuál sería entonces la búsqueda científica al interior del Teatro escolar?; no hay que perderse, “la actividad tiene dos márgenes precisos: 1) no es su meta formar actores y 2) al no estar coordinada por terapeutas, tampoco es su objetivo la acción terapéutica.”²⁹⁰ Lo que es verdaderamente necesario más allá de pretender generar actores de Teatro calificados o tratar pacientes cargados de padecimientos psico-sociales, es entender que los educandos deben ser sujetos activos en su propia educación y facilitar por tanto, sucesos que los conduzcan a la producción de conocimiento mediante su experiencia real en una práctica estética delimitada; para esto Laferrière en consecuencia, señala una serie de objetivos generales de la educación estética que pueden brindar una luz al camino del pedagogo inmerso dentro de la enseñanza artística, mas cada uno deberá reflexionar cuáles son las búsquedas que desea emprender con sus estudiantes en o desde una experiencia estética-científica, estos son:

- La autonomía, es decir la capacidad para el estudiante de dirigir él mismo su proceso creativo y de seguir la evolución ulterior de las disciplinas.
- La comunicación, es decir la capacidad de emitir y de recibir mensajes estéticos de una forma metafórica de conocimiento y de acción.
- El sentido crítico, es decir la capacidad de analizar mensajes verboicónicos, de identificar la corriente en la que se inscriben y de hacer una lectura crítica de situaciones culturales y sociales a las cuales hace referencia.
- La creatividad, es decir la capacidad de dar otras dimensiones a la representación artística, asociándole nuevos elementos de lenguaje o haciendo una lectura renovada.²⁹¹ ()

En consecuencia, superar la fractura pedagógica y lograr hacer trascendente el conocimiento mediante el arte escénico implica entonces tres acciones específicas, primero entender que el Teatro Escolar posee también un valor científico-académico, (sino, veamos todos los aportes a la formación de los educandos recopilado en el Marco Teórico de la presente investigación), y no podemos por simple desconocimiento o vacíos conceptuales, dejar de lado su valor para la escuela; segundo, comprender que la *práctica del Teatro* es diferente

²⁸⁹ TERIGI. Op. cit., p. 35.

²⁹⁰ VEGA. Op. cit., p. 26.

²⁹¹ LAFERRIÈRE. Op. cit., p. 44-45.

de la *enseñanza mediante el Teatro*, la primera es una práctica artística legítima con una serie de implicaciones formativas y de trabajo artístico (para el presente año vamos a estudiar los elementos del Teatro del Absurdo, o del Teatro Laboratorio, o de la técnica de la Memoria Emotiva), en cambio la segunda obedece al uso de los elementos que posee dicha manifestación del arte para lograr generar conocimiento nuevo dentro de cualquier área o aspecto formativo (en el presente curso, vamos a utilizar la técnica de improvisación escénica, o el trabajo de personajes objeto, o ejercicios de lenguaje corporal, para comprender la importancia de la diferencia y mejorar las relaciones de convivencia entre compañeros); y tercero, reconocer como afirma Cañas “que el teatro infantil no es el hermano pobre del TEATRO con mayúsculas (así, con estas letras grandes para significar el teatro de los adultos), sino que es otro tipo de teatro, premisa esta que no podemos olvidar nunca los educadores si pensamos trabajar la expresión dramática con niños.”²⁹²; en otras palabras, no podemos disminuir el valor del Teatro Escolar por considerarlo una pequeña práctica de relajación y divertimento, todo lo contrario, es necesario saber qué queremos formar mediante su desarrollo en la escuela, para a partir de acciones concretas al interior de los objetivos antes mencionados, lograr tangibles, verdaderos y satisfactorios procesos de enseñanza-aprendizaje en y desde el Teatro y una reivindicación de la práctica del arte en la escuela, privilegiando el papel del educando en la construcción de conocimiento, pues “pretender la liberación de ellos sin su reflexión en el acto de esta liberación es transformarlos en objetos que se deben salvar de un incendio. Es hacerlos caer en el engaño populista y transformarlos en masa maniobrable.”²⁹³

5.1.2. Cronograma de trabajo. Es necesario entender que la disposición de planes especiales de trabajo, clases extracurriculares, o más horas de estudio, sólo legitiman nuevas formas de discriminación y mayores costos para la escuela; pues como refería Illich:

Ni nuevas actitudes de los maestros hacia sus alumnos, ni la proliferación de nuevas herramientas y métodos físicos o mentales (en el aula o en el dormitorio), ni, finalmente, el intento de ampliar la responsabilidad del pedagogo hasta que englobe las vidas completas de sus alumnos, dará por resultado la educación universal. La búsqueda actual de nuevos *embudos* educacionales debe revertirse hacia la búsqueda de su antípoda institucional: *tramas* educacionales que aumenten la oportunidad para que cada cual transforme cada momento de su vida en un momento de aprendizaje, de compartir, de interesarse.²⁹⁴

²⁹² CAÑAS. Op. cit., p. 24.

²⁹³ FREIRE. Op. cit., p. 68.

²⁹⁴ ILLICH. Op. cit., p. 189.

Creer entonces, que el hecho de que año a año los diferentes cursos se sientan presionados y hostigados por alcanzar a cumplir con el cúmulo de saberes programados y el que cada periodo escolar termine con el amontonamiento de actividades, pruebas y evaluaciones se debe a la insuficiencia del tiempo que pasan los niños y niñas al interior de los muros de la escuela es un error; por ello, la solución a dichas problemáticas no es ampliar el tiempo de la actividad escolar, lo justo es programar y organizar correctamente el trabajo realizado. Luego de definir las metas o propósitos esperados, es preciso pensar cuáles serán los contenidos mediante los que vamos a lograr llegar a dichas metas, y programar por tanto en un cronograma flexible, un presupuesto del tiempo ajustado y acorde al alcance de dichos objetivos, cronograma que debe concertarse a partir de las condiciones reales en la vida de la escuela. “Es importante tomar conciencia de que un niño no necesita acumular todo el conocimiento del mundo y de que los encargados de su educación no necesitan enseñarles todas las respuestas. En la actualidad es necesario que el educando desarrolle su capacidad de reacción frente a los otros y frente a la realidad. Los educadores tendrían que preocuparse entonces por que el niño aprenda a responder creativamente ante cada situación que le toque vivir.”²⁹⁵ Por tal razón, como señalamos, es preciso para mejorar y organizar el aprendizaje a partir de contenidos teatrales en el Liceo de la Universidad de Nariño, fijar un cronograma en donde se delimite objetivos, temas, actividades y tiempos tanto para el Proyecto de Teatro como para el área de Lengua Castellana en los diferentes grados de educación.

5.1.3. Plan curricular de contenidos teatrales. Desarrollemos algunas consideraciones: primero, es claro que cada institución educativa formula un plan formativo o curricular para dar respuesta a las necesidades y problemáticas de su contexto específico; sin embargo, muchos teóricos contemporáneos son críticos a la hora de formular el currículo para la escuela, Illich por ejemplo afirma:

El resultado del proceso de producción de un currículum se asemeja a cualquier otro artículo moderno de primera necesidad. Es un paquete de significados planificados, una mercancía cuyo “atractivo equilibrado” la hace comercializable para una clientela lo bastante grande como para justificar su elevado coste de producción. A los consumidores-alumnos se les enseña a ajustar sus deseos a valores comercializables. De modo que se les hace sentir culpables si no se comportan en conformidad con los resultados de los análisis de mercado y si no obtienen los grados y diplomas que los colocarán en la categoría laboral que se les ha inducido a esperar.”²⁹⁶

²⁹⁵ MANTOVANI, Alfredo y EINES Jorge. Didáctica de la Gramática Creativa, manual para maestros. Editorial Gedisa S. A. Mexico, D.F. 1984. P. 91.

²⁹⁶ ILLICH. Op. cit., p. 228-229.

Lo que resuelve el porqué, como señalábamos anteriormente, aún los sujetos que tienen una tendencia a reñir y combatir contra el “status quo”, tendencias y metodologías empleadas en la escuela, al finalizar su periodo de escolarización, abortan dicho comportamiento y se convierten fervientemente a los rituales característicos del ideal de promoción escolar. Como segunda consideración, comprendemos que en la tendencia actual, el diseño de todo plan curricular ha tenido una serie de dificultades y sesgos, Tobón describe los siguientes:

1. bajo grado de participación de los docentes, los estudiantes y la comunidad en la planeación educativa; 2. seguimiento de metodologías de diseño curricular de manera acrítica; 3. bajo grado de integración entre teoría y práctica; 4. ausencia de estudios sistemáticos sobre los requerimientos de formación del talento humano [...]; 5. tendencia a realizar cambios curriculares de forma más que de fondo, donde no es raro encontrar instituciones educativas en las cuales la reforma curricular se reduce a cambiar unas asignaturas por otras, modificar el nombre de las asignaturas, actualizar contenidos, cambiar objetivos por logros y, recientemente, logros por competencias. Esto explica el “por qué se estructuran planes y programas académicos que si bien cumplen con la norma, no impulsan procesos de creación e innovación educativa que propicien verdaderos cambios en la concepción y formación del estudiante en los diferentes niveles y modalidades educativas”²⁹⁷

El objetivo entonces, es superar dichos problemas y sesgos para lograr la transformación de los currículos ineficientes, lo que nos lleva como tercer punto, a entender que “el currículo es una selección cultural que se compone de procesos (capacidades y valores), contenidos (formas de saber) y métodos / procedimientos (formas de hacer) que demanda la sociedad en un momento determinado”²⁹⁸; transformar el currículum implica entonces cuatro procesos: “1. observar lo existente, 2. deconstruir con base en lo observado, 3. reconstruir teniendo en cuenta el análisis de deconstrucción y las necesidades propias del entorno y 4. poner en práctica el modelo resultante y evaluar su ejercicio.”²⁹⁹ Es preciso en este punto realizar dos acciones específicas que van de la mano, transformar el currículo para la formación en Lengua Castellana mediante el Teatro y construir un plan curricular para la formación teatral en el liceo de la Universidad de Nariño; no para que la formación se vuelva rígida, sino para que exista un direccionamiento de la acción pedagógica y se asegure un verdadero proceso formativo; sin embargo, hay que tener en cuenta que dentro de la formulación de currículos para la formación en arte, existen sesgos y dificultades particulares, especialmente porque en la mayoría de los casos se han tipificado los enfoques para su enseñanza en la escuela, como revela Terigi hay entre otros, cuatro tipos dominantes:

²⁹⁷ LÓPEZ, (1999:16-17) citado por: TOBÓN. Op. cit., p. 89.

²⁹⁸ TOBÓN. Op. cit., p. 89.

²⁹⁹ *Ibíd.* P. 93-100.

- se ha puesto el énfasis en la producción, dotándose a los alumnos de tiempo y materiales y dando lugar a su libre exploración y utilización,
- se ha puesto el énfasis en la idea de “cultura artística”, centrándose la enseñanza en un encuadre histórico-teórico del consumo cultural,
- se ha puesto el énfasis en la enseñanza de ciertas versiones escolarizadas de los productos de las disciplinas que componen el área, que han acabado por convertirse en artefactos,
- se ha puesto el énfasis en el aporte de la educación artística a la formación de la nacionalidad.³⁰⁰

Como consecuencia de este tipo de prácticas, los alumnos “raramente desarrollan el tipo de destreza que les permitiría utilizar los materiales desde una perspectiva estética”³⁰¹; el problema, al parecer radica en la consideración de que se debe suministrar a los educandos una especie de “Erudición Artística”, ya sea centrándose en la enseñanza histórico-teórica de las obras de arte (que las reduce al estudio del periodo de su producción), o centrándose en su estudio social (limitándose a su explicación y comprensión a partir de un contexto social e histórico determinado, lo que deja de lado los objetivos de goce estético, la formación para la apreciación artística, y en algunos casos hasta sus objetivos de producción); esto, en últimas, agota los modos de acercamiento de los educandos y maestros a la obra de arte y no proporciona a los sujetos una verdadera posibilidad de enfrentarse al contenido de la obra artística, a la comprensión de su forma estética o a su significado profundo, pues en ello únicamente se narra contenidos del arte que luego deberán ser repetidos y evaluados:

Conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán. [...] En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación (en la mejor de las hipótesis) son los propios hombres. Archivados ya que, al margen de la búsqueda, al margen de la praxis, los hombres no pueden ser. Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación ni saber. Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada.³⁰²

Ahora bien, es claro que como expone Terigi, “si optamos por la libre expresión, privamos al alumno de tomar contacto con saberes que le permitan apreciar y contextualizar; si optamos por la contextualización, enseñamos historia del arte

³⁰⁰ TERIGI. Op. cit., p. 58.

³⁰¹ EISNER en TERIGI. Op. cit., p. 59.

³⁰² FREIRE. Op. cit., p. 78-79.

pero no desarrollamos capacidad expresiva; si admiramos el pasado artístico de nuestro país, perdemos perspectiva universal”³⁰³. De lo que se trata entonces, es de buscar una conjugación correcta entre teoría y práctica que posibilite a nuestros educandos un conocimiento previo suficiente para la realización de sucesos artísticos reales, libres de excusas como la falta de tiempo, recursos o preparación, pues “aunque *todo curriculum* define prioridades y realiza exclusiones, de lo que se trata es de que estas últimas no devengan en un empobrecimiento decisivo de las oportunidades que ofrecemos a los niños y los jóvenes que asisten a la escuela en calidad de alumnos, de tomar contacto con obras de arte y producir arte en sus diversas manifestaciones, en la pluralidad y la especificidad de sus diversos lenguajes.”³⁰⁴

De esta manera, el ejercicio de plantear un plan curricular para la enseñanza del Teatro, busca, como manifiesta Illich, recobrar el poder de aprender y el poder de enseñar, en donde como consecuencia, “el profesor, al tomar el riesgo de inmiscuirse en la vida privada de otros, debe asumir la responsabilidad de sus resultados; de la misma manera, el estudiante que se pone bajo la influencia de un profesor debe sentirse responsable de su propia educación”³⁰⁵; por lo tanto, un Plan Curricular para la enseñanza-aprendizaje de y desde el Teatro para el Liceo de la Universidad de Nariño debe construirse teniendo en cuenta los aportes y experiencias de los miembros de la comunidad educativa; por lo menos, partir del análisis y reflexión de los docentes de Castellano y el Docente Especialista, acerca del qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué *necesitan* aprender los estudiantes acerca del Teatro, tanto como área específica como a manera de puente pedagógico para la enseñanza-aprendizaje de elementos dentro del área de Castellano u otras áreas, e ir involucrando a los diferentes actores educativos en el desarrollo o puesta en marcha de dichas reflexiones. Ahora bien, hay que tener presente que mientras para la enseñanza del Teatro como área específica, los contenidos curriculares apuntan a la consecución de sensibilidades a partir de la *práctica de disciplinas y métodos teatrales* para el área de Castellano, los mismos deben dirigirse hacia el desarrollo de habilidades para el perfeccionamiento y acercamiento a la lengua y la literatura mediante la experiencia de los educandos con contenidos o experiencias teatrales; no obstante, unos y otros contenidos, por estar en contacto con el ejercicio del Teatro, tienen un vínculo esencial interdisciplinario, el cual es estar encaminadas a la formación estética de los educandos (desde una visión amplia del término), Trozzo afirma:

³⁰³ TERIGI. Op. cit., p.62.

³⁰⁴ *Ibid.* P. 62.

³⁰⁵ ILLICH. Op. cit., 316.

Es imposible hablar de enseñanza teatral sin referirse a los contenidos de la Estética. Por tradición se utiliza el término *estética* como disciplina que trata de la belleza. Sin embargo, esto no es tan claro ni preciso. La belleza, como tal, no existe en sí misma. Es el resultado de valoraciones subjetivas y cambiantes. Valoraciones que pueden ser personales o de todo un pueblo y de toda una época. Estética es esa capacidad de valoración que permite usar criterios de producción y de lectura interpretativa de algo, específicamente artístico o no, desde un amanecer hasta el monólogo de Hamlet.

Hay una diferencia sustancial entre enseñar *qué es lo bello* y desarrollar criterios que ayuden a cada uno a encontrar, desde su sí mismo, la belleza que hay en las cosas. Un adolescente alfabetizado estéticamente estará en condiciones de producir mensajes estéticos y entenderá y valorará las manifestaciones estéticas de su entorno y las producciones de su ámbito cultural.³⁰⁶

De lo que se trata entonces es de diferenciar, en el sentido de comprender las diferencias y complementariedades entre las dos formas de experiencia teatral vividas por los educandos en el Liceo de la Universidad de Nariño, de manera que la una no excluya o niegue la existencia o desarrollo de la otra, sino todo lo contrario, la revitalice y potencie; ante esto, Laferrière señalaba que “para llegar a determinar bien las facetas de la enseñanza del teatro en la escuela, con la pedagogía adaptada a ésta, conviene distinguir lo que es la teoría y la práctica. No para tratarlas aisladamente sino para unir las mejor en cursos teóricos y en talleres prácticos donde se verá como una nutre a la otra.”³⁰⁷

Ahora bien, aunque no es nuestro fin desarrollar aquí un modelo de Plan Curricular de Contenidos Teatrales para la escuela por considerar, como mencionamos anteriormente, que ésta es una labor neta e imperativamente de los docentes apoyados en los demás miembros de la comunidad educativa, ofrecemos la formulación y planteamiento de un esquema que puede contribuir o ser un punto de partida al trabajo que en ello deben adelantar los docentes de la institución; este esquema se fundamenta en el interés manifiesto de los educandos por una enseñanza que instituya el estudio del Teatro diferenciado por épocas y grados de escolarización; por ello es una contribución al *qué* y *cuándo* necesitan aprender los educandos (lo que deja todavía un amplio camino por recorrer de parte de los pedagogos en la institución educativa). En pocas palabras entonces, a continuación presentamos un esquema para la enseñanza teatral diversificada, por unidades, temas y subtemas, que abarcan múltiples contenidos teatrales de las diferentes etapas históricas y manifestaciones teatrales del mundo, desde la prehistoria hasta nuestros días; en él pretendemos ofrecer un panorama abierto que parte de la construcción de un currículum para la enseñanza del Teatro como área específica, pero del cual los docentes del área de Castellano o docentes de otras áreas que tengan el interés de utilizar el Teatro

³⁰⁶ TROZZO. Op. cit., p. 17.

³⁰⁷ LAFERRIÈRE. Op. cit., p. 104-105.

como experiencia pedagógica, puedan retomar diversos elementos para la formación de saberes particulares de sus materias de estudio (como podrá verse más adelante en el desarrollo de la propuesta pedagógica); dicho esquema es el siguiente:

Cuadro 5. Propuesta de Plan Curricular para la enseñanza del Teatro en el Liceo de la Universidad de Nariño.

ESQUEMA CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DEL TEATRO EN EL LICEO DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO.			
GRADO	UNI.	TEMA	SUBTEMAS
6º	1	Teatro Ritual	<ul style="list-style-type: none"> • El origen mágico y ritual del teatro. • El personaje humano y el personaje animal. • Las fábulas y los ritos como primeras formas escénicas de creación colectiva. • La máscara ritual.
	2	Teatro Clásico	<ul style="list-style-type: none"> • Teatro griego y teatro romano. • El coro, el corifeo y el actor. • La tragedia, lucha del hombre contra el destino. • La comedia, lucha del hombre contra lo establecido. • El Canon. • El lenguaje corporal.
7º	1	Teatro Medieval	<ul style="list-style-type: none"> • Teatro religioso y teatro profano. • El actor medieval. • El juglar y el mimo. • El espacio callejero en el Teatro.
	2	La Comedia del Arte	<ul style="list-style-type: none"> • El renacimiento italiano. • Los personajes de la comedia del arte, los arquetipos. • El bufón. • Las funciones de la máscara. • La improvisación.
8º	1	El Barroco y el Teatro en Oriente	<ul style="list-style-type: none"> • Centros de energía corporal. • La dramaturgia. • El diálogo, el monólogo y el soliloquio. • El Teatro Español. • El Teatro Ingles. • El Teatro Frances. • El Deux ex Machina. • El quid pro quo. • El Teatro en Oriente, el drama en china, el Kathakali, el Nô, el Kabuki.

	2	Ilustración y Romanticismo	<ul style="list-style-type: none"> • El Teatro Alemán. • El Teatro Romántico. • El drama, lucha del hombre contra sí mismo. • Los ideales y la moral. • La estructura dramática.
9º	1	El Realismo	<ul style="list-style-type: none"> • El Naturalismo. • El Realismo. • La observación de la realidad social. • El drama moderno. • Elementos del método de Stanislavsky. • Elementos del esquema dramático.
	2	El Teatro de Agitación	<ul style="list-style-type: none"> • El teatro proletario. • El teatro del oprimido. • El teatro didáctico. • El teatro épico. • El distanciamiento.
10º	1	El Teatro del Absurdo	<ul style="list-style-type: none"> • El absurdo y el existencialismo. • La poética del absurdo. • La denuncia social. • El sinsentido como técnica teatral. • La paradoja. • El personaje objeto.
	2	El Teatro Total	<ul style="list-style-type: none"> • El anti-realismo y el anti-naturalismo, el simbolismo, el expresionismo, el dadaísmo, el surrealismo. • Las vanguardias teatrales. • El teatro total. • La biomecánica. • Lo grotesco. • La caída de la cuarta pared.
11º	1	Nuevas Tendencias Teatrales	<ul style="list-style-type: none"> • El teatro colectivo. • El Teatro Laboratorio y el Teatro experimental. • El Teatro Clown. • El Teatro Latinoamericano. • El Nuevo Teatro Oriental, el Butoh.

Fuente: Ésta investigación.

5.1.4. Capacitación. Uno de los temas más difíciles de tratar en la escuela es quizá el de la capacitación docente, puesto que como develamos en capítulos anteriores, comúnmente se adopta este término para aglutinar en el escaso y apretado tiempo de los maestros, la inscripción a talleres masificados que por lo general obedecen a *prescripciones gubernamentales* y no a necesidades y reflexiones escolares contextualizadas; eso sin contar con un sinnúmero de

cursos, itinerarios y carreras que periódicamente deben realizar los mismos para acceder a peldaños más altos en el escalafón docente; no obstante, nadie afirmaría que no se debe fortalecer sus saberes y competencias, sobre todo los de aquellos que pretenden trabajar en el campo del Teatro, pues como hemos revelado ya, ésta, además de ser una de las falencias más grandes en las instituciones educativas, es una tarea que implica un conocimiento amplio en cuanto a la conjugación correcta entre teoría y práctica, metodologías y fines, así que todo docente que pretenda acercarse a la formación en o desde el Teatro, deberá primero adquirir unas habilidades y conciencias previas.

En palabras de Chapato, “dado que se busca que el lenguaje teatral provea a los alumnos de nuevas posibilidades y recursos expresivos, se espera que los docentes estén en condiciones de proponer experiencias y tareas que permitan reelaborar, combinar y crear nuevas soluciones y planteos formales. Ello no será fácil, a menos que el propio docente lo haya experimentado en el curso de su propia formación.”³⁰⁸ En otras palabras, el problema “no es” que la escuela deba capacitar a sus maestros en pedagogía teatral, sino que éstos lleguen a las escuelas sin el conocimiento necesario para ejercer este rol. Pensémoslo así, si en el discurso de casi todos los maestros, instituciones e individuos de la sociedad se concibe al Teatro como una de las experiencias pedagógicas más importantes para el desempeño docente y el desarrollo de los estudiantes, por qué entonces no se da a este saber el tiempo, valor y tratamiento que se merece dentro de los currículos de formación de nuevos maestros; es preciso entender que es la formación universitaria la que debería proporcionar al futuro pedagogo espacios de trabajo amplios, prácticos, creativos y enriquecedores para el desarrollo, exploración y manifestación de su propia dimensión artístico-estética, dotándolos de experiencias claras para entender su expresividad y la de sus estudiantes; o mejor, la “formación inicial y permanente de maestros y profesores debería hacer una apuesta fuerte al desarrollo de la capacidad expresiva de los docentes, ampliar el horizonte de sus experiencias, tratando de alcanzar todas las posibilidades de una vida diaria estéticamente rica.”³⁰⁹

De acuerdo con esto, el espacio de encuentro con el arte debería surgir en la formación de maestros, pero no ocurre; un estudiante de licenciatura tanto en la universidad oficial como en la privada quizá, jamás tendrá un encuentro real con una obra de arte, no por que no exista la oportunidad de encontrarse con éstas en el tiempo que dura su formación, sino porque las universidades no legitiman dicha expresión como algo vital y valioso para la formación de maestros, por eso generalmente no se incluyen como saber específico dentro de los currículos universitarios y aun si ocurre, el tratamiento que se le da, es por lo general

³⁰⁸ CHAPATO. Op. cit., p. 168.

³⁰⁹ TERIGI. Op. cit., p. 77.

equivocado, con docentes y tiempos inadecuados, metodologías y prácticas ineficientes, elementos que va a replicar (tal como los aprendió) el nuevo docente a la escuela, por lo que finalmente tampoco podrá enseñar a sus estudiantes a contemplar o hacer uso de su expresión artística; estamos aquí ante otro vértice del sesgo entre el Teatro y la escuela. Eso no es todo, pensemos ahora que en la mayoría de los casos los maestros formadores de nuevos maestros tampoco poseen conocimientos reales en cuanto a Pedagogía Teatral, por lo que cuando se les asigna en su carga académica hacer un acercamiento al Teatro, estos terminan por lo general aferrándose, como revelábamos con Terigi en el capítulo anterior, a alguna de las tipificaciones de la formación artística (sobre todo a la tendencia histórico-teórica), lo que de ningún modo asegura la verdadera apreciación del arte por parte de los futuros maestros y en cambio, explica por qué los nuevos maestros adoptan dichas tipificaciones con sus estudiantes en la escuela; eso sin contar, como decíamos, con que en el momento de ejercer como maestros, se verán saturados hasta el último de sus alientos de tareas, obligaciones y “*capacitaciones*”, por lo que su tiempo para apreciar obras o expresiones de arte se disminuye todavía más.

Recuerdo dentro de mi trabajo, a muchos maestros que no les alcanzaba el tiempo ni siquiera para contemplar durante los eventos escolares, las manifestaciones artísticas sobre las que habían estado trabajando con sus estudiantes durante semanas, quizá porque ese momento de la representación se percibe desde una *óptica de lo efímero*, como algo que termina allí y jamás se volverá a tocar o trabajar, un fin y no un medio para algo más grande, por eso tampoco se realizan evaluaciones reflexivas de lo ocurrido en una presentación de Danza o Teatro y sus implicaciones para la vida y formación de los chicos, en ellas sólo participan los estudiantes que así lo deseen y los docentes sólo se encargan de persuadir para participar en estos eventos, a aquellos estudiantes a los que consideran con “*habilidades innatas*” para ello. Además, y como consecuencia de todo esto, ocurre que cuando un estudiante intenta por su parte poner en juego un conocimiento, establecer un juicio de valor o razonamiento, o simplemente darse a entender mediante algún medio artístico, los maestros no entendemos los códigos en los que se expresa el mensaje, mucho menos la simbología que sustenta dicha manifestación, por lo tanto, ante el desconocimiento y la ignorancia de nuestra propia manifestación expresiva, sólo llega el terror de no saber cómo “evaluar” su desempeño, así que generalmente, o accedemos a regalarle la mejor nota porque no sabemos qué quiso decir o decidimos darle una nota baja “para que la próxima vez haga algo más comprensible para sus compañeros”.

Con todo dispuesto de esta manera nos surge un cuestionamiento, ¿cómo podemos resolver el problema de la capacitación docente en el uso del Teatro como puente para la formación de los educandos y la vida de la escuela?; ante esto debemos decir que tal como afirma Terigi, “no cualquier introducción de

componentes artísticos en la formación atenderá a este objetivo; en particular, será necesario escapar a las exigencias inmediatistas que se vuelcan generalmente sobre *toda* la formación docente, y que tienden a derivar las propuestas formativas a una más o menos acelerada instrumentación didáctica³¹⁰; Debemos pensar más bien, en dos estrategias: la primera, es que es imperativamente necesario reestructurar la formación de maestros, para que amplíe sus oportunidades en cuanto al estudio, producción y contemplación de expresiones artísticas y en específico del Teatro; y la segunda es que se debe generar y poner en marcha un proyecto de capacitación docente en pedagogía teatral, que parta de un estudio diagnóstico reflexivo acerca de las particularidades y necesidades propias de cada institución educativa, que plantee unos objetivos claros y metas al corto, mediano y largo plazo y cuyo planteamiento, justificación y metodología de trabajo, obedezcan a resolver los principales problemas de la escuela en cuanto a la necesidad o no de implementar el Teatro al interior de la formación que allí se imparte, en el caso del Liceo de la Universidad de Nariño, el *Plan de Mejoramiento Participativo* que contemplaremos más adelante.

5.1.5. Papel de los diferentes actores educativos en el proceso de creación teatral. Pertinentemente el Coordinador de Convivencia de la institución señaló que para mejorar las condiciones en las que se presentaba la formación teatral en el Liceo de la Universidad de Nariño, era preciso reflexionar acerca del papel que juegan los diferentes actores educativos dentro de los procesos creativos; creemos primero justo, hablar del papel del Teatro, así que definamos “*lo que significa*” y “*lo que no significa*” el Teatro para la formación infantil en la escuela; Cañas precisa:

¿Qué significará, por lo tanto, hoy el teatro infantil? Habría que hacer, antes que nada un análisis previo del término para determinar, sin dificultad, que se derivan de él dos claras concepciones: <<El teatro para niños>> y <<El teatro de los niños>>; el primero de ellos sería el realizado por adultos para un público infantil, y el segundo, el realizado íntegramente por los niños, bien siguiendo un proceso de creación colectiva, bien dentro de lo que se considera como juego dramático.³¹¹

No es ésta otra asignatura más, otra estructura, pesada y anquilosante, para retener a los chicos en sus asientos mientras les hablamos impertérritos de lo importante que es tener un alto nivel cultural y de conocimientos. Todo lo contrario: es, frente a lo estático, dinamismo, vida, libertad, y tú eres quién puedes y debes comunicar todo eso.³¹²

³¹⁰ TERIGI. Op. cit., p. 76.

³¹¹ CAÑAS. Op. cit., p. 24.

³¹² *Ibíd.* P. 28.

Estas sencillas observaciones nos llevan a comprender que muchas veces el proceso de creación teatral infantil se ve deformado, desnaturalizado y entorpecido por nuestra falsa creencia de que como docentes debemos establecer, preveer y ordenar todo. Inicialmente, cuando como pedagogos reducimos nuestras clases de Teatro a la narración de hechos históricos o teóricos para justificar ante nuestros estudiantes la importancia de dicha práctica, le procuramos el papel de cualquier otra asignatura y disminuimos el impacto y trascendencia que pueda tener sobre los estudiantes, pues la justificación de su empleo en una cátedra se encuentra inmersa, como vimos anteriormente, en la naturaleza misma de su práctica, lo único que conseguimos con la narración es disminuir y disipar el tiempo para la “verdadera creación” que tanto esperan tener los chicos; se comprende así que, en los momentos en que como docentes imponemos un texto, unos personajes, un género dramático, un tratamiento de la obra, exigimos un vestuario, una escenografía, una utilería y demás elementos constitutivos de la pieza teatral bajo una forma particular que concebimos como adecuada, impedimos u obstaculizamos el trabajo creativo de los jóvenes, negamos su visión del acto dramático, su intuición de la puesta en escena, invalidamos su forma de percibir el mundo y los conflictos que los rodean, desconfiamos de lo que pueden hacer nuestros estudiantes y caemos nuevamente en el juego de prescripción, “querer ver un teatro de adultos”, como se vería en un proceso creativo de adultos, pero replicado por los niños (ni siquiera podemos decir “interpretado” por estos porque eso implicaría que sean ellos quienes imaginen y den forma a todos los elementos de la puesta en escena).

Debemos, no obstante, recordar nuevamente un componente importante en el Teatro Escolar, su fin no es formar actores profesionales que sepan lidiar con todos los elementos de la puesta en escena, tampoco producir obras de altísima calidad estética para competir a la altura del Teatro Profesional, y los maestros no somos ni nos estamos formando como los mejores directores de Teatro de todos los tiempos; por lo tanto, al dar inicio a una puesta teatral escolar, nuestra búsqueda se encamina a posibilitar un encuentro entre lo que quieren decir los chicos y la experiencia creativo-expresiva para decirlo; la búsqueda de los chicos “no consiste en perfeccionar determinada habilidad o talento sino en hacerse presentes, expresándose y comunicándose. Todo hombre en acto se expresa. La expresión teatral, por ser un juego de estímulo-respuesta al interaccionar afectos, gestos, emociones, sensaciones, etc., partiendo del juego libre al juego organizado posibilita que este encuentro se produzca.”³¹³ La incursión en el Teatro Escolar por tanto es una estrategia, una experiencia sensible, una reivindicación con el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, es por eso que debemos estar dispuestos a ver obras de teatro hechas por los educandos y tener la capacidad

³¹³ VEGA. Op. cit., p. 17-18.

de acompañar todos los procesos creativos para lograr interiorizar los códigos y símbolos que constituyen dichas creaciones.

En contraste con ello y tras el examen de los aportes acerca del papel que desarrollan los diferentes actores educativos dentro del proceso de creación teatral hechos por el Coordinador de Convivencia, donde señala la importancia de diferentes elementos como: una estructura curricular de Teatro, el acompañamiento por parte de los profesores de Castellano, el maestro especialista y los directores en formación, espacios adecuados para el desarrollo de las actividades teatrales y la colaboración de los padres de familia, podemos inferir como rol de los diferentes actores educativos lo siguiente: *los estudiantes* son el cuerpo activo de la creación, la energía motora en el desarrollo de la expresión; el currículum debe ser una posibilidad de trabajo, la elección de hacia dónde va a dirigirse dicha energía; los docentes son el impulso y la orientación, deben posibilitar a sus educandos múltiples caminos para encontrar la verdad teatral y ello sólo puede cultivarse al calor de una experimentación propia y honesta; los pedagogos especialistas son el conocimiento que sustenta, encausa y dirige las diferentes acciones expresivas; la escuela y sus directivas son el soporte, agencian y posibilitan las condiciones apropiadas para el desarrollo pleno y consecuente de la actividad creadora; y los padres de familia, son el respaldo del ser creativo, la mano que acompaña positiva y decididamente al educando en su búsqueda creativa. Todos estos roles deben ser reflexionados para que ofrezcan en conjunto la base, fundamentos y estructura al proceso creativo teatral verdadero en la escuela y con ello un correcto desarrollo cognitivo, emotivo y físico de los educandos.

Pero para terminar esta enumeración, ya que tanto educandos como maestros reconocen que existen mayores dificultades para precisar el auténtico papel que deben desarrollar los educadores dentro de la práctica teatral en la escuela y teniendo en cuenta que “enseñar es un arte y toda situación de aprendizaje es una interacción que requiere que el enseñante medite su acción, la ajuste, la recree o la reestructure en el mismo momento en que se efectúa”³¹⁴, vamos a centrar una mirada especial al papel del pedagogo teatral; en este sentido, partamos de un hecho: el Teatro Escolar necesita de educadores capacitados para coordinar creativamente grupos de distintos niveles y contextos, que conozcan sus códigos comunicativos y expresivos particulares e interactúen con estos desde su práctica acompañante, compartiendo el crecimiento de los educandos; en otras palabras, “dado que las actividades dramáticas son esencialmente grupales, el docente de teatro deberá ser capaz de actuar como un coordinador del grupo de aprendizaje, generador de condiciones que permitan la construcción grupal de las tareas, observador atento de las dinámicas socio-afectivas de la clase e impulsor del

³¹⁴ LAFERRIÈRE. Op. cit., p.38.

crecimiento individual y grupal.”³¹⁵ Otros autores como José Cañas definen el papel del maestro como el de “profesor-animador”, para señalar una nueva dimensión en el docente, como aquel que continuamente debe dinamizar la actividad escénica, que observa, cuida y motiva en todo momento; un verdadero provocador de acciones que recoge las propuestas de los demás y las proyecta para su ejecución, que no sólo propone acciones a realizar, sino que participa íntegramente de ellas haciendo posible la comprensión y la comunicación en el grupo. Este impulso del que nos habla Chapato y esta dinamización señalada por Cañas sólo pueden ocurrir bajo un elemento, la “*motivación*”, Lola Poveda la define de la siguiente manera:

La motivación, que es el punto de arranque de cualquier actividad dramática, lleva implícito el código o regla de juego. El código es la breve pauta de trabajo que le indica al niño qué es lo que va a hacer y cómo lo va a hacer [...] Hablar de motivación libre quiere decir que la iniciativa del alumno prevalece sobre la del medio, el educador y la circunstancia. La motivación se convierte en una mínima sugerencia sobre la que el alumno elabora su propio camino de expresión. Es lógico suponer que cuanto más rico sea el mundo del niño y mayor dominio tenga del medio teatral, más fácil será utilizar este tipo de motivación. Por eso es una forma válida sobre todo en el tercer ciclo de educación primaria y en los niveles superiores. [...]

Motivación provocada es aquella en la que de forma expresa y utilizando los centros de interés individuales o del grupo se suscita una dirección concreta de la actividad [...] Provocar no quiere decir coartar, limitar, determinar; sino más bien orientar, suscitar y enriquecer la experiencia del alumno para abrir a nuevas perspectivas su propio campo de expresión y conseguir, de este modo, que sea precisamente más libre a la hora de elegir por sí mismo. Este tipo de motivación supone también la habituación del niño en unas técnicas nuevas de trabajo, ya que hablar de teatro es decir representación: texto aprendido, puesta en escena. Es a través de esta motivación como el niño se ejercita en los elementos esenciales del hecho teatral: el tiempo y el espacio, la secuencia dramática, el personaje, la acción conflictiva, el diálogo y la expresión verbal y corporal, son los elementos que se vinculan a su propia experiencia, pero que no parten de ella y que es necesario delimitar y suscitar a partir de pautas concretas de trabajo.³¹⁶

Dicho esto, podemos inferir que el papel que debe desarrollar todo maestro que enseñe Teatro en la escuela, bien sea dentro de un curso específico o como puente pedagógico para la formación o aprendizaje de otros conocimientos, es el de *Maestro-Motivador*, un maestro que sepa delimitar de forma clara y concisa las pautas bajo las cuales se va a desarrollar el trabajo, dando lugar a diferentes momentos en el proceso creativo, tanto libres como provocados, individuales como colectivos, pero con la condición de estar plenamente inmersos en cada episodio del proceso teatral de los educandos, entendiendo que dicha práctica no puede ocurrir como otra simple tarea escolar, sino que cada momento de dicho

³¹⁵ CHAPATO. Op. cit., p. 168.

³¹⁶ POVEDA. Op. cit., p. 142-143.

proceso creativo y de construcción puede cargar dentro de sí un aprendizaje altamente significativo del que, como docentes, no podemos desligarnos, por lo tanto experimentar de forma activa las particularidades del Teatro, tanto desde la contemplación como desde la realización.

5.1.6. Plan de Mejoramiento Participativo. Si consideramos ahora en conjunto todos los elementos expuestos hasta aquí, principalmente el de la no prescripción, entenderemos que es imposible formular un plan de mejoramiento desde la soledad, la parcialidad y la atribución; evidentemente, dicho plan, debe *construirse* mediante la participación activa o al menos representativa de todos los actores educativos, pues como ha podido verse hasta aquí, cada uno de ellos percibe, de manera distinta pero complementaria, las dificultades, falencias, oportunidades y fortalezas del Teatro al interior del proceso educativo particular del Liceo de la Universidad de Nariño, lo mismo ocurrirá en cualquier institución educativa que quiera implementar dicha formación. Ello no nos impide reflexionar dos cuestiones: la primera, que no existe impedimento directivo para establecer y poner en marcha un plan de mejoramiento participativo en torno al Teatro en la institución, todo lo contrario, debe velarse por ofrecer las herramientas, estructura y garantías adecuadas para su correcto desarrollo, pues según los preceptos consignados dentro del capítulo de principios institucionales del PEI, son principio educativo: 1. “La educación artística en sus diferentes manifestaciones, en especial en las artes escénicas y teatrales”; y 2. “Establecer los criterios y procedimientos para administrar el Fondo de Servicios Educativos, orientando el gasto al logro de los propósitos misionales del Liceo.”³¹⁷

La segunda cuestión es que dicho **Plan de Mejoramiento Participativo** debe preocuparse por dar solución definitiva a los diferentes factores descritos por los actores educativos como falencias o deficiencias en la práctica teatral al interior del Liceo de la Universidad de Nariño, como son: *el espacio, el tiempo, los materiales de trabajo y recursos, el Plan Curricular de Teatro, la formación docente*, entre otros; pero notemos además que existe un elemento importante que no hemos tocado hasta aquí. Ya señalamos que al interior de los diferentes estudios se destaca el papel del Teatro para la formación de niños y niñas en la escuela, su enriquecimiento como experiencia significativa del saber, su valor escritural y literario, su valor para la configuración de lo social, lo humano, los valores y la vida misma, no obstante y con todo ello, no existe en las diferentes instituciones educativas que lo practican el material dramático adecuado para su desarrollo y mucho menos, memorias o reseñas acerca de los adelantos educativos y pedagógicos conseguidos, o documentaciones sobre los procesos,

³¹⁷ PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. Liceo Integrado De Bachillerato. Universidad de Nariño. Pasto, Colombia, 2008.

prácticas y experiencias teatrales realizados; todo lo contrario, esa es una de las grandes deficiencias existentes, pues la no existencia de reflexiones puntuales alrededor de la práctica teatral no permite el mejoramiento de los procesos pedagógicos desarrollados por los maestros, todo lo contrario, deja que todo se llene de ambigüedad, subjetividad e imprecisiones idealistas; dicho mejor en palabras de los maestros:

“Tenemos dificultad muchas veces con el material bibliográfico, en eso si tenemos falla también en la biblioteca, osea no encontramos textos porque no solamente todo tiene que ser inventado sino que también parte de la transformación de libretos, entonces tenemos fallas en la bibliografía, documentación de teatro, también igual de videos como para mostrarles mire aquí esto, ¡a nosotros nos toca a veces rebuscar de dónde para el teatro!, y que hayan más obras de teatro en el colegio, eso osea, obras de teatro al aire libre, aquí en un descanso, en sí, que no sea solamente para eventos especiales sino que sea algo más cotidiano, eso... e digamos teatro callejero aquí en el colegio... debería haber un banco de todos esos trabajos, de todos esos libretos y no solamente en la arte escrita sino también en video para que estos sean ejemplo para los demás estudiantes.”

Añadamos pues, con todo lo anterior, que dicho plan de mejoramiento en el Liceo de la Universidad de Nariño debe tener una clara mirada a la configuración de una memoria teatral, o lo que en los procesos de documentación actualmente se llama “banco de memoria”, pues no negamos el valor que ha tenido todo el bagaje teatral Liceísta, pero sí consideramos que se perdió ya una gran capacidad de retroalimentación, evaluación, desarrollo y conservación del Teatro en Pasto, debido a que esta institución con más de treinta y cinco años de tradición teatral de la que se han desprendido la mayor parte de los procesos teatrales de la ciudad, no conserva ni el más mínimo documento o ejemplo de libreto, adaptación dramática, experiencia teatral o montaje escénico³¹⁸; más aún, si advertimos que el arte teatral en toda America Latina adolece de la conservación de dichos materiales, sobre todo al interior de las escuelas, entenderemos que este ejercicio correctamente ejecutado y direccionado, podría servir de apoyo no sólo a los propios integrantes del Liceo de la Universidad de Nariño, sino desde la práctica de la escritura teatral, la documentación, la historia y la bibliografía, a otras instituciones educativas, a todo nuestro departamento y al mundo; pues como señalaba Terigi, “no se revierte la situación de una comunidad iletrada colocando libros en las escuelas: se requiere que la escritura esté presente en el contexto social. En todo caso, a partir de la presencia de los libros y a través de un trabajo específico de promoción de la lectura que incremente la circulación social de materiales escritos, es posible que, pasado cierto tiempo, se generen prácticas

³¹⁸ Debemos decir que existe un único documento en donde están consignados algunos elementos históricos acerca del origen del Teatro en el Liceo de la Universidad de Nariño por un grupo de investigadores en cabeza del Mag. Julio Hernán Eraso, pero que lastimosamente, ejemplo de la situación aquí descrita, jamás se publicó debido a la falta de interés de diferentes instancias institucionales y por lo tanto reposa en unas cuantas memorias impresas de manera independiente.

específicas que transformen la escritura en parte del patrimonio de la comunidad.”³¹⁹

5.1.7. Propuesta Metodológica. Examinemos minuciosamente este elemento: Cada año los maestros tanto del área de Lengua Castellana como de Teatro deben prever y organizar los contenidos y estrategias metodológicas para la formación teatral, la escuela por su parte los provee de una visión de desarrollo académico desde los procesos artísticos; no obstante, como ya lo hemos analizado a lo largo de estas exposiciones, estos componentes no constituyen en sí una “*Propuesta Metodológica*” concreta, que mejore la aprehensión de conocimientos significativos en cuanto a lengua materna y literatura mediante el uso del Teatro como puente pedagógico, o que contribuya al proceso desarrollado en el “Proyecto de Teatro para la ocupación del tiempo libre”, así como tampoco garantiza la introducción de contenidos adecuados al curriculum de los jóvenes o de prácticas coherentes con su etapa de desarrollo, sino que genera una práctica espontánea y relativa a las condiciones, percepciones, apuros, trances y concepciones que posean los maestros cada año; aclaremos, una cosa son los esfuerzos, iniciativas y prácticas particulares de estudiantes y maestros, y otra un “**Proyecto de Formación Teatral del Liceo de la Universidad de Nariño**” en el que se consignaran un plan de desarrollo, una filosofía institucional (misión, visión, objetivos, principios), unos *lineamientos de acción*, un *programa de contenidos teatrales*, una *propuesta metodológica* y un *procedimiento de evaluación* construido en su totalidad de manera participativa. A despecho de esto, insistimos en que las bases para la construcción de dicha propuesta reposan en las diferentes recomendaciones, percepciones y puntos de vista que poseen los distintos actores educativos acerca del cómo ocurre la formación teatral en la institución educativa, tanto en la cátedra de Lengua Castellana como en el proyecto de ocupación del tiempo libre, sobre los que hemos tratado durante los capítulos anteriores; sin embargo, existen dos elementos frente a los que queremos dar especial relevancia en este capítulo, debido a que son reiterativos en las diferentes apreciaciones de estudiantes, maestros y directivos:

El primero de ellos es “**la escritura dramática**”: los estudiantes afirman al respecto, que perciben al interior de la institución educativa un proceso de escritura dramática estancado, que repite una y otra vez una misma dinámica (escribir un texto de Teatro con escasos elementos como personajes, diálogos, inicio, nudo y desenlace); es por ello que los estudiantes sienten que este proceso no evoluciona ni les sugiere o exige un crecimiento o aprendizaje mayor, sienten frustración por no encontrar la manera de expresar sus ideas y que los maestros no los provean de los medios o herramientas para solucionarlo, consideran que

³¹⁹ TERIGI. Op. cit., p. 79.

cada año debería aprenderse algo nuevo y reforzarse lo aprendido en años pasados; piensan que este elemento teatral debería dar lugar a la enseñanza-aprendizaje de por qué, para qué, dónde y cuándo se utilizan los diferentes elementos del drama y cómo estos pueden ayudar a dar forma apreciable y entendible a “lo que ellos quieren decir o comunicar” y no sólo obedecer a las necesidades comunicativas de sus maestros; ya lo hemos señalado, “con frecuencia los educadores, en el afán de construir un montaje estéticamente valioso, utilizan al niño haciéndole reproducir posturas, gestos preconcebidos. Puede resultar de ello un espectáculo agradable a la vista de los espectadores, sobre todo si son adultos, pero educativamente su valor es nulo.”³²⁰

Los docentes por su parte consideran, desde su experiencia, que en el trabajo que realizan con los chicos, un libreto bien aprendido disminuye la improvisación en los estudiantes, reduce las fallas o errores que puedan surgir durante la presentación de las obras y les posibilita tener control sobre el tiempo que dura una representación. Dicen que la escritura de guiones “repercute mucho en la producción de textos, ya que los niños le ponen mayor atención a los signos de puntuación, las pausas y la manifestación escrita de las emociones, lo que a su modo de ver facilita la corrección de la escritura, la ortografía, la coherencia y la significación; todo esto, tal como lo reflejan nuestras reflexiones previas acerca de las metodologías empleadas por los docentes para la enseñanza del lenguaje mediante el Teatro, ocurre, como afirma Poveda, porque “el texto, a nivel escolar, está condicionado en los primeros cursos por los aprendizajes básicos relacionados con la palabra: lectura, escritura, ortofonía. En los cursos superiores se vincula a la literatura a través del estudio crítico de autores y obras.”³²¹ Más los docentes señalan también que sienten una extraña incomodidad al tener que fijar su atención simplemente en los aspectos gramáticos o estructurales de la lengua, pues perciben que en sus escritos los estudiantes *dicen más de lo que se ve a simple vista*, algo más de lo que se consigna en el escrito teatral, sienten que hay un universo simbólico en los escritos de los niños, pero no saben cómo reconocerlo. Recordemos: “...escribir no es conversar y repetir la palabra dicha, sino decirla con la fuerza reflexiva que a su autonomía le da la fuerza ingénita que la hace instauradora del mundo de la conciencia, creadora de cultura”³²²; esta incomodidad que los docentes sienten en la formación que imparten, no es sino el entendimiento instintivo de que el trabajo mediante el Teatro exige unas dinámicas distintas a las de una materia cualquiera y que su tratamiento también debe ser distinto, pues dicho trabajo se ve enriquecido mediante un universo de significación; allí un libreto teatral es más que una muestra del uso correcto del lenguaje escrito, es un despliegue del universo creativo de los chicos, es como

³²⁰ POVEDA. Op. cit., p. 152.

³²¹ *Ibid.* P. 152.

³²² FIORI en FREIRE. Op. cit., p. 25.

vimos anteriormente, un espacio simbólico y significativo³²³ donde el estudiante recupera su palabra; más aún, tal como refiere Poveda, “el lenguaje dramático es sobre todo connotativo: es más fuerte lo que se expresa en él que lo que se representa, y tanto el desarrollo de la acción como la definición de personajes, la distribución en el espacio, etc. Tiene el valor de un símbolo. Como cualquier lenguaje poético, el mensaje está abierto a innumerables sugerencias, no es unívoco, y en este sentido permite toda clase de combinaciones y elaboraciones.”³²⁴

Análogamente el director de la institución señaló que ve cómo la escritura de obras de los estudiantes responde a la realidad inmediata en la que a diario se encuentran sumergidos, sus vivencias, sus pulsiones, su pensamiento y reflexión sobre aquello que les acontece y afirma por lo tanto que la metodología empleada por los docentes debe preocuparse por responder a la realidad compleja actual de los estudiantes; un vivo ejemplo de esto es el estudio realizado por Montero para la pedagogía teatral, sobre la relación entre la estructura dramática y la adolescencia en la cual afirma en síntesis lo siguiente:

Existe un personaje (sujeto) en un lugar y en circunstancias determinadas (entorno) al que le pasa algo, se opone a algo o a alguien (conflicto), elabora o asume conductas para poder resolver su conflicto (acciones) y de esto surge una historia o una narrativa particular (texto) [...] Los cinco elementos de la estructura tienen su correlato en lo que podríamos llamar una estructura adolescente: Hay un sujeto (adolescente) en un entorno (social, familiar, grupal) que tiene conflictos (cambios corporales, de identidad y vinculares); por lo tanto, elabora conductas o realiza acciones que lo ayuden a resolverlos (conducta adolescente) [...] Este proceso implica la construcción de una historia individual o grupal, configura su “texto” propio.³²⁵

Sin embargo, considera que debería existir algún material que dé razón acerca de los diferentes procesos teatrales realizados en el tiempo, algo más allá de la simple presentación de las obras en una jornada cultural, y considera que los profesores de Lengua Castellana y Teatro deberían trabajar en un plan de mejoramiento de dicho proceso. Los coordinadores por su parte sienten que es necesario mejorar el material bibliográfico al que tiene acceso la comunidad educativa, para que puedan fortalecerse los procesos de escritura, acercamiento teórico, histórico, argumentativo, estructural y demás; aunque señalan que lo que más les parece significativo es el hecho de que los estudiantes se acerquen a su

³²³ Precepto construido en torno al Teatro, pag 155 de la presente investigación.

³²⁴ POVEDA. Op. cit., p. 76.

³²⁵ Montero expone un acercamiento entre la estructura dramática y la adolescencia Pag. 33 a 38, en: TROZO, Ester; GONZÁLEZ, Graciela; et al. El teatro en la escuela: estrategias de enseñanza. Aique Editor S.A. Buenos Aires, Argentina, 2008. P. 37.

propio proceso de escritura y creación, partiendo de su contexto particular y en muchos casos rescatando autores de su propia región.

Desde otro punto de vista, el maestro especialista señala que al haber un proceso de construcción dramática, los estudiantes comienzan a tener consciencia de que todo aquello que ellos quieren contar y la temporalidad en la que quieren contarlo, tiene un nombre, un lugar, una forma o un concepto en el arte escénico, lo que hace que la actuación, el trabajo colectivo y el montaje teatral provenientes de ese proceso de escritura, se transformen y se enriquezcan, dando lugar a nuevas y más variadas formas teatrales, a propuestas innovadoras y mucho más arriesgadas por parte de los estudiantes, lo que posibilita su encuentro con una escritura auténtica y propia, particular a sus cargas e inflexiones, a sus modos y pulsiones, a sus humores y sus formas poéticas; en sí, constituye su forma estética propia para comunicar mediante el teatro. Esto es evidente, pues como señalaba Montero, “es un alivio para el adolescente comprobar que, a veces, no es confuso el contenido del mensaje –es decir sus ideas o sentimientos- sino que lo problemático es la forma de transmitirlos, y que puede adecuar la forma mediante la ejercitación.”³²⁶ Podríamos considerar entonces, que es en la escritura real del Teatro donde los estudiantes logran decir su palabra, logran encontrar su emancipación literaria (escribir desde su propia voz) y simbólica (escribir desde su universo perceptible), logran legitimarse y reconocerse auténticos, pues como revelaba Fiori, “la palabra, por ser lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de sí mismo. Se trata de la palabra personal, creadora, pues la palabra repetida es monólogo de las conciencias que perdieron su identidad, aisladas, inmersas en la multitud anónima y sometidas a un destino que les es impuesto y que no son capaces de superar, con la decisión de un proyecto.”³²⁷

El segundo elemento es la **apreciación y producción**; es claro que en la escuela se busca que los educandos aprendan sobre el lenguaje teatral haciéndolo, únicamente así se da lugar a su formación como creadores de hechos culturales, en lugar de obligarlos a permanecer como simples consumidores pasivos. No obstante, éste es justo el vértice de la práctica teatral en la escuela que más neuralgia percibe, los estudiantes por ejemplo consideran que hace falta mayor espacio y oportunidades para la producción y contemplación de obras de teatro; creen además que los profesores necesitan también realizar una obra teatral y vivir tras un personaje, no sólo para mejorar sus metodologías y prácticas, sino para entender (como ellos así lo expresan), “*que el Teatro no es una verdad acabada que se describe en la primera página de Internet que aparezca después de dar Enter a la palabra Teatro en Google*”. Esta desazón expresada por los

³²⁶ Ibíd. P. 57.

³²⁷ FIORI en FREIRE. Op. cit., p. 24.

estudiantes revela no solo el hecho de que no se identifican con las metodologías empleadas por sus maestros a la hora de enseñar mediante el Teatro, sino una enorme necesidad por dar uso real y verdadero a aquello que durante años se acumula a manera de conocimiento en sus mentes, pero que no encuentra lugar en su experiencia; la creación teatral infantil surgida desde el planteamiento teórico es distinta de la nacida en la experiencia práctica; uno y otro lado del camino se diferencian, pues en el uno se conduce al estudiante a la repetición mecánica y en el otro en cambio, “el enriquecimiento de las posibilidades perceptivas permite al niño identificar y ordenar las cualidades de las experiencias que realiza, establecer relaciones entre los elementos que usa en las dramatizaciones o que aparecen en el mundo real que observa, ganando en posibilidades de vincular esos datos a los recursos expresivos verbales y no verbales con los que puede construir sus mensajes.”³²⁸

Hay más todavía, debemos decir que una vez se ha elegido el camino de la producción y apreciación teatral en la escuela, es imprescindible la realización de una práctica pedagógica que contribuya a familiarizar a los educandos con los elementos propios y específicos de esta disciplina artística y que también proporcione un ejercicio de observación crítica de las producciones que de ella surjan; respecto a esto, Vega revelaba:

Son tres los niveles de entrenamiento que la actitud creativa del educador adecuará o modificará según el objetivo, el momento y el contexto grupal.

- a) Acento en la acción teatral: Tiene como objetivo encontrar un código de confianza y valorización creativa individual y grupal. Al compartir experiencias se vivencian ejercicios, juegos y dramatizaciones. Se registran estereotipos y se intenta modificarlos.
- b) Acento en el código (experiencias de autogestión): Entrenamiento para clarificar los signos comunicativos de la acción teatral que posibiliten presentar estéticamente (la estética como un hecho ideológico vital) conflictos identificables con las comunidades de donde emergen o a las cuales se destinarán.
- c) Acento en la actitud pedagógica (proyecto): Se vivencia la posibilidad de afirmarse y cuestionarse en la actividad de coordinadores grupales y que los juegos simbólicos donde se presentan actitudes de la coordinación grupal sirvan para verse en un espejo y proponer posturas de cambio para intentar una actitud pedagógica democrática, con la acción de alternativas que modifiquen la realidad educativa y las pautas culturales impuestas.³²⁹

Es claro para todo el mundo, que se necesita que a un lado de la educación formal que reciben los educandos en la escuela exista una práctica expresiva como el Teatro, que los provea de elementos conceptuales claros y pertinentes, que activen y movilicen su mundo expresivo y les ofrezcan como en el caso de la formación en Lenguaje, no sólo elementos para mejorar su desempeño en el uso

³²⁸ CHAPATO. Op. cit., p.150.

³²⁹ VEGA. Op. cit., p.104-105.

de herramientas y elementos de escritura y habla, sino también un camino a la manifestación de lo que desean expresar desde sus construcciones; pero una práctica teatral verdadera no se limita bajo ningún juicio a la simple recapitulación de sus elementos constitutivos desde la teoría, todo lo contrario, debe posibilitar lugares y experiencias de encuentro y reflexión, espacios para la contemplación del otro, que comunica su visión de mundo mediante su puesta en escena; “para poder realizar este trabajo, hay que inventar instrumentos nuevos y mezclar los que existen. Investigar la taxonomía de la educación como la del arte para encontrar puntos de unión que permitan unir no sólo el arte y la pedagogía sino, también, la teoría y la práctica.”³³⁰ Empero, la pregunta que permanentemente surge en la escuela es ¿cómo logramos conjugar tales elementos?; en definitiva, al considerar alternativas metodológicas apropiadas para la enseñanza de o mediante el Teatro en la escuela, nace ante nuestros ojos una indudable vinculación de la pedagogía con el juego; o mejor, “el Teatro, un arte de la acción, combinado con la función educativa, se convierte en el arte de enseñar mediante el juego dramático.”³³¹

No obstante, no estamos hablando como la mayoría de veces erróneamente se cree, de un juego básico, mero entretenimiento, o del juego desde su función adaptativa o terapéutica, todo juego cumplirá siempre estos roles en la sociedad; hablamos de juego teatral, en él la dramatización cumple un importante papel como vía de aprendizaje; es decir, el juego teatral en tanto actividad compleja, que va más allá de la simple asimilación de lo real, para llegar a la configuración de procedimientos de pensamiento, a la construcción de cogniciones y significaciones que permiten verdaderos aprendizajes; más aún, tal como afirma Chapato, “la evolución del juego infantil se encuentra en su mayor plenitud cuando los niños son capaces de organizar verdaderas representaciones, alcanzan a reconocer la ficcionalidad de lo actuado e incorporan la presencia de espectadores [...] Las acciones implicadas en estas actuaciones comparten características con las formas sociales del trabajo organizado y con la solución de problemas en la que están comprometidas operaciones intelectuales de orden superior.”³³²

Si consideramos ahora en conjunto todo lo que hemos expuesto en este apartado, reconoceremos que el Liceo de la Universidad de Nariño reclama, en la voz de sus diferentes actores, una práctica pedagógica dinámica que comprenda como habíamos señalado antes, diferentes concepciones y etapas históricas teatrales,³³³ dando lugar a la evolución de la concepción y manejo del teatro y sus tendencias estéticas a lo largo del tiempo por parte de los educandos y maestros;

³³⁰ LAFERRIÈRE. Op. cit., p. 69

³³¹ CHANCEREL en LAFERRIÈRE. Op. cit., p. 70.

³³² CHAPATO. Op. cit., p. 153.

³³³ Ver Esquema para la Formación Teatral en el Liceo de la Universidad de Nariño, pagina 171 de la presente investigación.

pero también, debe permitir el encuentro y comprensión de los educandos con los componentes dramáticos, de manera que se ofrezca a los chicos una experiencia que facilite la expresión de sus discursos, concepciones, percepciones y visiones del mundo que les rodea; dicho trabajo debe también ser experimentado de primera mano por el grupo de docentes, sólo así podrán entender lo que esperan y quieren conseguir de sus educandos, los móviles de la acción, el valor del texto, la acción y la palabra; la verdad es que, como manifestaba Trozzo:

Captar la articulación interna de la lógica del ámbito del juego elegido para construir aprendizajes con los alumnos y experimentar su eficacia en uno mismo, a la luz que brota de la experiencia personal, constituye la base y el impulso de toda labor educativa. [...] De ninguna manera esta afirmación implica que sólo puede enseñar arte quien es artista. Lo que se pretende dejar claramente planteado es que resulta imposible enseñar arte desde una enunciación pedagógica de carácter puramente descriptivo de los fenómenos. [...] Este modo pedagógico es tan válido si el profesor es a la vez actor, como si el profesor es apreciador activo e inteligente del teatro de su entorno.³³⁴

Además, esta práctica teatral debe estar dirigida desde el juego teatral, un juego en el que la dramatización lleve a la reflexión concreta del universo en el que habitan los diferentes actores educativos, a la par que desarrolle diversas y nuevas habilidades en su pensamiento; no podemos equivocarnos en ello, "...el valor del juego estriba esencialmente en los resortes que provoca en los niños la manipulación de una realidad concreta, realidad que éste asimila, reproduce, utiliza, domina."³³⁵ No obstante, esto significa que nos encontramos de cara a otro problema, la cientificidad del arte teatral en la escuela; partamos de un hecho, "ahora la burocratización y la organización han puesto a gran parte de la ciencia fuera del alcance del público"³³⁶, el ya sabido problema de la estratificación del conocimiento, de la diferenciación, de la división de clases, en donde el gran aparato escolar divide los saberes, procesos, metodologías y prácticas pedagógicas en dos ámbitos: unos académico-pedagógicos (a los que toma como científicos) y otros extra-curriculares (a los que toma como no científicos); aún es peor, la determinación y tratamiento de los aprendizajes científicos en la sociedad se desenvuelven desde el choque mismo entre el deshumanismo opresor de la educación bancaria y el humanismo revolucionario de la educación liberadora, pues como señala Freire:

Tanto el deshumanismo de los opresores como el humanismo revolucionario implican la ciencia. En el primero, ésta se encuentra al servicio de la "reificación"; y en el segundo caso, al servicio de la humanización. Así, si en el curso de la ciencia y de la tecnología con el fin

³³⁴ TROZZO. Op. cit., p. 24.

³³⁵ CAÑAS. Op. cit., p. 33.

³³⁶ ILLICH. Op. cit., p. 270.

de reificar, el *sine qua non* de esta acción es hacer de los oprimidos su mera incidencia, en el uso de la ciencia y la tecnología para la humanización se imponen otras condiciones. En este caso, o los oprimidos se transforman también en sujetos del proceso o continúan “reificados”.³³⁷

Ahora bien, si todos en la escuela están de acuerdo en que el arte teatral es liberador, hablamos aquí de educación liberadora y por ello de humanismo científico revolucionario; por lo tanto, la formación teatral no puede, bajo el precepto de ser simplemente arte liberador, tener en los educandos objetos pasivos útiles y mantenerlos en un estado de prescripción. No, es en la creación rigurosa donde el teatro revela su papel fundamentalmente científico y vital; los maestros mismos señalan: “el Teatro y las Artes, son experiencias fundamentales, que permiten dinamizar diversos y auténticos procesos de aprendizaje, obras de teatro frente a las matemáticas, obras de teatro frente a la estadística, frente a la química, frente a las áreas de mayor reprobación por ejemplo, que permitan unos espacios diferentes de aprendizaje, de conocimiento y también de proyección de lo que nosotros estamos comprendiendo, aprendiendo y de enriquecimiento del estudiante”. Iluminemos lo que venimos diciendo: “los aprendizajes científicos parten del análisis riguroso de los hechos. Pero sólo se puede ir más allá y continuar construyendo aprendizajes cuando el pensamiento se permite la fantasía creadora en el esbozo de hipótesis. Sólo hay que invertir el orden para comprobar que el arte es productor y producto de conocimiento. En los aprendizajes artísticos se parte de la fantasía creadora, pero el hecho artístico no se consuma sin un análisis comprensivo del todo, del reflejo de la vida producido, el cual, por no ser un reflejo absolutamente naturalista sino creador, representa un acto de conocimiento.”³³⁸

Entiéndase bien, con esto no queremos decir que el Teatro en la escuela no debe preocuparse por el esparcimiento y la adaptación de los chicos, el que el Teatro forme la sensibilidad para confrontar la vida es sin lugar a dudas su naturaleza, pero al encontrarse al interior de la escuela, llenando y en muchas ocasiones dando sentido a las vidas de los educandos, jamás podrá desligarse de su fin pedagógico. Es debido a ello que el maestro que enseñe o parta del Teatro para los procesos de enseñanza aprendizaje que desarrolla, “deberá orientar el aprendizaje de operaciones cognitivas que habiliten a los alumnos para construir nuevos sistemas de ideas, a partir de procesos emotivos, sensoriales y reflexivos multiasociativos.”³³⁹ Desde esta perspectiva, entendemos por ejemplo, que en la enseñanza del Lenguaje desde experiencias teatrales, las primeras sesiones dan lugar al descubrimiento de la afectividad, lo humano, la fantasía y el egocentrismo

³³⁷ FREIRE. Op. cit., p. 173.

³³⁸ TROZZO. Op. cit., p. 20.

³³⁹ *Ibíd.* P. 21.

en los niños y niñas; pero a medida que avanza el programa, los maestros conducirán a sus estudiantes hacia un lenguaje simbólico, emocional-racional y ficcional-real, pero sobre todo un lenguaje comunicativo-expresivo. La expresión teatral infantil deberá tocar imparcialmente tanto la fundamentación como la creación teatral en educandos y maestros; el uso proporcionado de los componentes emotivos y cognitivos, teóricos y prácticos, es lo que garantizará el éxito de toda propuesta metodológica para la formación teatral en la escuela. De todo lo expuesto hasta aquí se desprende que:

El aprendizaje de los conceptos teatrales resultará significativo para los alumnos en la medida en que se vincule con su producción misma, es decir con los tipos y los niveles de representación teatral en los que participen. Conceptos y procedimientos requieren ser comprendidos, si se pretende que los niños alcancen a usar consciente y voluntariamente los recursos expresivos del lenguaje. Para ello debe proveérselos de oportunidades para analizar las tareas realizadas para obtener un determinado resultado, comparar las soluciones creadas por otros niños y justificar las opciones técnicas y estéticas. Es decir, que se les permita trascender las experiencias intuitivas espontáneas y atribuirles significado, accediendo al patrimonio formal del lenguaje teatral.³⁴⁰

En esta apreciación de Chapato se encuentran los elementos mínimos para desarrollar una propuesta pedagógica significativa: *conceptos teatrales asociados a la comprensión, reflexión, análisis, producción y creación; evaluación del proceso conseguido mediante la posibilidad de apreciación del trabajo del otro*, es por eso que son el punto de partida de la Propuesta Pedagógica con la que culminamos estas observaciones. Conste pues, que no hablamos aquí de crear un nuevo aparato o dispositivo que “haga” aprender, hablamos de entablar como formulaba Illich, nuevas *tramas de aprendizaje*, dar vida a una nueva relación entre los actores educativos y la escuela; “en este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente.”³⁴¹ Para llevar a cabo esta creación de nuevas tramas de aprendizaje, debemos primero transformar y llenar de sentido nuestras propias concepciones acerca de lo que es: aprendizaje, científicidad, crecimiento, formación, materiales para la enseñanza-aprendizaje, tiempos para la aprehensión de aprendizajes, atmósferas creativas, objetivos educativos, metodologías educativas, planes curriculares, prácticas pedagógicas liberadoras, evaluación del proceso educativo, entre muchas otras; elementos todos que desde las últimas décadas dan forma al discurso de la escuela, pero que debido a su falta de acción, constituyen ocultas formas de pedagogía bancaria más peligrosas y temibles aún que las antiguas

³⁴⁰ CHAPATO. Op. cit., p. 144.

³⁴¹ FREIRE. Op. cit., p. 91.

formas de conductismo escolar a las que tanto se critica hoy en día, porque son generadoras del ocio y el letargo; y por lo tanto, pueden y necesitan alterarse únicamente desde una profunda y auténtica reflexión del contexto y particularidades de cada institución educativa y responder a las necesidades educativas más profundas de la totalidad de sus estudiantes.

5.1.8. Metodología de Evaluación. El último elemento de análisis que nos han dejado los aportes de los diferentes actores educativos para el mejoramiento de la enseñanza teatral en la escuela es la *evaluación de los procesos teatrales*; partamos de un hecho, Freire revelaba que “mientras en la concepción “bancaria” el educador va llenando a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso.”³⁴² Ciertamente, como maestros deberíamos evaluar si los estudiantes están desarrollando una necesidad de comprensión del mundo que les rodea, si aflora en ellos un interés por interrogarse acerca de aquello que se les presenta como realidad, “*el saber*” es sólo una parte de esa realidad, y hoy por hoy “la pedagogía moderna nos plantea como uno de sus objetivos el lograr individuos que sean capaces de interrogarse durante toda su vida y de encontrar las respuestas que transformen la realidad.”³⁴³ La evaluación depende entonces de la enseñanza, el maestro que provee a sus educandos con las herramientas para transformar el mundo, encontrará un inmenso placer al evaluar el universo que espontánea y sinceramente ira transformándose ante sus ojos, desde la inventiva y el genio que germinará en aquellos.

“La función de la enseñanza del teatro y de las intervenciones del docente será entonces la de proveer a los alumnos de oportunidades para apropiarse de los códigos y los modos específicos de operar del arte teatral, de manera tal que se conviertan en medios apropiados para la expresión y la comunicación”³⁴⁴. Evidentemente entonces, si se pretende que los niños y niñas se expresen total y plenamente desde el Teatro, es preciso tal como lo solicitaban los estudiantes en las entrevistas, no hacerles repetir en un examen términos teatrales repetidos durante décadas, épocas históricas, nombres de técnicas, directores o dramaturgos, entre otros, al pie de la letra, sino enseñarles a apropiarse de los conceptos y términos propios del arte teatral, para que construyan un saber que enriquezca sus realizaciones dramáticas, una especie de *consciencia* de los elementos teatrales que están empleando y los procesos bajo los cuales les dan forma o constituyen. Ofrecerles múltiples saberes y posibilidades, tal como lo

³⁴² *Ibíd.* P. 96.

³⁴³ EINES y MANTOVANI. *Op. cit.*, p. 91.

³⁴⁴ CHAPATO. *Op. cit.*, p. 141.

sugeríamos en el “*esquema para la formación teatral de los estudiantes*”, no significa saturarlos de textos sin sentido; significa ampliar sus horizontes con recursos expresivos que les ayuden a la consolidación de sus propuestas estéticas propias; es por eso que la única manera de hacer vivos y cargados de sentido los contenidos teatrales que desarrollamos en el aula, es la de experimentarlos primero como maestros. En efecto, el alumno pregunta cómo hacer y el enseñante debe saber por qué lo ha hecho. Sin pretender proponer una solución milagrosa, diríamos que la respuesta se encuentra en la capacidad de suscitar la expresión dramática del alumno mediante la expresión dramática del enseñante.”³⁴⁵

Ahora bien, ya en cuanto a *lo que debemos evaluar* de la práctica teatral en la escuela, diremos, tal como lo refiere Chapato, que tanto el proceso ocurrido como el resultado de ese proceso son susceptibles de evaluación:

La evaluación de los *procesos* tiene en cuenta el conjunto de factores intervinientes en la marcha del aprendizaje, permite descubrir y atender las particularidades de los alumnos individuales, los logros parciales en la elaboración de las tareas y proporciona información al docente para decidir sobre su intervención.

La evaluación de los *resultados* puede referirse a dos aspectos diferentes. Por un lado, a los resultados en cuanto a habilidades adquiridas por los alumnos. En tal caso, se hace referencia a los cambios observados en cuanto al manejo del lenguaje teatral, de los procedimientos o de las habilidades expresivas.

Por otra parte, pueden considerarse los productos artísticos logrados por la ejecución de determinados procedimientos. Un texto dramático elaborado por los alumnos, un diseño escenográfico, la puesta en escena de una obra, la dramatización de una canción o una improvisación a partir de un estímulo son ejemplos de productos en esta disciplina. Al evaluar resultados debe tenerse en cuenta que los productos artísticos sean ellos dibujos o dramatizaciones, muestran el grado y el tipo de materialización que el alumno ha sido capaz de concretar, habiendo mediado un determinado uso de técnicas, recursos y materiales, una determinada orientación de su elaboración, un grado de conocimiento de las formas propias del lenguaje.³⁴⁶

Aquí llegamos a una cuestión distinta de la anterior, la **metodología** empleada para la evaluación de procesos o resultados; al respecto, el pedagogo teatral Roberto Vega hizo una importante revelación: señalaba que durante el proceso de evaluación “es importante valorizar el espacio de reflexión que permite la construcción del conocimiento por el intercambio de opiniones; de lo contrario, la actividad se convierte sólo en la transmisión de una técnica, lo que significa poner el acento en las aptitudes (de los elegidos) y no en las actitudes (de todo el grupo)”³⁴⁷; es así que es un error concentrar nuestra atención en los estudiantes

³⁴⁵ LAFERRIÈRE. Op. cit., p. 20.

³⁴⁶ CHAPATO. Op. cit., p. 158.

³⁴⁷ VEGA. Op. cit., p.19.

que consideramos “con aptitudes” y esperar de los demás resultados homogéneos, valorar y legitimar solamente el proceso de unos pocos, diferenciar, aún si nuestra intención es que éstos ayuden a sus compañeros a encontrar la iluminación teatral.

Todo lo contrario, tal como se advierte en las palabras de Vega, debemos establecer pautas de evaluación y reglas de juego concertadas entre todos los miembros del grupo; pensar en evaluar el desarrollo individual y colectivo, valorando los aciertos, alcances y logros de cada uno, en lugar de cazar los fracasos o inexactitudes de los educandos (esto es lo que hace frustrante el encuentro de la mayoría de los chicos con el Arte en general en la escuela). Esto no significa que los estudiantes no deben reconocer sus falencias o inexactitudes durante el proceso de creación y sus resultados, todo lo contrario, el docente debe construir un espacio para la reflexión colectiva acerca de aquello que debería modificar o transformar cada uno y el grupo para enriquecer su trabajo; “existe un espacio de reflexión y éste es el momento adecuado para opinar, en principio respecto de lo rescatable y luego sobre lo modificable.”³⁴⁸ A diferencia de un examen de conceptos gastados, en esta evaluación participativa, los niños deberán ser capaces de no juzgar el trabajo de otros y el propio como bueno o malo, el pedagogo deberá ayudarlos a discernir entre el análisis de aquello que perciben de las propuestas estéticas y su ansia creadora; reflexionar y estar abiertos a lo que propone el otro, en lugar de dejarse llevar por sus pulsiones, interpretaciones o deseos frente a lo que pone en escena. “Si se han establecido criterios de evaluación, si los alumnos conocen sus alcances e implicaciones, si se les ha dado oportunidad para aplicarlos en diferentes casos y situaciones, las propias calificaciones tendrán para ellos significado y valor.”³⁴⁹

En conclusión, para *evaluar* la práctica teatral, el maestro debe primero brindar a sus estudiantes los elementos que les permitan generar realidades en transformación y habitarlas desde su propia experiencia significativa, en lugar de reducirlos a ser sujetos pacientes viviendo en una realidad estática; ello sólo se logra desde el propio trabajo de creación del maestro. Enseñarles a apropiarse, modificar o construir conceptos, técnicas, formas teatrales variadas y tratamientos, enriquece su experiencia creadora y los resultados que de ella se obtengan. Hay dos elementos susceptibles de evaluación en el ejercicio teatral de la escuela: la evaluación del *proceso* deberá realizarse de manera particular para cada grupo de estudiantes de acuerdo con su contexto, sus características y su tiempo; y en cambio la evaluación de *resultados* debe llevar a los educandos a valorar los aciertos y logros de cada uno y del grupo, sin perderse en la simple interpretación de las realizaciones de los otros si no analizando sus percepciones de lo que el

³⁴⁸ *Ibíd.* P. 28.

³⁴⁹ CHAPATO. *Op. cit.*, p. 157.

otro ofrece, aún si alguno posee mayores conocimientos teatrales, como es el caso de los estudiantes del Proyecto de Teatro del Liceo de la Universidad de Nariño u otros pertenecientes a diversas agrupaciones teatrales escolares. No se debe olvidar por supuesto, que tales evaluaciones deben obedecer a reglas y condiciones concertadas de manera participativas desde el inicio del curso o las clases para que se genere una atmosfera de seguridad, confianza y objetividad en el grupo. “Incorporar la evaluación como una tarea de aprendizaje es, por cierto, más trabajoso, pero parece el camino apropiado para lograr, junto con el manejo de los contenidos de una asignatura, un conjunto de actitudes individuales y grupales relativas a la responsabilidad, la honestidad y la autonomía.”³⁵⁰

Finalizando diremos además, que si lo que se requiere tal como manifestaban los directivos de la institución es un registro de la actividad teatral en la escuela que fundamente el proceso y experiencias vividas al interior de la escuela, la mejor herramienta para la evaluación son los registros documentales, fotográficos, sonoros y fílmicos, pues ayudan a la apreciación de diversos elementos que por la premura del tiempo suelen escapar a la valoración del maestro, pero que le posibilitan un contraste que puede contribuir y ser definitivo frente a lo que se dice en las reflexiones grupales; eso sin contar con que además de ayudar a identificar y analizar los progresos individuales y colectivos de los estudiantes, estas documentaciones proveen al maestro y la escuela de un registro evolutivo acerca de cómo está ocurriendo la formación teatral, y las etapas de trabajo por las que pasan los diversos grupos y grados; lo que podría dar lugar a creaciones periódicas donde se entablen reflexiones acerca de lo ocurrido en cuanto a la formación teatral general, grupal o individual y permitir la futura optimización y mejoramiento de metodologías, prácticas y experiencias de los jóvenes en la escuela; es decir estos materiales de registro ofrecen infinitas posibilidades y son sin lugar a dudas una inminente fuente sonora, visual, bibliográfica, videográfica, y documental, con los que se podría dar vida en la escuela a una *Politeca Teatral*³⁵¹.

Tales son, en síntesis, los elementos que han propuesto los diferentes actores educativos como aportes para la construcción de una nueva *práctica pedagógica teatral* en el Liceo de la Universidad de Nariño; elementos que hemos querido analizar a profundidad aquí, para que estos aportes puedan dar un direccionamiento al trabajo de *propuesta pedagógica* que adelantamos en la institución y, si es el caso, puedan también contribuir al trabajo que quieran desarrollar otras instituciones educativas, grupos de teatro escolar o maestros de cualquier área en torno a la formación del o desde el Teatro, y de esta manera, estos aportes no se tornen como una mera enunciación de elementos o

³⁵⁰ Ibid. P. 157.

³⁵¹ Muchas instituciones educativas, principalmente las universitarias, están empleando actualmente el término *Politeca* para referirse a lugar en donde se guardan para su uso permanente, registros, documentos, evidencias o investigaciones de múltiples naturalezas.

permanezcan como lengua muerta en las repisas de una biblioteca. Resumiendo, diremos que hemos reflexionado en torno a: objetivos para la enseñanza del Teatro, cronograma de trabajo congruente y contextualizado, plan curricular, capacitación docente en materia de metodología teatral, papel de los diferentes actores educativos en el proceso de creación teatral, plan de mejoramiento participativo; propuesta metodológica para la enseñanza del Teatro y metodología de evaluación. En consecuencia, a la luz de todo este análisis sumario, hemos podido, mediante la fijación de unos objetivos concretos, construir un cronograma específico de trabajo y unos contenidos y tareas curriculares, construir y perfeccionar una metodología para la enseñanza-aprendizaje y evaluación de elementos propios del área de Lengua Castellana mediante el uso del Teatro como puente pedagógico, pero trabajando en específico, dentro de uno de los elementos menos explorados en la escuela, pero también, uno de los más pertinentes y enriquecedores para la formación de los educandos, la *escritura dramática*. Esta propuesta expuesta en el capítulo siguiente busca, primero, contribuir a la investigación base de este estudio, si “*puede o no aportar el Teatro a la formación académica de los educandos*” y a partir de ello entonces, como segunda instancia, espera contribuir a legitimar el papel que juega esta manifestación del arte al interior de la escuela y la vida de los jóvenes en nuestra ciudad y el mundo.

CAPÍTULO VI. EL ARGO Y LOS ARGONÁUTAS. PROPUESTA PEDAGÓGICA

6.1 INTRODUCCIÓN

La presente propuesta tiene como finalidad, revelar la importancia que tiene en la escuela, desarrollar una experiencia viva para el acercamiento de los jóvenes al Teatro a partir de la producción de textos dramáticos, debido a las innumerables falencias que se han observado y expuesto acerca del uso del Teatro como experiencia pedagógica en el área de Lengua Castellana durante el proceso de investigación adelantado en el Liceo de la Universidad de Nariño.

Dentro de la propuesta se desarrollaron diferentes talleres de formación para el acercamiento, comprensión, reflexión, uso, construcción y crítica de los elementos esenciales de la escritura dramática y la sensibilización de los estudiantes a múltiples contenidos y creaciones literarias de la dramaturgia mundial y sus principales exponentes.

Para esto, partimos de entender que la escritura dramática no es un arte inalcanzable y reservado a un tipo específico de genialidad sino, tal como lo reveló

Howard Gardner en su Teoría de las Inteligencias Múltiples, aprehensible en la medida en que se logre desarrollar procesos de accesibilidad al dominio intelectual, bajo el principio de susceptibilidad de aprendizaje que posee cualquier saber. Así las cosas, apostamos por lograr la aprehensión del saber dramático codificando la utilidad potencial de los elementos del escrito teatral al interior del juego dramático. En otras palabras, se logró mediante un enorme proceso de ajuste y perfeccionamiento metodológico, gestar una experiencia que facilite el acceso de los educandos en cualquier grado escolar a la creación de textos dramático-literarios, dando lugar al desarrollo de talleres literarios de escritura dramática y creación teatral. Para ello conjugamos dos herramientas, los planteamientos de Lila Weinschelbaum en su libro Talleres Infantiles de Creación Literaria y los preceptos de hipertextualidad literaria de Gérard Genette, pero dando lugar a la creación propia como principio para la construcción de una estética particular en los educandos.

De esta manera entonces, el desarrollo de esta propuesta persiguió dos resultados concretos: uno, la realización de textos dramáticos hipertextuales por parte de los estudiantes; y dos, el encuentro de éstos con sus características y potencialidades estéticas particulares dentro de la creación de puestas en escena de sus propios escritos dramáticos, dando así apertura a la manifestación real de la visión de mundo que poseen los educandos y gestando como consecuencia, procesos de auto-reflexión y co-evaluación. Se espera por lo tanto, que la presente propuesta sirva a la experiencia pedagógica y educativa tanto de estudiantes como de maestros, principalmente a los dedicados a la enseñanza de la Lengua Castellana y a la formación literaria de niños, niñas y adolescentes.

6.2 TEMA

PROPUESTA PEDAGÓGICA DE TALLERES LITERARIOS PARA LA ESCRITURA DE TEXTOS DRAMÁTICOS ESTÉTICOS CON LOS ESTUDIANTES DEL TALLER DE DIRECCIÓN ESCÉNICA E IMPROVISACIÓN DEL LICEO DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO.

6.3 OBJETIVOS

6.3.1. OBJETIVO GENERAL. Construir e implementar una propuesta pedagógica de talleres literarios que posibilite la escritura de textos dramáticos estéticos con los estudiantes del Taller de Dirección Escénica e Improvisación del Liceo de la Universidad de Nariño, como resultado de la reflexión profunda y la confrontación de éstos y el mundo que les rodea.

6.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

1. Identificar los principales elementos de la escritura dramática, proponer y probar una estrategia de enseñanza-aprendizaje de talleres literarios para lograr el acceso al dominio intelectual de dichos elementos con los estudiantes del Taller de Dirección Escénica e Improvisación del Liceo de la Universidad de Nariño.
2. Desarrollar talleres literarios y juegos teatrales que lleven a los estudiantes a realizar ejercicios de escritura pertinentes y a su encuentro significativo con los elementos particulares de la escritura dramática y su estética propia.
3. Originar y practicar una estrategia de reflexión-evaluación con los estudiantes, que provoque en ellos procesos de auto-crítica, de perfeccionamiento y refinamiento escritural, y de crecimiento propio, que se configure como parte fundamental de la propuesta pedagógica y que permita prescindir de la evaluación unidireccional tradicional.
4. Sensibilizar a los estudiantes acerca del valor, necesidad, forma, uso, importancia y particularidad de los principales elementos de la construcción de textos dramáticos para propiciar su uso consciente en los ejercicios de escritura que se realicen dentro de los talleres literarios y fomentar su apropiación placentera por parte de los estudiantes para provocar en ellos una escritura espontánea.

6.4 JUSTIFICACIÓN

Esta propuesta es enteramente importante, pues nace al calor de una práctica pedagógica dedicada y verídica, tras arduas horas de encuentro y reflexión de la realidad escolar vivida al interior del Liceo de la Universidad de Nariño, institución donde ha sido posible como en ningún otro lugar la contemplación del día a día del trabajo con el Teatro como experiencia pedagógica. Su lógica obedece a la confrontación de la subjetividad del investigador con las subjetividades de los actores educativos y las prácticas de la escuela. Se construyó reflexiva y críticamente gracias a los inmensos aportes ofrecidos por la comunidad educativa, principalmente los estudiantes, quienes creyeron en la necesidad de mejorar el proceso educativo de la escuela mediante el Teatro y quienes otorgaron desde un vínculo de amistad la verdad de su palabra, una palabra llena de conocimiento y libertad con la que fue posible depurar uno a uno los errores de la tiranía de la instrucción instrumental, para dar paso a una sólida propuesta pedagógica

liberadora y generadora de conocimiento significativo y enormemente trascendente, desde una gran sencillez metodológica.

En ella se ha partido del conocimiento previo nacido del estudio del Lenguaje y la Literatura y del ejercicio permanente del Teatro como medio pedagógico, para lograr establecer con los estudiantes del Taller de Dirección Escénica e Improvisación del Liceo de la Universidad de Nariño, procesos literarios que los lleven al encuentro con su voz y su palabra, dando lugar a la reflexión de una estética propia a partir de la escritura y montaje de sus propios textos dramáticos; dicho de otra forma, se ha logrado realizar talleres literarios que mediante el ejercicio de la escritura dramática, logren establecer con los estudiantes un encuentro con su estética y escritura particulares.

La presente propuesta entonces, surge como una alternativa pedagógica que busca contribuir al trabajo educativo realizado en el Liceo de la Universidad de Nariño, así como también espera constituirse en una propuesta vital para otras instituciones educativas, maestros, practicantes, estudiantes, padres de familia u otros actores sociales, que se encuentren interesados en el desarrollo del arte teatral en la escuela, su vínculo con la formación académica y el conocimiento que aprehenden los educandos en ella y el mundo; de manera tal, que puedan dar lugar al desarrollo de una práctica innovadora que persiga la creación de textos dramáticos estéticos por parte de los educandos, con el fin de disminuir el abismo existente hoy por hoy entre el arte y la escuela.

6.5 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

6.5.1. Vigotsky y la Creación Teatral en la Edad Escolar. Vigotsky revela que existen dos elementos vitales para el desarrollo de la creatividad en los niños; el primero de ellos es *su propia experiencia*; “mientras el niño más haya visto, escuchado y vivido; mientras más conozca, asimile y mayor cantidad de elementos de la realidad tenga en su experiencia, más importante y productiva, será la actividad de su imaginación, en otras condiciones.”³⁵² Por lo tanto, la experiencia sensible es uno de los insumos pedagógicos más importante para el desarrollo de la creatividad en los niños; de esta manera, escribir, plasmar sus construcciones e ideas, requiere de su coexistencia en los textos que produce, pues como revelaba Cioran, “la manera de hacer de un escritor está condicionada fisiológicamente; posee un ritmo propio, constrictivo e irreductible.”³⁵³

³⁵² VIGOTSKY. Op. cit., p. 12.

³⁵³ CIORAN, E.M. La tentación de existir. Taurus Ediciones. España, 1973. P. 108.

El segundo elemento es la *imaginación*, “en este sentido, la imaginación adquiere una función muy importante en la conducta y en el desarrollo del hombre, se hace medio de ampliación de su experiencia, porque le permite imaginarse aquello que no ha visto y representárselo mediante el relato de otra persona y la descripción de lo que en su experiencia personal directa no ha tenido lugar. El hombre no está limitado por un pequeño círculo, ni por los estrechos límites de la experiencia personal y puede hallar más allá de estos límites, mediante la imaginación, una experiencia histórica o social ajena. En esta forma, la imaginación constituye una condición absolutamente necesaria para casi toda función del cerebro humano.”³⁵⁴ En la escritura dramática por ejemplo, este carácter mediador de la creatividad, explica el hecho por el cual un escritor puede desarrollar todos los elementos que componen la riqueza de su experiencia sensorial e intuitiva de esos otros (personajes), aunque nunca haya experimentado en carne propia sus conflictos, dolores, alegrías y vivencias.

Pero cómo aprovechar la experiencia y la imaginación del niño sin atiborrarlo de la aparente “tarea creativa” dentro de los procesos educativos, muchas de las didácticas fracasan debido a que generan en el educando una sensación de frustración, pues exigen de éste una sobreproducción desmedida de textos literarios, lo que lleva al desgano y la deserción escritora por parte de los estudiantes; refiere entonces Vigotsky, “crear es difícil, la necesidad de creación no siempre coincide con las posibilidades de creación y de aquí surge el sentimiento martirizante del sufrimiento de que la idea no se hizo palabra, como dice Dostoievski”³⁵⁵; y señala también en este punto, “este deseo de transmitir en palabras el sentimiento que nos domina, la idea o el deseo de expresar el sentimiento a otra persona y al mismo tiempo, el sentimiento de no poder expresarlo aparecen con mucha fuerza en la obra literaria de la juventud”³⁵⁶, lo que indica la importancia de recrear didácticas o propuestas pedagógicas que den solución a dicha problemática de la escuela, reivindicando la escritura y gestación del discurso literario.

Es necesario, de esta manera, revisar dos elementos importantes en la teoría de Vigotsky acerca de la creación teatral infantil, primero:

La dramatización, o la creación teatral infantil es lo que más cerca está de la creación literaria infantil. Junto a la creación literaria, la dramatización o la representación teatral constituye el tipo de creación infantil más frecuente y divulgado y se entiende que está más cercano al niño, por dos cuestiones fundamentales: en primer lugar, el drama fundamentado

³⁵⁴ VIGOTSKY. Op. cit., p. 13.

³⁵⁵ *Ibid.* P. 34.

³⁵⁶ *Ibid.* P. 34.

en las acciones, en los hechos realizados por el propio niño, vincula de manera más efectiva y directa la creación artística con la vivencia personal.³⁵⁷

De lo que podemos resaltar que la creación dramática es para el niño, un medio indiscutible y apropiado para su creación literaria, de allí que sea adecuado pensar en la elaboración de propuestas pedagógicas que busquen la experiencia dramática en los niños y jóvenes.

Y segundo, “la dramatización está más ligada que cualquier otra forma de creación con el juego, donde reside la raíz de toda creación infantil y es por ello la forma más sincretizada, es decir contiene en sí elementos de los más diversos tipos de creación.”³⁵⁸ Una pedagogía desde el Teatro será entonces una pedagogía del Juego. “El juego es la escuela de la vida del niño, lo educa espiritual y físicamente; su importancia es enorme para la formación del carácter y la comprensión del mundo del hombre futuro. El juego podemos analizarlo como la forma primera de escenificación o dramatización, que se distingue por la valiosa particularidad de que el artista, el espectador, el autor de la pieza, el escenógrafo y el técnico se unen en estos casos en una misma persona. En el juego la creación del niño tiene carácter de síntesis, su esfera intelectual, emocional y volitiva está estimulada con la fuerza directa de la vida y al mismo tiempo sin tensión excesiva de su psiquis.”³⁵⁹ Nuestro primer fundamento teórico es lograr construir una experiencia que llevará a los niños a experimentar el arte teatral en su forma de ver y concebir el mundo y desarrollar su imaginación revelando los conflictos y sucesos ocurridos a sus personajes, todo mediante una pedagogía del Juego.

6.5.2. Gardner Inteligencia y Arte en la escuela. Tomamos de Howard Gardner dos textos fundamentales para el entendimiento de la presente propuesta pedagógica: el primero de ellos es su análisis de Inteligencias Múltiples, en éste explica que el término “inteligencia” no se refiere a nada en sí mismo ni asegura una superioridad por parte de uno o varios sujetos, simplemente responde a una necesidad de nombrar particularidades y propiedades que encontró en sus investigaciones, es por ello que aclara en un aparte de su documento: “...Estas inteligencias son ficciones –a lo más, ficciones útiles- para hablar de procesos y habilidades que (como todo lo de la vida) son continuos entre sí.”³⁶⁰ Lo que advierte Gardner es la posibilidad de desarrollar dichas habilidades en un sujeto cualquiera. “Uno podría pensar que el científico o el artista innovador trabaja en un dominio singular, dominio del cual en la actualidad esta persona es el único

³⁵⁷ Ibid. P. 60.

³⁵⁸ Ibid. P. 61.

³⁵⁹ Ibid. P.61.

³⁶⁰ GARDNER, Howard. Estructuras de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica. México, 1993. P. 105.

habitante por el momento. Lo que es fascinante en especial es que, con el tiempo, los dominios singulares se convierten en algo tan bien explorado y articulado por un individuo o un grupo pequeño que se vuelven accesibles a otros individuos.”³⁶¹ Todo esto deja ver que el dominio de las habilidades para la escritura, y en nuestro caso para la escritura dramática, no tiene que relegarse simplemente a la mente brillante de un Dramaturgo, sino que esa habilidad de ver el cosmos de la obra dramática como éste lo hace, es una habilidad que puede desarrollarse en otros siempre que se desplieguen los elementos necesarios para alcanzar con la práctica dichos conocimientos.

“Más aún, el progreso en un dominio no depende por completo de las acciones de un individuo solitario dentro de su mundo. Más bien, se considera que gran parte de la información acerca del dominio está contenida en la propia cultura, pues es ésta la que define las etapas y fija los límites del logro individual.”³⁶² De esta manera, el desarrollo de habilidades particulares en un sujeto cualquiera dependerá en mayor medida del medio en el que se desenvuelva que de las propiedades cerebrales del sujeto en sí mismo; de lo que podemos inferir que el aprendizaje de la escritura dramática puede surgir de manera mucho más fácil, en un ambiente que propicie la actividad teatral, tanto en su producción como en su contemplación.

Ya en su teoría, Gardner propone seis tipos de inteligencias y coloca en primer lugar la inteligencia lingüística, debido a que al igual que muchos teóricos estructuralistas, pragmáticos y generativistas, considera al lenguaje como el elemento primordial y diferenciador para el desarrollo del pensamiento en los seres humanos, lo que evidentemente haría al lenguaje el fundamento para cualquier otra inteligencia estudiada por el autor. Dentro de la inteligencia lingüística, poniendo como ejemplo la producción literaria de un poeta, Gardner expresa la importancia que tiene para este individuo poseedor del dominio lingüístico, la claridad y reflexión sobre elementos sintácticos, fonéticos, fonológicos, semánticos y simbólicos. Por ello menciona que la forma adecuada para conseguir estas habilidades lingüísticas se basa en el ejercicio de la memoria y el ejercicio práctico.

De esta manera, para mostrar la posibilidad de desarrollar la inteligencia lingüística, señala Gardner que, si bien un poeta posee sensibilidad a los múltiples aspectos lingüísticos que componen un texto poético, “la mayoría de nosotros no somos poetas –ni siquiera en un nivel de aficionados- y sin embargo poseemos estas sensibilidades en grado significativo. En efecto, no sería posible apreciar la poesía si no se tuviera al menos un dominio tácito de estos aspectos del

³⁶¹ Ibíd. P. 59.

³⁶² Ibíd. P. 59.

lenguaje.”³⁶³ De donde se desprende que si se quiere alcanzar un buen nivel de desarrollo del dominio lingüístico se debe procurar para los educandos la práctica de dichas habilidades. Subraya Gardner, “en este medio, como en todos los intelectuales, la práctica es la condición indispensable para lograr el éxito.”³⁶⁴ En esta medida, el elemento esencial para asegurar un progreso adecuado de la enseñanza de la escritura dramática es el ejercicio práctico, pero dicho ejercicio, señala también el autor, debe verse acompañado de un ejercicio de la memoria.

El trabajo mediante la memoria ha sido una de las prácticas escolares por excelencia, pero ha sufrido también un ataque frontal a su ejercicio, pues tiende a la mecanización de procesos. “En primer lugar hay que recordar algo evidente: que la memoria no se opone en absoluto al olvido. Los dos términos para contrastar son la supresión (el olvido) y la conservación; la memoria es, en todo momento y necesariamente, una interacción de ambos.”³⁶⁵ Entendiendo de esta forma el ejercicio de la memoria en los procesos escolares, se obtiene una práctica que conduce a un escogimiento y clasificación, por parte del educando, de la información a conservar o suprimir con respecto a lo significativa que pueda parecerle, en esta medida el trabajo del docente debe ser el de hacer significativa la información que presenta a sus estudiantes y en cuanto al proceso escritural, debe el estudiante leer y apreciar todo el material que le sea posible, para seleccionar de él las formas que le sean más cercanas a su propia voz.

Continuando con lo señalado por Gardner, este dice: “por lo general, el joven poeta comienza su autoeducación leyendo a otros poetas e imitando sus voces en la mejor forma posible. Esta imitación de la forma y estilo de un maestro es apropiada, y quizá hasta necesaria, en tanto que en última instancia no sofoque el desarrollo de la voz poética propia.”³⁶⁶ Este es el ejercicio del uso de la memoria que requiere la enseñanza de la escritura en la escuela; la lectura y análisis de los grandes maestros. Por lo tanto para el desarrollo de una estrategia para fomentar la escritura dramática en los estudiantes se requiere como punto esencial la lectura y el estudio de diferentes autores dramáticos y el análisis de su discurso interpretando la influencia de las distintas épocas y contextos en que vivieron. El estudio de textos de autor, llevará inicialmente al educando a imitar sus modos y temas, pero a través de una correcta orientación procurará la práctica necesaria para el desarrollo de la competencia lingüística, literaria y en sí, lectora y escritora.

Pero Gardner no menciona en sí las necesidades que exige la escritura dramática, sin embargo podemos revisar dos apartes de su teoría que pueden contribuir a

³⁶³ *Ibid.* P. 114.

³⁶⁴ *Ibid.* P. 118.

³⁶⁵ TODOROV. *Op. cit.*, p. 15.

³⁶⁶ GARDNER. *Op. cit.*, p. 119.

nuestro estudio: en primera medida, dentro del aparte en el que refiere las variaciones lingüísticas transculturales señala:

La construcción de una obra larga –una novela, una historia, un libro de texto- plantea retos de organización que son diferentes de los que se extraen en entidades lingüísticas más breves, como una carta o un poema, y en representaciones habladas, trátense de breves discursos, oraciones largas, o recitaciones de versos orales. En tanto que el hincapié en un poema recae en la selección de cada palabra y en transmitir, dentro de un conjunto relativamente compacto de versos, uno o unos cuantos mensajes, el hincapié en una novela cae por fuerza en transmitir una colección mayor de ideas y temas, que pueden llevar una relación compleja entre sí.³⁶⁷

De otro lado, dentro del capítulo de la inteligencia Cinestésicocorporal escribe que “en todas las formas de la interpretación, pero en especial en la de actuación, tiene mucha demanda la habilidad propia para observar con cuidado y luego recrear escenas con detalle.”³⁶⁸ En consecuencia, puede decirse que un dominante de la escritura dramática requiere el encuentro de los dos hechos señalados por Gardner; la facultad de transmitir un repertorio mayor de ideas y temas mediados por una relación compleja entre sí y la recreación mediante la escritura de acciones, emociones, sensaciones, ambientes, símbolos, sentidos, síntomas, conflictos entre otros, que puede observar o evidenciar a través de su experiencia propia.

“Pero el cuerpo es más que tan sólo otra máquina, indispensable por los objetos artificiales del mundo. También es la vasija del sentido del yo del individuo, de sus sentimientos y aspiraciones más personales, al igual que la entidad a la que otros responden de una manera especial debido a sus cualidades singularmente humanas.”³⁶⁹ Es por ello que la posibilidad del desarrollo de un dominio lingüístico en un sujeto cualquiera, conducirá evidentemente a la formación y consolidación de su personalidad y desarrollo de las estructuras de su mente; de aquí la importancia de maestros y pedagogías que alienten esta búsqueda.

El segundo texto que acogemos en nuestra propuesta, es el de “Arte Mente y Cerebro “una aproximación a la creatividad””; en él, Gardner hace un recorrido por diferentes autores mostrando la configuración del arte en el desarrollo del sujeto, especialmente en la construcción de su comportamiento, su pensamiento y su necesidad de simbolizar para la construcción de los fenómenos sociales y la cultura. Según Gardner, el estudio de los procesos mentales en el individuo debe dar un salto al reconocimiento de que “la unidad básica del pensamiento humano es el símbolo, y que las entidades básicas con las que operan los seres humanos

³⁶⁷ Ibid. P. 133.

³⁶⁸ Ibid. P. 275.

³⁶⁹ Ibid. P. 285.

en un contexto significativos son los sistemas de símbolos. La consideración de los sistemas de símbolos es posible (y hasta natural) dentro de un marco de referencia estructuralista, pero este enfoque abre la posibilidad de una interminable elaboración de mundos significativos: en las artes, en las ciencias, y, de hecho, en todos los dominios de la actividad humana.³⁷⁰

Una cuestión importante de la teoría de Gardner que queremos tener en cuenta, es que éste estaba de acuerdo con Cassirer en que al simbolizar, el sujeto crea su realidad; es decir que la construcción de la realidad requiere de la disponibilidad de una enorme y compleja configuración de concepciones mentales o formas simbólicas y por lo tanto, la percepción y el significado del mundo que se configuran en el pensamiento de cada educando, no están determinados casualmente por los objetos de ese mundo ni se derivan de ellos, sino que todo lo contrario, estos significados surgen al interior para configurar el mundo de experiencias; es por esto que los niños y niñas reconocen una realidad distinta a la de sus maestros, pues en su diario vivir ellos construyen sus propios mundos significativos.

Así es que, para Cassirer, los símbolos no son simples herramientas o mecanismos del pensamiento. Ellos mismos son el funcionamiento del pensamiento; son formas vitales de actividad y los únicos medios de que disponemos para <<hacer>> la realidad y sintetizar el mundo. Es imposible concebir a la actividad de simbolizar como algo separado de la imaginación y la creatividad humanas: el hombre vive en un universo simbólico. Y en el proceso de la actividad simbólica, los seres humanos inevitablemente se ocupan de crear significado, de resolver problemas de un modo imaginativo y de producir problemas con igual creatividad.³⁷¹

De ello se desprende que una propuesta pedagógica que persiga la escritura teatral en los niños, debe buscar el fortalecimiento de los símbolos en su pensamiento, de manera tal que pueda recrear el mundo en su propia imagen simbólica, sin embargo, para que los símbolos cotidianos se transformen en símbolos artísticos, se requiere de la activación de algunas de sus propiedades, estas propiedades son reconocidas por Goodman como síntomas de lo estético y son: la densidad sintáctica, la densidad semántica, la plenitud relativa, la ejemplificación y la referencia múltiple y compleja, a saber:

Estas propiedades tienden a centrar la atención en el símbolo, más que, o al menos tanto como, en aquello a lo que éste se refiere. En los casos en que no podemos determinar con

³⁷⁰ GARDNER, Howard. b. Arte, Mente y Cerebro, una aproximación cognitiva a la creatividad. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. España, Barcelona, 2005. P. 70-71.

³⁷¹ *Ibíd.* P. 77.

total precisión qué símbolo de un sistema tenemos, o si estamos ante el mismo símbolo en una segunda ocasión; en los casos en que el referente es tan elusivo que asignarle un símbolo adecuado requiere infinito cuidado; en los casos en que tienen importancia muchos rasgos del símbolo, y no sólo unos pocos; en los casos en que el símbolo es una instancia de las propiedades que simboliza y puede desempeñar muchas funciones referenciales, simples y complejas, interrelacionadas, en estos casos no podemos simplemente ver a través del símbolo aquello a lo que se refiere, como lo hacemos al obedecerlas señales de tránsito o al leer textos científicos, sino que debemos atender constantemente al símbolo mismo, como cuando miramos una pintura o leemos poesía³⁷²

Los seres humanos pasamos entonces por diferentes etapas simbolizantes, en ellas aprendemos las normas con las que se compone el mundo y las formas de subvertirlo, el trabajo de la escuela para llevar a los educandos a la experiencia artística es llevar a los chicos a ser “conscientes de las fronteras convencionales entre los distintos dominios, de las recompensas de acatar las normas y de los riesgos de violarlas.”³⁷³ Los niños se encuentran con el valor de dar significación interpretativa al mundo mediante su encuentro con el universo artístico; entonces, lo más importante es su experiencia sensible con la forma de metaforizar el mundo a través de la obra de arte; en este sentido afirma Gardner:

Si al comienzo del periodo escolar, los chicos pudieran ver trabajar a distintos artistas, y hablar con ellos, el arte podría pasar a resultarles más real, menos remoto. Si los niños de los grados inferiores pudieran observar la creación de una pintura desde el principio hasta el final, podrían comprender mejor la diferencia entre un objeto y su representación. Y si los escolares que cursan los grados intermedios escribieran poemas en clase y analizaran juntos por qué una frase o una palabra es preferible a cualquier otra, podrían empezar a apreciar los criterios formales que sustentan los juicios críticos. [...] En efecto si se deja a los niños solos, para que aprendan por sí mismos a comprender el arte, es muy posible que todo el campo artístico permanezca para ellos tan distante como una estrella y tan misterioso como las palabras de una lengua muerta.³⁷⁴

De ello se desprende que una correcta pedagogía para la enseñanza de la Lengua o cualquier otro saber mediante el arte, necesita estar ligada a la apreciación de otras obras de arte, tanto de diferentes autores como de los mismos pares del niño dentro del aula de clase; fundamento que dio lugar a gran parte de la dinámica de nuestra propuesta pedagógica.

³⁷² *Ibíd.* P. 96-97.

³⁷³ *Ibíd.* P. 144.

³⁷⁴ *Ibíd.* P. 153.

6.5.3. La Literatura y la Dramaturgia. En la práctica real, la enseñanza de la lengua castellana siempre ha generado una confusión en maestros y practicantes dentro del contexto de su ejecución, debido a la multidisciplinariedad que encierra la enseñanza de la lengua; en este sentido, el aprendizaje de la lengua en el aula siempre ha concentrado el trabajo de los maestros en la enseñanza de formas lingüísticas y la de formas literarias. “El objeto de estudio es, por tanto, el propio idioma; las disciplinas lingüísticas y literarias constituyen un instrumento imprescindible para dicho estudio y deberán abordarse conjuntamente, de forma que la enseñanza de la literatura no esté a expensas de la enseñanza de la lingüística, o viceversa, sino ambas al servicio de la lengua. En consecuencia, los alumnos deberán adquirir los conocimientos de gramática, fonología, semántica, poética o historia literaria sólo en la medida en que contribuyan a facilitar el dominio de la expresión y de la comprensión.”³⁷⁵

En esta medida, a la hora de desarrollar estrategias didácticas o pedagógicas que promuevan la escritura y producción de textos, el maestro debe orientar dicho proceso desde una disposición formal como es el marco del lenguaje literario, en donde es preciso entender la propiedad de las palabras a la hora de escribir, y la relación del escritor con aquel mundo de palabras que constituyen su cultura. “Que la palabra no sea <<materia bruta>> (Como lo es el bloque de mármol, los colores, los volúmenes arquitectónicos) quiere decir que el escritor actúa sobre unos <<materiales lingüísticos>> que no puede modificar a su personal antojo, porque los ha recibido ya plenamente configurados por una tradición (normativa y sistemática) que los ha convertido en signos, ante los que tendrá que reaccionar de un modo o de otro, ante los que no podrá permanecer impasible; una palabra no es sólo portadora de una información sintáctica, sino de unos valores semánticos, que, en la mayor parte de las ocasiones, son resultado de su vida histórica, una vida de la que entrará a formar parte el escritor, recibiendo y dejando nuevas significaciones.”³⁷⁶

Por otro lado, este lenguaje literario no puede ser entendido como un modelo rígido de aplicación mecanicista, por el contrario:

El lenguaje literario debe renovarse en un continuo esfuerzo de transformación, de búsqueda de nuevas posibilidades expresivas. Debe partirse del presupuesto de que, en literatura, ya está escrito y contado absolutamente todo; que nada nuevo puede inventarse que no haya sido ya pensado y articulado en otro tiempo o en otro período; por ello, lo de menos es muchas veces lo que se cuenta (aunque sea real, como un sentimiento o un afecto) sino el modo en que se re-crea lingüísticamente esa faceta emotiva (poesía) o esa imagen de realidad (novela y teatro) que se quiere hacer llegar al receptor de la obra.³⁷⁷

³⁷⁵ SÁNCHEZ, Juan y RINCÓN, Francisco. Enseñar Literatura, certezas e incertidumbres para un cambio. Distribuciones Fontamara S.A. México, 2004. P.45.

³⁷⁶ GÓMEZ, Fernando. El Lenguaje Literario, teoría y práctica. ANZOS, S.L. Madrid, 2001. P. 18.

³⁷⁷ *Ibíd.* P. 23.

Lograr promover dinámicas para la escuela que lleven a los educandos a recrear el mundo es imperativo, pero la única manera de lograr que dichas recreaciones sean materia nueva y enriquecida, requiere de enseñarles a concebir su propio universo estético, su palabra.

“El texto se concibe, por tanto, como un discurso formal literario, surgido de un consciente proceso de transformación de la realidad lingüística, a la que se dota de una nueva identidad expresiva que por fuerza, ha de conducir a un singular ámbito de significaciones.”³⁷⁸ Es decir, que dentro de este proceso educativo, el lenguaje literario debe llegar a convertirse mediante la forma estética particular de los educandos, en un discurso literario, sólo en ese momento nos encontraremos frente al proceso creativo real del estudiante.

En todo caso, no puede pretenderse que la enseñanza de la lengua y mucho menos la producción de textos, siga ocurriendo en las escuelas mediante el uso desproporcionado de libros de texto, el material por excelencia para el análisis y producción de textos escritos en la escuela debe ser el discurso literario del educando; o para entenderlo mejor: “El propio discurso del alumno ha de ser el punto de partida y la referencia constante para la tarea didáctica, que debe llevar a los estudiantes a un conocimiento reflexivo del idioma, a un dominio adecuado del vocabulario y a la utilización creativa de la lengua”³⁷⁹ La creación literaria teatral conducirá entonces a la aparición de un lenguaje particular a sus fines, particular a su objeto, particular a su obra dramática, un lenguaje mediador de los deseos y pulsiones del autor y la interpretación que pueda hacerse de ello. “Cuando planteamos la urgencia de reflejar las necesidades estéticas de nuestros alumnos a través de la enseñanza del teatro, estamos adquiriendo el compromiso de buscar en la vivencia, en los recuerdos, en la memoria, y en los sentimientos el reflejo de su mundo que ha de ser el nuestro, para propiciar temas que nos atañen a todos y que por medio del proceso de la experiencia conjunta se cristalice el hecho teatral.”³⁸⁰

Pero ¿cuál es la práctica que conecta de manera más dinámica el aprendizaje del educando con la experiencia estética desde el Teatro, la indagación crítica del mundo lector y escritor de los niños? “Hoy es preocupante la actitud negligente hacia la escritura y la lectura, no se valora el hecho de que quien aprende consigne su experiencia, y se piensa que el hecho de investigar pertenece a unos seres privilegiados. [...] El joven tiene un profundo temor a escribir, porque no lee. El proceso recíproco de la lectoescritura es íntimo y fundamentalmente formativo.

³⁷⁸ *Ibíd.* P. 41.

³⁷⁹ SANCHES y RINCÓN. *Op. cit.*, p. 45.

³⁸⁰ MONTAÑA, Rosario. *La investigación y la Pedagogía como una vivencia teatral.* *En:* Malabares, Vol. 3. pp, 5 – 10. Bogotá D.C., Colombia, 2000. P. 7.

Sería necesario transformar este sistema imperante y frívolo donde no se inculca y no se respeta la individualidad reflexiva desde los primeros momentos de la vida escolar. El cultivo de la sensibilidad precisa de una didáctica con base en la inventiva, el descubrimiento y por consiguiente la transformación personal que derive hacia un mundo más humanizado.³⁸¹ Cabe mencionar entonces, que es un hecho imperativo y necesario el desarrollo de propuestas didácticas o pedagógicas que viabilicen la lectura y la escritura en la escuela para la manifestación de las experiencias vividas por el educando. Lo que debe tenerse en cuenta en este punto es que la práctica de dichas pedagogías no debe llevar a una reproducción acelerada y mecánica de prácticas viejas y en algunos casos obsoletas habrá que recordar para esto, que “la dificultad para preservar estas propuestas pedagógicas estriba en el hecho que no se conviertan en recetarios inamovibles y repetitivos como fórmulas mecánicas.”³⁸² De lo contrario el cambio sólo constituirá una transición sin sentido hacia otra doctrina inerte, y la práctica de dichas didácticas en las escuelas será un fracaso nuevo, como muchas de las teorías que se apropiaron en las escuelas del mundo.

6.5.4. Cioran y la escritura Estética. “Dejar las cosas tal como están, mirarlas sin querer morderlas, percibir su esencia, nada más hostil a la dirección de nuestro pensamiento; aspiramos, por el contrario, a zarandearlas, a torturarlas, a prestarles nuestros furores.”³⁸³ Todo ser humano carga dentro de sí esta pulsión de transformar, inconformes con el universo tal como se presenta, cargamos dentro una necesidad de completar lo incompleto, de revelarnos frente a la realidad que se nos presenta; pero a este estado de conciencia se llega únicamente por el exilio y la emancipación, la escuela entonces debería ser un facilitador del encuentro con nuestro estado del decir, pues “bajo cualquier forma que se presente, y sea cual sea su causa, el exilio en sus comienzos, es una escuela de vértigo. Y el vértigo no es cosa a la que cualquiera le sea dada la suerte de llegar. Es una situación límite y algo así como el extremo del estado poético. ¿Acaso no es un favor ser transportado a él de golpe, sin los rodeos de una disciplina, por la sola benevolencia de la fatalidad?”³⁸⁴ Y qué puede ser más fatal para los niños y jóvenes que la formación escolar, lo que se necesita es una experiencia que le permita al educando acercarse a ese estado poético dentro de un ambiente favorable para su emancipación, libre del yugo de la imitación o la repetición, alma que se despoja de su materia para ir en busca de su estilo. Pues como lo revela el mismo Cioran:

³⁸¹ Ibid. P. 9.

³⁸² Ibid. P. 6

³⁸³ CIORAN. Op. cit., p.20.

³⁸⁴ Ibid. P.57.

Desde hace dos siglos, toda originalidad se ha manifestado por oposición al clasicismo. No hay forma o fórmula nueva que no haya reaccionado contra él. Pulverizar lo adquirido, tal me parece que es la tendencia esencial del espíritu moderno. En cualquier sector del arte, todo estilo se afirma contra el estilo. Solo minando la idea de razón, de orden, de armonía, tomamos conciencia de nosotros mismos. [...] La <<perfección>> ya no nos preocupa: el ritmo de nuestra vida nos hace insensibles a ella. Para producir una obra <<perfecta>>, hay que saber esperar, vivir en el interior de esta obra hasta que ésta llegue a suplantar al universo. Lejos de ser el producto de una tensión, es el fruto de la pasividad, el resultado de energías acumuladas durante largo tiempo.³⁸⁵

La tarea de la escuela es, acercar al educando al encuentro con un universo estético existente en su realidad actualizada, para que éste pueda confrontarla con su propia forma, pero para esto no debe suponerse que cada estudiante es un escritor erudito o que de cada clase van a surgir 50 nuevos poetas, pues como puede verse, este ejercicio requiere de tiempo, ese tiempo que exigen maestros y educandos a la hora de producir textos vivos; el trabajo de escritura en la escuela deberá entonces centrar su interés en prácticas que lleven a sus estudiantes al encuentro con su propia vida, con su propia organicidad, con sus fluidos y emociones, pues, “si hay una relación entre el ritmo fisiológico y la manera de escribir de un escritor, con mayor razón la hay entre su universo temporal y su estilo.”³⁸⁶ Más aún, una vez se desate dicha práctica, el educador no debe temer a los encuentros de los chicos con sus estéticas propias, seguramente lejanas de las que constituyen esa estética del maestro, sólo porque pertenecen a temporalidades distintas; temer a la transformación y encerrarnos en una verdad hueca del cómo se hacía la poesía o la dramaturgia en el pasado, nos convierte en fósiles sin tiempo, en sujetos de la instrumentalidad y la opresión, en la tradición se estanca la abolición. “Toda idolatría del estilo parte de la creencia de que la realidad es todavía más hueca que su figuración verbal, que el acento de una idea vale más que la idea, un pretexto bien tratado más que una convicción, un giro sabiamente realizado más que una irrupción irreflexiva. Expresa una pasión de sofista, de sofista de las letras.”³⁸⁷

6.6 TALLERES LITERARIOS HIPERTEXTUALES

6.6.1. Metodología. Luego de reflexionar y analizar todo lo expuesto hasta aquí, era primordial encontrar una forma práctica de fomentar la construcción de textos dramáticos, capaces de desarrollar habilidades lingüísticas en los educandos, generándoles una necesidad de construir un discurso literario desde su estética

³⁸⁵ Ibíd. P. 113.

³⁸⁶ Ibíd. P. 114.

³⁸⁷ Ibíd. P. 115.

propia; la forma particular que adoptamos son los talleres de creación literaria. Weinschelbaum señala frente al empleo de talleres de creación literaria con los niños, que “el aliento a la escritura y a la lectura como actividades que se complementan, propicia el desarrollo espontáneo y desinhibido de la expresión, facilitando el uso del lenguaje como ejercicio habitual en la comunicación.”³⁸⁸ Además, la producción escolar de discursos literarios escritos posibilitará la manifestación de la creatividad de los educandos en otras áreas del conocimiento. “Para los chicos es la posibilidad de procurarse un espacio propio. Si logran hacer relatos honestos e inteligentes, podrán trasladar su espontaneidad a otras áreas de la labor escolar y serán críticos y a la vez comprometidos con sus quehaceres. Luego tanto la relación social del entorno como el progreso en la estructura gramatical de los discursos irán marcando los límites.”³⁸⁹

Un punto importante frente al desarrollo de los talleres literarios propuestos por Weinschelbaum, es el de reconocer que en los procesos educativos no se puede condicionar la búsqueda creativa y escritora al perfeccionamiento de escritores o a la conquista de erudiciones, sino que se debe reconocer primero el contexto al que se enfrenta el pedagogo y las posibilidades creativas que puede desarrollar, es por esto que señala la autora: “no nos proponíamos preparar a los futuros premios Nóbel de literatura sino dar a los alumnos una herramienta que para algunos significaría mejorar su manera de hacerse entender y para otros, cincel de artista.”³⁹⁰ Sin embargo, sobrepasa la creencia de que no puede darse estímulos adecuados a los niños o jóvenes que no cuenten con los recursos suficientes para la producción escrita, esto es: literarios, lingüísticos, económicos, políticos, sociales, culturales etc. “El uso total de la palabra para todos” me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.”³⁹¹

Finalmente señala Weinschelbaum, “muchas de las así llamadas dificultades del aprendizaje se producen por falta de motivación y estímulos adecuados. Es difícil convencer a los niños de que escribiendo sílabas o palabras sueltas están en camino de poder expresar por escrito todo lo que deseen o necesiten comunicar”³⁹², lo que apunta a la necesidad evidente de acabar con las propuestas, currículos, prácticas y metodologías obsoletas en la escuela y remplazarlas por estrategias pedagógicas dinámicas y responsables con las necesidades expresivas, creativas, imaginativas y generativas de los estudiantes. “La posibilidad de trabajar a través de talleres con propuestas de debates para la

³⁸⁸ WEINSCHELBAUM, Lila. Talleres Infantiles de Creación Literaria. AIQUE, Grupo Editor, S.A. Bogotá, Colombia, 1996. P. 13.

³⁸⁹ *Ibíd.* P. 14.

³⁹⁰ *Ibíd.* P. 39.

³⁹¹ RODARI, Gianni. Gramática de la fantasía, Introducción al arte de inventar historias. Ediciones Colihue Argentina, Buenos Aires, 2008. P.9.

³⁹² WEINSCHELBAUM. *Op. cit.*, p. 95.

elaboración de cuentos, investigación, teatro,..., es una manera cierta de inhabilitar el autoritarismo, que tanto bloquea la creatividad y el crecimiento.”³⁹³

Debemos decir en este punto, que escogemos este modelo de talleres literarios porque es el que más se acerca a la metodología que pretendemos aplicar para el desarrollo y puesta en marcha de los elementos de nuestra propuesta pedagógica; y, puesto que no existen dentro de la teoría teatral, talleres específicos y sobre todo sistematizados o categorizados para la enseñanza de la escritura dramática, nuestra metodología consiste en la adaptación estructural de la propuesta de Lila Weinschelbaum. De esta manera tendremos en cuenta cinco momentos propuestos por la autora, estos son: **la charla inicial de presentación**, donde define las pautas de trabajo; **la lectura del texto elegido**, donde se trabaja sobre la comprensión del contenido, instaurando un vínculo entre el lector y un texto particular; **las experiencias individuales**, buscando recordar con los educandos, vivencias o lecturas anteriores; **la consigna o propuesta**, intercambio sobre el cual afloran preferencias, inquietudes, temores y rechazos, y donde se establecerá un ejercicio práctico de aplicación; y finalmente, **el procesamiento de los resultados**, donde se busca hacer un ejercicio democrático de expresión de ideas.

De este modo entonces, para el desarrollo de la presente propuesta pedagógica, se aplicaron cinco talleres literarios de dos sesiones cada uno; los cuales poseen los cinco escenarios: uno teórico, dos de debate y reflexión, uno de análisis de caso y ejemplificación y finalmente uno de práctica o puesta en escena; los cuales responden a las siguientes características respectivamente: 1. Poética, escenario en el que se establecerán todos los conceptos teóricos y elementos de análisis de las diferentes temáticas tratadas; 2. Mayéutica, escenario que se usará para establecer ejemplos concretos y claros acerca de cómo poner en práctica los elementos vistos en clase, dentro de la creación teatral; 3. Dialógica, momento en el cual los estudiantes pueden expresar inquietudes previas a la aplicación de los conceptos, es por lo tanto donde podrán resolverse la mayor parte de las inquietudes que tengan los estudiantes alrededor del tema expuesto en clase; 4. Dramática, espacio en el cual los niños deben poner en escena los ejercicios de escritura que han preparado previamente; y finalmente, 5. Hermenéutica, que consiste en la evaluación de los trabajos expuestos, a partir del estudio conceptual y reflexivo del uso de los elementos vistos en clase, la aplicación hecha por los educandos dentro de los ejercicios presentados; para ello, será necesario que todos contemplen los ejercicios presentados por sus compañeros y la forma en que se apropiaron de la temática. Los talleres propuestos tienen un orden específico y responden cada uno a objetivos y fines específicos.

³⁹³ *Ibíd.* P. 97.

Pero hacía falta un elemento: ¿cómo lograr que los chicos encontraran una manera fácil y sencilla de acercarse a la escritura de sus propios textos y al mismo tiempo que obtuvieran referentes claros desde la experiencia artística para la producción de los mismos, la construcción de sus metáforas y en sí para su propia simbolización del mundo?; ¿cómo enseñarles a escribir textos nuevos?. Luego de interminables ejercicios pudimos encontrarnos con una revelación, “no hay obra literaria que, en algún grado y según las lecturas, no evoque otra, y, en este sentido, todas las obras son hipertextuales.”³⁹⁴ Esta afirmación de Genet nos abrió la mente a una reflexión: si como veíamos en los aportes teóricos aquí recogidos, los seres humanos nos acercamos naturalmente a la escritura de otros autores para empezar a encontrarnos con nuestra propia manera de simbolizar y escribir el mundo, por qué no propiciar ese acercamiento a ciertos textos teatrales para generar de manera planeada dicho vínculo; pero qué es en sí la Hipertextualidad. Gerard Genet en su libro *Palimpsestos*, analiza innumerables casos de Hipertextualidad en la literatura, pero a qué hace referencia dicha dinámica estudiada por Genet, de manera sintética éste define, “entiendo por ello toda relación que une un texto B (que llamaré *hipertexto*) a un texto anterior A (al que llamaré *hipotexto*) en la que se injerta de una manera que no es la del comentario.”³⁹⁵ Dicha transformación textual puede suceder de dos maneras simple o directa (Transformación sin más, en donde una historia y un personaje ocurren en otro tiempo y espacio) y compleja o indirecta (Imitación, en donde a un personaje distinto le ocurre una historia cercana a la de otro, aún si conserva su tiempo); de esa manera, entendiendo que un hipertexto es todo texto derivado de un texto anterior, pretendimos ofrecer a los educandos durante los talleres literarios, textos que por su naturaleza les permitieran acercarse de manera fehaciente a los contenidos del programa de estudio teatral que adelantábamos, así fue como logramos que los educandos conocieran los géneros dramáticos, las maneras del diálogo, monólogo o soliloquio, las características de los personajes y sus formas actanciales, entre otros. En otras palabras, se pretendió enriquecer el trabajo literario de los estudiantes, a partir de la comprensión e interpretación de textos dramáticos emblemáticos, dando lugar a la creación escrita como consecuencia lógica de dicho proceso de lectura; así se logró la producción de un texto B (textos dramáticos estudiantiles) o hipertexto, con base en un vínculo estructural con un texto A (obras de teatro emblemáticas) o hipotexto, a partir del análisis progresivo de los elementos constitutivos del drama.

6.7 TALLERES DE CREACIÓN LITERARIA

³⁹⁴ GENETTE, Gerard. *Palimpsestos, la literatura en segundo grado*. Altea, Taurus, Alfaguara, S.A. España, Madrid, 1989. P. 19.

³⁹⁵ *Ibíd.* P. 14.

Para el cumplimiento de los objetivos aquí propuestos, y el desarrollo de las temáticas estudiadas, se realizará una serie de talleres literarios, que obedecen a la siguiente estructura:

6.7.1 Estructura.

CAPITULO I. Introducción a la dramática.

TALLER I.

- Línea de tiempo, primeras reflexiones sobre la estética del Teatro.
- El estilo dramático propio.
- La ficcionalidad como un encuentro estético propio.
- La Hipertextualidad como alternativa de creación.

TALLER II.

- Los Géneros Dramáticos.
 - La Tragedia.
 - La Comedia.
 - El Drama.
 - Las Formas Teatrales Contemporáneas.
- Los Tropos de la escritura dramática.

CAPITULO II. Construcción del Drama.

TALLER III.

- Estructura del Drama, Parte I.
 1. El Drama.
 2. El Personaje.
 3. El Diálogo.
 4. El Monólogo y el Soliloquio.

TALLER IV.

- Estructura del Drama, Parte II.
 1. La Progresión Dramática
 2. El Movimiento Dramático.
 3. La Idea Poética.
 4. El Tema.
 5. El Plan Dramático.

TALLER V.

- Estructura del Drama, Parte III.
 1. El Espacio Escénico.
 2. El Argumento.

3. La Acotación.
La Escena.

6.7.2. Desarrollo de los talleres.

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN A LA DRAMÁTICA.

TALLER 1.

Objetivo: Despertar en los estudiantes el interés por la escritura dramática e introducir la temática y metodología que va a tratarse en los talleres.

ÚNICA SESIÓN.

La Poética: En este punto se pretendió hacer una introducción con los estudiantes acerca de cómo se iba a abordar los talleres de escritura dramática, dando lugar a la reflexión de que, a partir de este momento, cada escritor deberá emprender un camino para encontrar su forma particular de escritura, develar sus intereses, ejercitar su estilo y despertar su conciencia crítica para relacionarse con sus pares. Una cuestión importante de esta charla introductoria fue el establecer las reglas de juego dentro de los talleres literarios que íbamos a desarrollar; estas fueron: 1. *Estar dispuesto.* 2. *Tener espíritu crítico.* 3. *Ni Juzgar, ni Juzgarnos.* Dentro de este taller se desarrollaron los siguientes temas:

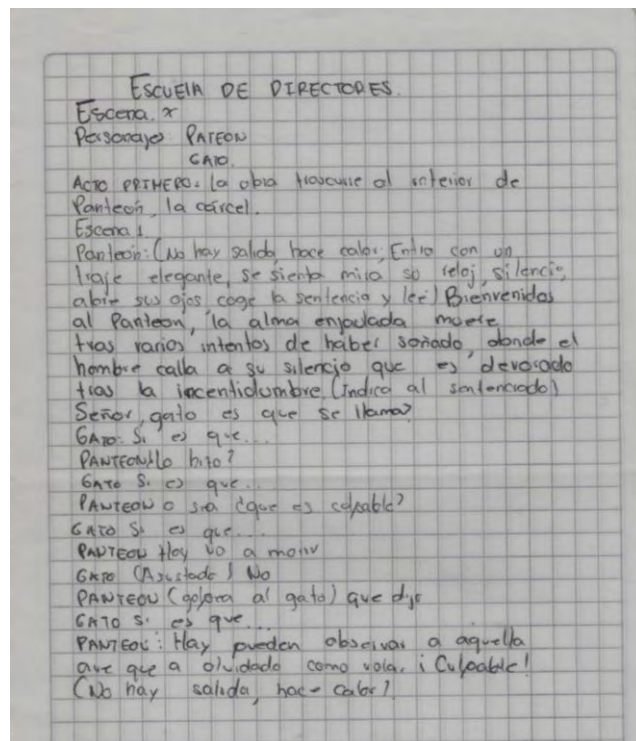
- El estilo dramático propio.
- La ficcionalidad como un encuentro estético propio.
- La Hipertextualidad como alternativa de creación.

La Mayéutica: Para este primer taller se leyeron tres estructuras dramáticas clásicas y se revisó la forma de reproducirlas a través del trabajo Hipertextual; estas son: La Odisea, El Quijote de la Mancha y Esperando a Godot.

La Dialógica: Durante este espacio los estudiantes comparten y reflexionan acerca de las obras de Teatro que han traído al taller, definiendo la estructura dramática de cada una, a través del análisis de algunos elementos.

La Dramática: Aquí los estudiantes realizaron su primer ejercicio de escritura Hipertextual, definiendo y describiendo los elementos que compondrían una obra de Teatro propia a través de los elementos dramáticos de la obra que escogieron para este primer encuentro en los talleres de escritura dramática.

La Hermenéutica: Se socializó las propuestas de los estudiantes y se reflexionó acerca de los resultados obtenidos, las cosas a tener en cuenta para las próximas oportunidades y los aciertos y dificultades que se presentaron en este primer ejercicio de escritura.



TALLER 2.

Objetivo: Lograr, por parte de los estudiantes, la comprensión del uso de los géneros dramáticos y el manejo efectivo de los principales tropos que impulsan el drama.

PRIMERA SESIÓN.

La Poética: Para este taller se pretendió estudiar la teoría referente a la temática de géneros dramáticos y los 3 principales tropos utilizados en la generación de pretextos dramáticos, dando a conocer los principales elementos que estructuran cada género y las características que llevan o impulsan al escritor a utilizar dichas estructuras; es decir, mostrar a los estudiantes cómo la utilización de los principales géneros dramáticos o las técnicas para abordar la escritura del texto dramático a través de la estructuración de tropos, facilita la puesta en escena de la

idea poética de cada escritor. Los elementos teóricos que pudieron estudiarse en este taller fueron:

- Los Géneros Dramáticos.
 - La Tragedia.
 - La Comedia.
 - El Drama.
 - Las Formas Teatrales Contemporáneas.
- Los Tropos de la escritura dramática.
 - La Metáfora.
 - La Paradoja.
 - La Metonimia o Sinécdoque.

La Mayéutica: Para facilitar la comprensión de la temática, se revisó la estructura dramática de cuatro obras de Teatro: 1. “Edipo Rey” de Sófocles para el género trágico; 2. “El médico a palos” de Moliere para el género cómico; “El mito de Orfeo y Eurídice” para el género dramático y “La Razón Blindada” del Grupo Malayerba del Ecuador y “Vitrinas para una Memoria” del grupo Yuyachkani de Perú para el estudio de las formas teatrales contemporáneas.

La Dialógica: Para entablar un debate con los estudiantes que contribuya al desarrollo de la temática, se realizó el estudio de la obra “La trágica historia del doctor Fausto” de Marlowe y analizamos bajo qué formas estructurales y cambios técnicos lograríamos re-construir esta historia dentro de los distintos géneros dramáticos; finalmente se dejó a los estudiantes la tarea de escritura para el desarrollo de la segunda sesión.

SEGUNDA SESIÓN.

La Dramática: Se dejó a los estudiantes en libertad de escoger cualquier obra de teatro que prefieran, y a través de la construcción de un tropo, establecer un ejercicio dramático hipertextual de la obra que quieren crear para la semana cultural liceísta. Este ejercicio a parte de encontrarse escrito, debía ponerse en escena por parte de los estudiantes en la sala de teatro, para lo cual podían utilizar los elementos teatrales de infraestructura, luces y sonido con los que cuenta la sala, además de la participación de actores y el uso de elementos escenográficos o de vestuario que necesitaran; con ello se pretendía que los estudiantes logaran hacer prácticos los elementos aprendidos en el taller.

La Hermenéutica: Se socializó con los estudiantes, los resultados obtenidos y se hizo una reflexión crítica acerca de los ejercicios presentados y las puestas en

CAPITULO II. CONSTRUCCIÓN DEL DRAMA.

TALLER 3.

Objetivo: Desarrollar con los estudiantes el concepto de drama y establecer los elementos básicos que en él intervienen.

PRIMERA SESIÓN

La Poética: El presente taller dió inicio a la serie de tres talleres que presentan las partes mínimas a tener en cuenta a la hora de realizar una escritura dramática. Este taller en específico, cargó consigo los elementos conceptuales del drama, es por ello que en el marco de este taller se entregó a los estudiantes el conocimiento acerca del concepto de drama y su direccionamiento a través de los personajes que en él intervienen; se revisaron los conceptos de:

- Estructura del Drama, Parte I.
 1. El Drama.
 2. El Personaje.
 3. El Diálogo.
 4. El Monólogo y el Soliloquio.

La Mayéutica: Dentro de ésta parte del taller, las lecturas estuvieron orientadas hacia la reflexión acerca de la construcción del drama, partiendo del conflicto central o conflicto del personaje principal, es por ello que a pesar de que en la conceptualización, se estudiaron los diferentes tipos de personaje existentes, en este punto de lectura de textos, los chicos pudieron escoger entre varios tipos de monólogos y soliloquios de los personajes principales pertenecientes a diferentes obras emblemáticas de la dramaturgia mundial; entre otros se cuentan:

Monólogo de Diceópolis, en Los Acarnios de Aristófanes.

Monólogo del Príncipe Hamlet, en Hamlet de Shakespeare.

Soliloquio de Ofelia, en Hamlet de Shakespeare.

Monólogo de Segismundo, en la Vida es Sueño de Pedro Calderón de la Barca.

Soliloquio de Fedra, en Fedra de Racine.

Monólogo de Lucky, en Esperando a Godot de Samuel Beckett.

Soliloquio de Antígona, en Antígona de La Candelaria.

Monólogo de Edipo Rey, en Edipo Rey de Sófocles.

Soliloquio de Marta, en El Malentendido de Albert Camus
Monólogo de Liubob Andreievna, en El Jardín de los Cerezos de Chéjov.
Monólogo de Lopajin, en El Jardín de los Cerezos de Chejov.

La Dialógica: En el escenario dialógico, se pudo discutir qué elementos dramáticos de los ya vistos en los anteriores talleres, pueden encontrarse dentro de los monólogos y soliloquios leídos por los muchachos, para descifrar a partir de ellos qué tipo de género tiene la obra, qué clase de personaje es el emisor del diálogo, qué tipo de tropo sobresale y finalmente cómo podemos replantear este personaje desde una perspectiva Hipertextual; dando así lugar a la actividad dramática a desarrollar en la próxima sesión.

SEGUNDA SESIÓN

La Dramática: Para esta actividad creadora, se pidió a los estudiantes que realicen un Hipertexto del monólogo o soliloquio escogido por ellos, dando luz, dentro de su ejercicio de escritura, a todo el diálogo que diría el personaje principal de su obra dramática; dejando en ello, de manera clara, las características que reflejen los elementos dramáticos estudiados con anterioridad, como el género, el tipo de personaje, el tropo más marcado y sobretodo el superobjetivo, la fuerza o el móvil que impulsa al personaje en la obra; todo lo anterior, debía ser puesto en escena por los estudiantes, en esta segunda sesión.

La Hermenéutica: Finalmente para cerrar este taller, se generó una discusión con los estudiantes acerca de las dificultades o aciertos que encontraron a la hora de poner en escena este nuevo texto, reflexionando sobre todo, qué parte de la escritura es la que más genera conflictos para la puesta en escena, por ejemplo: la puntuación, la construcción de oraciones, la coherencia, la cohesión, la traslación de las ideas al texto escrito, entre otras; de esta manera se pudo reflexionar acerca de las necesidades que tiene cada escritor dentro del taller y conducir a los estudiantes a la ejercitación progresiva de su escritura, para superar las falencias que iba descubriendo en su aprendizaje.

Fragmento:

MUNDO CARNE

(En una chocita cualquiera, con refrigerador viejo y silla coja, Josevento se prepara una comida)

Josevento: (Golpeando un filete de carne) Se trata de que el animal muera y lo verde persista.

(Empieza a echarle muchas especias y cosas por el estilo)

Josevento: ¡Que delicia, así es como se debe empezar cada día con un filete de oveja con mucha tocineta en polvo, (corre a la nevera desesperado y coge un vaso con una sustancia roja) para la próxima ya no le hecho mas serpiente pulverizada puesto que lo único que calma el picante que deja es batido de cordero manso. Bueno con esto ya esta la primera comida del día realizada, será mejor que empiece a hacer la segunda comida, haber quiero algo dulce, lo picante ya quedo atrás, haber haber, ¡eso!, eso es lo que quiero (mira por la ventana un conejo y un perro salvaje): ¡un injerto!, hace días que no como injerto y de vez en cuando es bueno combinar sabores y si es que alguien dice que las carnes no se combinan es porque realmente aquella persona nunca ha combinado carne, aunque para hacer esto se necesita la debida experiencia en el mundo de las carnes porque no puedes combinar cerdo con coyote, es realmente horrible, tampoco hay que combinar el pavo con algún animal reptante, y lo peor, nunca se debe mezclar la carne de toro con la carne de yegua, cuando no se combinan bien las carnes el resultado es un desagradable sabor, (saca un arma por la ventana y empieza a disparar) y lo mas divertido de cazar es poder cazar desde la comodidad del hogar, si les atiné, cuando ya has cazado durante toda tu vida es casi imposible que algún disparo te falle, será mejor que los traiga, (sale de su casa y recoge dos animales muertos notablemente el uno mas ligero que el otro), haber dejémoslos aquí y traigamos la sustancia, hay que echarle muy poco puesto que si esta se derrama acabaría con mi piso de madera, aja ahora hay que coger la sustancia adherente para que la sangre circule por los dos cuerpos y así en el momento de asarla la carne aun conserva la sangre muy fresca, ah pero se me olvido algo para que quede dulce se le hecha la sustancia rápida que es en verdad la carne de un colibrí llicuada con agua así la carne es dulce y fácil de digerir. (Pone el gran pedazo de carne de color indefinido en la gran parrilla escondida entre las tablas y se sienta alado en una silla medio mocha y este no hace más que mirar el trozo de carne de color indefinido). Uno trata de salvar a lo que verdaderamente es importante y disque otro muere los indefensos vegetales, pisan la tierra, yo respeto mucho lo verde por eso no soy capaz de comérmelo, me dijeron que en lo verde estaba la carne pero yo me pregunto ¿por donde la carne tiene un verde? Yo la veo mas como un color indefinido, además yo no soy verde y por más que buscara mi verde no lo encontraría, no soy digno de comer o pertenecer a lo verde por eso estoy de color indefinido, si como la carne.

Oscar Nicolás Garcés Arteaga.

D: ESB MARTINEZ VALENCIA

H: Polito Monologo

¡ay ay de mi!

¡ay ay triste de mi! de una vida injusta
que me ha torturado la injusta existencia
ESTE: ESTE es mi sufrimiento, ay de mi;
los sentimientos apuñalan mi cuerpo
estalla en oscuros destellos mientras
dejadme dejadme que viva y soera
d

¿ves esto cruel dolor de vida? yo el cordero y un pecador
en que en vida de otros comendaba
marcha a la casa de es todo, venador que ya
me visitado dejando atrás la vida y conciencia
me soportado el odio y la cruel ironia que es
el hombre.

¡ay ay!

como duele la vida y el ser ya
dejadme. En mi existencia
que venzan las crueldades seguidores de la muerte
me tratan y morire con desdicha,
que traigan una forma de cortante filo
para cortar eni dolor
y buscar otro camino para esta cruel vida.

2!



ELCID

TALLER 4.

Objetivo: Interiorizar el uso de los elementos fundamentales de la estructura dramática y utilizarlos en la escritura de una partitura acotacional.

PRIMERA SESIÓN

La Poética: Existen dentro de la escritura del drama una serie de elementos que reflejan la carga poética, ideológica, social, política y/o estética del estudiante escritor y su lenguaje; elementos que son fundamentales a la hora de construir el texto dramático y ayudaron a cada estudiante a definir la estructura del drama que se encontraban construyendo; retomamos estos elementos, de la teoría dramaturgica del cubano Freddy Artiles, estos elementos son:

- Estructura del Drama, Parte II.
 1. La Progresión Dramática
 2. El Movimiento Dramático.
 3. La Idea Poética.
 4. El Tema.
 5. El Plan Dramático.
 6. La Acotación.

La Mayéutica: Para ayudar a la apropiación y aprendizaje de los conocimientos y conceptualizaciones vistos en el presente taller, se revisaron dentro de este escenario de lectura e interpretación, todos los elementos estudiados, a través de la obra Romeo y Julieta de Shakespeare, y de esta manera, los estudiantes tuvieron un ejemplo claro de cómo analizar dentro de las obras teatrales la temática tratada.

La Dialógica: En esta parte del taller se entabló un debate con los estudiantes acerca de cuales podrían ser los posibles elementos que constituyen y dan forma a las obras que habían seleccionado para sus ejercicios hipertextuales; partiendo claro, de los elementos y conceptos vistos en esta sesión del curso; de esta manera se pretendía resolver muchas de las dudas conceptuales, que para este tiempo tenían los chicos, así como direccionar y encausar el estudio que realizaban de las obras que habían escogido; esto les permitió tener un encuentro más profundo con su texto y mejoró la concepción dramática que tenían de la obra

que habían seleccionado, llevándolos a reflexionar acerca de las causas y conflictos que motivan el drama que se encontraban estudiando.

SEGUNDA SESIÓN

La Dramática: Para este punto de nuestra propuesta pedagógica, se desarrolló un ejercicio de Hipertextualidad de la obra que seleccionaron los estudiantes para su estudio, pero se pidió que dicho ejercicio corresponda a la aplicación de todos los elementos y conceptos vistos anteriormente, a partir de una partitura hecha solamente con acotaciones, como una única acotación del acto dramático donde se sustenten todas las acciones, tal como en el “Acto sin Palabras” de Samuel Beckett; de esta manera, los estudiantes lograron reflexionar y hacer uso de todos los elementos vistos hasta este punto de los talleres, dando luz a un ejercicio claramente estructurado, en donde puedan desenvolverse él o los actores de la pieza, con tranquilidad y total comprensión de los móviles de la acción; así, además de lograr un ejercicio de escritura, los chicos pudieron reflexionar sobre su pulsión estética de manera más evidente; cabe anotar que en este ejercicio se propuso como dinámica, que la pieza dramática debía ponerse en escena por parte de actores dirigidos por el estudiante-autor, para ayudarlo en sus reflexiones.

La Hermenéutica: Finalmente, dentro del escenario hermenéutico, se entabló con los estudiantes un foro de socialización; en el cual, a diferencia de las anteriores experiencias donde cada estudiante analizaba su ejercicio y su proceso de escritura, en éste se planteó el estudio crítico de los ejercicios de manera dialógica, es decir, permitiendo la interpretación y análisis de las piezas dramáticas por parte de todos los estudiantes en el grupo y de sus actores; de esta manera, se pudo lograr una interiorización y reflexión mucho más profunda acerca de los elementos vistos hasta ahora en los talleres y el trato que se ha hecho de la información y los saberes expuestos, sus falencias y aciertos en el desarrollo de la presente propuesta pedagógica.

EDIPO REY ACOTACIÓN HIPERTEXTUALIDAD

(Delante de la casa de Edipo, en Tebas un par de ancianos se miran y se sientan en el piso con actitud suplicante; suena un grito desde atrás y un zapato sale desde atrás del escenario, uno de los ancianos se levanta hacia el zapato y al cogerlo da un giro y suelta el zapato, ve a Edipo mientras entra, Edipo recoge el zapato y lo compara con uno que tenía en la mano, los deja en el piso y se para delante del otro anciano con actitud poderosa.

Se siente un olor a incienso en el lugar, los ancianos no hacen nada pero Edipo estornuda y se aleja, el anciano que recogió el zapato, ahora es la figura de autoridad estando en plano superalto, después de un momento este cae arrodillado en actitud suplicante y reflexiona, Edipo regresa y ve los ancianos, siente lastima y hace un gesto para llamar a los dos ancianos, al llegar los dos sufren un dolor implacable y poco a poco Edipo siente ese mismo dolor, pero más fuerte.

Entra Creonte en plano bajo y mientras va llegando a Edipo va creciendo hasta que queda en el mismo plano, silencio en toda la sala, luz sobre los zapatos, Edipo ve los zapatos, camina hacia ellos y los sujeta, los mira por un momento y los levanta hacia la luz, Creonte los sigue y le quita los zapatos, se escucha un sonido relajante de Mozart al fondo y los dos personajes salen mientras los ancianos ven llegar un árbol frondoso que se detiene justo ante sus cabezas, estos salen y todos los personajes menos Edipo van a coro, afinando sus gargantas, al momento de cantar Edipo se dirige al coro, detiene todo, cierra los ojos, reflexiona y se une al coro, todos se preparan para cantar y cuando abren la boca para cantar)

SIEGO FELIPE MARTINEZ VALENCIA

(Empieza a amanecer, hace frío, la calle solitaria sufre un silencio intenso, Sofia lleva un bolso y camina de un lado a otro con apuro e impaciencia; el frío se hace peor con el paso del tiempo, por lo que ella frota sus manos intentando abrigarse; de repente escucha a alguien acercándose, se detiene y mira a su alrededor. Por el lado izquierdo entra Luisa caminando lentamente, cuando sus miradas se encuentran Luisa se detiene y se sienta en el andén, Sofia se acerca lentamente y se sienta junto a Luisa, se miran un momento y luego Sofia toma las manos de Luisa, Luisa la abraza, y después Sofia saca del bolso una rosa y se la entrega a Luisa, se miran por un momento, Sofia se levanta, acaricia el cabello de Luisa y sale por la derecha. Luisa se queda sentada mirando la rosa e intentando abrigarse.)

María Fernanda Egas

TALLER 5.

Objetivo: Analizar los elementos que delimitan el drama y hacer uso de dichos elementos para la construcción de una escena, un acto, o una pieza completa.

PRIMERA SESIÓN

La Poética: Para culminar con la serie de talleres correspondientes a la estructura del drama, se logró conceptualizar con los estudiantes algunos elementos vitales para la fundamentación del acto dramático en sí, que deben tenerse en cuenta para la delimitación y caracterización del drama; así los estudiantes pudieron lograr mayor claridad de un sinnúmero de elementos propios al análisis dramático de toda pieza teatral, estos elementos son:

- Estructura del Drama, Parte III.
 1. Las Circunstancias Dadas.
 2. El Suceso de Partida.
 3. La Acción Dramática.
 4. El Espacio Escénico.
 5. El Argumento.
 6. La Escena.

La Mayéutica: Al interior del escenario Mayéutico, analizamos todos los elementos y conceptos vistos en el presente taller, dentro de la obra “Acto para Cuatro Personajes” de Ionesco, con el fin de reflejar sistemáticamente su establecimiento e implicaciones para la obra, y de esta manera, transmitir y enseñar a los estudiantes los elementos necesarios para su uso posterior en el ejercicio hipertextual planteado para este taller.

La Dialógica: Continuando con el orden del taller, se estableció luego de permitir un tiempo previo para el análisis de los elementos al interior de las obras que han seleccionado los educandos para el ejercicio final, un diálogo crítico reflexivo, para revisar en cada obra en particular la definición de dichos elementos y las dificultades que han encontrado al determinarlos y señalarlos en su estudio; ocupándonos de establecer con total claridad dichos elementos e intentando

superar la mayor cantidad de problemas e inquietudes que existan alrededor de estos; todo lo anterior debido a que dichos componentes son, dentro de la estructura del drama, los elementos que por lo general implican un mayor trabajo analítico y cargan por lo tanto mayor susceptibilidad al error en su estudio y su posterior aplicación.

SEGUNDA SESIÓN

La Dramática: Dentro de este taller se pidió como ejercicio final a los educandos, un escrito Hipertextual, tomando como hipotexto la obra dramática que más les haya gustado, o aquella por la cual sientan mayor afinidad, de las estudiadas en el curso o fuera de él; dentro de su escrito, debieron hacer uso de la mayor cantidad de recursos vistos en el presente taller, así como también en las temáticas anteriores, para mostrar a través de una puesta en escena corta, todo lo que ellos sientan haber aprendido dentro del curso de nuestra propuesta pedagógica; el ejercicio puede trabajarse a partir de una escena, un acto, un fragmento, o una obra completa, según las necesidades de los estudiantes.

La Hermenéutica: Para la última reflexión de nuestro curso se pidió a los estudiantes establecer un diálogo crítico, en donde se estableció una discusión evaluativa, acerca de todo lo visto en el curso, el manejo de los conceptos, la metodología de los talleres, las dificultades y aciertos, las expectativas que deja en ellos el proyecto, la pertinencia y propiedad de los elementos vistos en clase, sus conclusiones del proyecto, entre otros, y concluir de esta manera todo el planteamiento de nuestra propuesta pedagógica.

Este es el objeto de la pedagogía actual y su reto, procurar la manifestación real y permanente de los educandos, procurarles un camino estratégico y significativo que les induzca al restablecimiento de su papel como actores creativos de la escuela, sin violentarlos a través de una aplicación déspota, hegemónica y unidireccional. “Es algo sustancial a la propia definición de la vida en democracia: los individuos y los grupos tienen el derecho de saber, y por tanto de conocer y dar a conocer su propia historia; no corresponde al poder central prohibírsele o permitirsele.”³⁹⁶

Debido a la extensión de los ejercicios finales, hemos dispuesto en los anexos, uno de los ejercicios finales de escritura conseguidos por los educandos del taller.

³⁹⁶ TODOROV. Op. cit., p.16.

6.8. FINAL DEL VIAJE. ANÁLISIS INTERPRETATIVO

Sólo segregando a los seres humanos en la categoría de la niñez podremos someterlos alguna vez a la autoridad de un maestro de escuela.
Illich

Al iniciar nuestro proceso de Práctica Pedagógica, todas nuestras acciones se encontraban dirigidas desde altísimos prejuicios y equívocos pedagógicos, metodológicos y prácticos, pero bastó el primer acercamiento a la realidad de la escuela para comprender dicha verdad, y entender que desde una mirada prejuiciosa y cargada, jamás se podría llegar a conocer ni siquiera una parte de los procesos educativos que allí se adelantaban, sus comportamientos, sus dinámicas, sus problemáticas reales, simples y complejas, su contexto, sus relaciones, sus verdades, sus falencias, sus virtudes. Como maestros, en muchos momentos nos conformamos con los supuestos y las intuiciones que se nos presentan; así nos encontrábamos en la escuela, llevando en la mano una refulgente entrevista estructurada bajo todas las normas y requisitos expresos para este tipo de dinámicas investigativas, pero cuando soltamos la primera pregunta a los estudiantes que les decía, “¿Le gustaría aprender a escribir textos dramáticos estéticos propios?”, los educandos respondían uno a uno estrellando nuestras ansias contra el suelo, “no, yo ya escribo obras mías”; entonces descubrimos el secreto que dio origen a la presente investigación, a la escuela no debe irse con problemas en la cabeza, sino con buena escucha en los ojos.

Luego entonces, todo fue un proceso de cuestionamiento y reflexión; al reconocer que los chicos no se sentían muy contentos con la enseñanza de los procesos lectores y escritores en la escuela, supimos que debíamos enfocar nuestros esfuerzos en construir una experiencia que pudiera hacer un uso adecuado del juego teatral para afianzar dichos procesos en los estudiantes, pero desde la necesidad y convencimiento espiritual de dos elementos: primero, querer ofrecer a los chicos una formación liberadora y real; y segundo, no ofrecerles una terapia envasada a manera de didáctica novedosa, pues como afirma Illich:

“Educar para una sociedad de consumo resulta en formar consumidores. La reforma de la clase, su desaparición o su crecimiento no son ni más ni menos que métodos que, a pesar

de sus diferencias aparentes, se dirigen a la formación de consumidores de bienes inmediatamente pasados de moda. La sobrevivencia de una sociedad en la que las tecnocracias pueden definir constantemente la dicha del hombre asimilado al consumo de los productos más recientes depende de las instituciones educativas (desde las escuelas hasta las agencias publicitarias) que transforman la educación en un medio de control social.”³⁹⁷

La propuesta de Talleres Literarios Hipertextuales nació con dicho propósito, se pensaba en un comienzo que los niños podrían encontrarse con diferentes textos de autor y escribir unos cuantos propios, pero en un mundo de los niños y jóvenes donde lo único que se escribe son mensajes de texto y donde todo es más fácil de decir mediante emoticones, aquellos resultados eran más que suficientes; nos encontrábamos frente a un conflicto:

En la programación del lenguaje literario referido al Teatro se encuentra una dificultad respecto a las otras formas naturales de la literatura. El problema está en que las obras de teatro no llegan al niño como una poesía, o una narración que puede fragmentarse sin perderse su sentido global. El teatro es difícil para ser leído, y por esa razón el niño no cuenta con la posibilidad de manejar frecuentemente obras dramáticas que le permitan enriquecer sus propios contenidos en esta forma de expresión.³⁹⁸

Enseñar a los niños y jóvenes a escribir obras de Teatro era una cuestión compleja y densa; sin embargo, los efectos arrojados por la experiencia de los talleres fueron desbordantes y sorprendentes, los resultados sobrepasaron nuestras expectativas y la propuesta consiguió dar lugar a innumerables transformaciones en el proceso educativo académico de los educandos.

6.8.1. Una pedagogía del juego. Hablemos entonces de nuestros propósitos y de cómo los talleres aventajaron nuestras ideas. La primera idea que reconocíamos, era la de proveer a los educandos una práctica que se presentara a manera de juego, para lograr conseguir una pulsión positiva por parte de los educandos hacia el ejercicio de escritura de textos dramáticos; desde este momento nos enfrentábamos a una primera tensión, juego libre versus juego programado, pues:

Si el juego es desorden para los adultos, el teatro-juego (como binomio extraño y, para algunos, antagónico) es ya, de antemano, doblemente <<peligroso>> ante cualquier adulto que se precie. Desgraciadamente son muchos los docentes que, amparados en esas premisas, reniegan de la actividad, primero, por la ruptura de esa idea de <<orden>> en la

³⁹⁷ ILLICH. Op. cit., p.313.

³⁹⁸ POVEDA. Op. cit., p. 175.

que creen ciegamente, y segundo, por el puro temor a la visión crítica de las cosas que el alumno pueda desarrollar. Ante eso, se desaconseja la experiencia y, lo que es peor, se ataca furibundamente y en los tonos más descalificantes y despectivos posibles, a aquellos docentes que intentan usar el teatro como un instrumento pedagógico más, dotado de excelentes posibilidades y de valores contrastados.³⁹⁹

¿Cómo lograr entonces formular un ambiente de juego que permitiera a los educandos disfrutar un tiempo favorable para sus creaciones, y que al mismo tiempo no fuera visto por la escuela como una pérdida de tiempo?; desde el Teatro la respuesta era evidente, el juego dramático, “los juegos dramáticos son ellos mismos estructuras complejas, que permiten asimilar la realidad al yo, imitar los objetos y a las personas, expresar contenidos inconscientes, desarrollar la imaginación y la fantasía, realizar vicariamente los deseos, liberar las posibilidades individuales, adaptándose paulatinamente a las reglas y normas sociales.”⁴⁰⁰ Pero los juegos dramáticos poseen denominaciones, características y estructuras y persiguen fines concretos como la concentración, la escucha colectiva, el trabajo en equipo, la interacción, entre muchos otros; sin embargo, necesitábamos encontrar una dinámica de juego propia y adaptada a las necesidades de escritura que poseíamos, de esta manera, cuando en los primeros encuentros pedíamos a los educandos que escribieran, estos escribían de alguna forma, sin finalidad concreta, y por lo tanto sin gusto; en cambio, al ajustar la propuesta de textos hipertextuales, la consigna fue, “*debes conseguir actores para tu escrito, montar escénicamente tu propio texto y luego presentarlo, para saber si produce los efectos que quieres conseguir del público*”. Los niños cambiaron de inmediato su actitud frente al ejercicio escritural, pues lo que ellos querían hacer sin duda alguna, era montar ejercicios teatrales, estaban encantados de poder presentarse ante un público, deseaban saber las apreciaciones de sus colegas y actores, de aquello que habían pensado para la escena, de aquello que habían escrito.

“Como juego la acción dramática a nivel escolar tiene un valor espontáneo, un carácter informal, pasajero, no repetible. Este sentido de fugacidad favorece a la acción rápida, la agilidad imaginativa, la variación de propuestas, las soluciones distintas ante un problema, rasgos todos ellos de una imaginación rica y creadora.”⁴⁰¹ Quizá por esto, cada semana se veía a los educandos ansiosos, elucubrando cada detalle en sus textos teatrales, preocupados por cómo se verían sus escenas, dirigiendo actores, replicando a sus amigos el conocimiento que aprendían durante la formación en los talleres; el taller había roto la barrera del espacio, sus contenidos se desbordaban por entre los pasillos, los patios y las aulas de clase, los estudiantes comenzaban a referirse a las cosas desde los

³⁹⁹ CAÑAS. Op. cit., p. 19.

⁴⁰⁰ FURTH en CHAPATO. Op. cit., p. 153.

⁴⁰¹ POVEDA. Op. cit., p. 76.

conceptos aprendidos en el Taller de Teatro, hablaban de metáforas, sinécdoques y paradojas, de personajes principales, secundarios, personajes carácter o sin caracterización, comprendían a la perfección y de manera fácil lo que tanto tiempo cuesta enseñarles de las funciones actanciales en el género narrativo. El taller sobrepasaba los muros del aula de Teatro, los ejercicios se montaban en todos lados, los estudiantes dedicaban su tiempo libre a la práctica de las obras que ellos mismos construían.

6.8.2. La Estética como necesidad y ejercicio del espíritu. Por otra parte, como uno de nuestros propósitos como maestros de Lenguaje y Literatura era lograr que los estudiantes mejoraran sus habilidades lingüísticas, comunicativas, literarias y demás, y teniendo en cuenta la idea señalada por Poveda de que, el Teatro aunque es un arte de comunicación, es en sí un arte, y es debido a esto que, “no basta con que una palabra o un sonido surjan espontáneamente de la experiencia del niño. Es necesario que las palabras posean para él una emoción estética y le sensibilicen hacia las formas más expresivas y más bellas en la búsqueda de la composición estéticamente valiosa.”⁴⁰²; surgía en los talleres otra preocupación, que los textos que producían los chicos no fueran textos sin más, sino textos de alta calidad estética. Se pensó entonces como respuesta a esta necesidad, que los talleres permitieran el acercamiento de los niños y jóvenes a diferentes formas estéticas existentes, así que se hizo una primera descripción histórica, revelando a los chicos las diferentes transformaciones estéticas surgidas en el arte, mostrando los principios que fundaban los distintos movimientos artísticos en la historia del arte teatral; escucharon del Teatro Ritual, la tragedia griega, su antítesis romana, el Teatro de la Comedia del Arte que burlaba al poder, el Romanticismo de la Ilustración que enaltecía al amor y los sentimientos nobles del espíritu, el Surrealismo que protestaba contra la normalidad y llamaba a la revolución y la vanguardia, la épica de un Teatro proletario, el Butoh y el Absurdo que contrarrestaban los efectos de la guerra, las corrientes contemporáneas y muchas otras cosas.

A partir de ese momento, los estudiantes sabían que podrían estudiar las distintas clases de Teatro y escoger para sus montajes cualquier línea de acción que les atrajera, fue entonces cuando cada estudiante comenzó a estudiar por su cuenta la línea estética que sentía más afín a sus pulsiones, aquella que más afirmara su fuerza poética y su forma de escritura; sin pensarlo, los estudiantes se encontraban atraídos por las diferentes corrientes de pensamiento, e instruían a otros en diversos elementos de la historia universal; el taller despertaba nuevos intereses en los educandos y sus compañeros, quienes para ese momento se decían surrealistas, trágicos, épicos, románticos, butoh, impresionistas, biodramáticos y demás, se había despertado en ellos el poder del símbolo

⁴⁰² POVEDA. Op. cit., p. 126.

expresivo; pues tal como lo señala Poveda, "es a través de la experiencia concreta del niño donde la creación toma sus materiales y sus referencias, pero es a través del símbolo expresivo donde tienen lugar las formas creativas en dirección a la obra de arte concreta o a la habituación del niño en formas de vivir abiertas y divergentes."⁴⁰³

Otro punto a tener en cuenta es que el mismo esquema estético que el arte dramático ofrece es en sí dinámico. *El arte y la literatura no solamente tienen un efecto indirecto sobre las principales energías vitales. Directamente dan visión. El mundo se ensancha, extendiéndose más allá de lo que nos ofrecen los sentidos materiales, con sutilezas de reacción y con vibraciones de emoción. La visión es el escenario antecedente del control y la dirección.*⁴⁰⁴

En una segunda medida, ya dentro del desarrollo de los talleres literarios, se pensó en lograr que los jóvenes tuvieran herramientas sencillas y claras acerca de cómo abordar los géneros dramáticos, la construcción de los personajes, los móviles de la acción y demás elementos constitutivos del drama explicados en cada clase, así que surgió la idea de analizar y estudiar diversas obras de Teatro de distintos autores teatrales, que sirvieran a manera de ejemplo para la realización de los textos teatrales de los niños. Teníamos como premisa lo estudiado en la teoría, en cuanto a que un escritor joven se acerca primero a los textos de otros escritores para descubrir su propia escritura; no obstante, cuando se pidió a los jóvenes que elaboren Hipertextos que partan de estas grandes obras de la literatura, nos encontramos con tres resultados concretos en la formación de los chicos; primero, que los chicos se intrigaban por las obras de los grandes autores teatrales, descubrían en ellas formas diversas de presentar los conflictos humanos, y enriquecidas y variadas escrituras, así que parecía hacerse más fácil su estudio, lo que condujo obviamente a contribuir a su competencia lectora y su bagaje lingüístico; segundo, los niños enriquecían su apreciación y conocimiento literario, entendiendo de un sin número de transformaciones y piezas de la literatura mundial; y tercero, en cuanto a su producción escritora, pudieron conseguir entre otros dos herramientas primordiales: primero, sentido de la estructura dramática, los estudiantes aprehendieron los elementos específicos que los llevarían a concretar las representaciones teatrales, acción, ficcionalidad y carácter metafórico:

- La acción constituye la forma a partir de la cual se presentan los contenidos. La representación teatral se organiza por medio de acciones de los personajes en situaciones dramáticas. Cuando hablamos de acción no nos referimos necesariamente o solamente a

⁴⁰³ POVEDA. Op. cit., p. 75.

⁴⁰⁴ WHITEHEAD en POVEDA. Op. cit., p. 182.

comportamientos físicos observables sino al conjunto de dimensiones que caracterizan la conducta humana. Cabe señalar que las acciones de los actores en escena hacen referencia, representan, los modos de interactuar de las personas en contextos culturales específicos. De manera que las situaciones representadas requieren para su comprensión de un conocimiento básico de esos contextos para acceder a los contenidos expresados.

- Carácter ficcional: las acciones son reales sólo en la situación de la escena. Actores y espectadores saben, conviven, acuerdan que lo que ocurrirá en el escenario es transitoriamente verosímil. Este acuerdo de ficcionalidad ocurre en un espacio/tiempo común, que durará mientras dure el espectáculo, pero que tendrá repercusiones en el espectro cognoscitivo y emotivo de la audiencia.

- Carácter metafórico: los signos de la escena constituyen sustituciones simbólicas. Lo dicho simboliza determinados conflictos humanos, remite a lo no dicho, a otras situaciones, a otros contenidos, pero cuyo sentido coincide con las acciones vistas y oídas. Es precisamente este carácter metafórico el que pone de manifiesto su carácter artístico, al incluir componentes estéticos que van más allá de los intereses expresivos individuales y de las necesidades pragmáticas de la comunicación social corriente.⁴⁰⁵

Y segundo, cuestión que quizá sobrepasó la idea inicial que se tenía para los talleres literarios, está la competencia escritora; no cabe duda, que para un docente de Lenguaje, el componente más complejo de enseñar es la escritura, por lo que se pensó que los estudiantes lograrían afianzar elementos como la redacción, cohesión y gramática de sus escritos; sin embargo, nos encontramos con la revelación de que el ejercicio hipertextual, llevaba a los educandos a mejorar muchísimos elementos del lenguaje; rápidamente, los chicos construían sin saberlo, oraciones simples y complejas de las más diversas formas, usaban a la perfección metáforas, hipérbolos, sinécdoques, símiles, paradojas, alegorías, metonimias, énfasis, ironías y demás tropos escriturales; reconocían las voces en las que podían hablar los diferentes personajes de sus pasiones y conflictos, armaban sin dificultad estructuras dramáticas con gran orden lógico, cohesión, ilación, sentido, coherencia; en fin, se hacían cada vez más hábiles para dar forma a sus escritos, y aunque no reconocían bien el nombre que tenían dichos elementos, y aún si no sabían siquiera que estaban fortaleciendo de tal manera su competencia escritora, pues ellos se encontraban sumergidos en una profunda necesidad de dramatizar, teníamos ante nuestros ojos a niños y jóvenes pertenecientes a diferentes grados y edades con un alto desarrollo de su inteligencia o dominio lingüístico, tal como lo pronosticaban las reflexiones de Gardner; entendimos entonces, que esta pedagogía permitía a los educandos comprender, apropiarse y lograr una profunda sensibilidad a los elementos que constituyen el lenguaje dramático.

Pero además de poder construir obras de Teatro y ejercicios dramáticos de gran forma estética, los estudiantes apropiaban todos los elementos y conocimientos que aprendían en la escuela o en su acontecer cotidiano para la construcción de

⁴⁰⁵ CHAPATO. Op. cit. 137-138.

sus obras, les daba una valoración y los hacía significativos en los diálogos de sus escritos, esto debido a como lo revela Cassirer, que “el niño no habla a las cosas porque las considera animadas, sino por el contrario, las considera animadas porque habla con ellas.”⁴⁰⁶ Estos niños y niñas, encontraban en la escritura y montaje de sus obras, el lugar perfecto para el “*decir*”, comenzaban a establecer sobre sus personajes y sus diálogos enormes críticas sociales, posturas políticas, elementos culturales, saberes y experiencias cotidianas, volcaban sus sentimientos, establecían las particularidades de su pensamiento y su discurso; la obra de teatro se abría a la manifestación del universo experiencial de los educandos, esto trajo a nuestras meditaciones una idea mayor, el texto dramático le permitía a los educandos abrirse no sólo a los conocimientos en materia de Lenguaje y literatura, sino a todas las áreas del saber, y en esto los estudiantes eran mucho más creativos que nosotros. “Esta apertura favorece el que el texto dramático pueda integrarse a todas las formas de la actividad escolar aunque tenga en sí mismo sus finalidades propias. No me refiero al texto dramático cargado de fórmulas morales o de contenidos de aprendizaje para que el niño además de divertirse aprenda, sino a que la técnica de construcción del texto dramático es aplicable y aprovechable para cualquier área de la vida escolar.”⁴⁰⁷

Por último, en cuanto al proceso de evaluación y autovaloración, debemos mencionar que el hecho de que los educandos tuvieran la noción de juego como premisa para el desarrollo del taller, permitió a todos encontrarse desde una mirada profunda y respetuosa, una mirada que les permitía eliminar como se había pedido, la necesidad de juzgar como “buenos” o “malos” sus propios trabajos y los trabajos de los otros; y en cambio, le permitía a los chicos encontrarse desde una palabra reflexiva y consiente, cargada de propiedad y apoyo conceptual para hablar de lo que veían o les sucedía. Podemos decir, que dicha evaluación le permitía a los educandos una interiorización de aquello que habían construido, sus falencias y virtudes, y les proporcionaba un profundo vínculo emocional, lo que los llevaba a producir un sinnúmero de borradores de sus escritos y a perfeccionarlos, aún si ya la tarea de ponerlos en escena había pasado, podía verse a los educandos hablando durante largos periodos de sus creaciones y compartiendo sus trabajos escritos con sus pares para escuchar su parecer respecto a las reelaboraciones de sus escritos; esto puede explicarse en la medida en que “la interiorización de la obra está en relación con el fenómeno de la catarsis. Al plantear al alumno el juicio sobre una obra se le invita a cuestionarse a sí mismo sobre su propia postura ante la vida, la adecuación de lo que es con lo que dice y, como consecuencia, a adoptar una actitud virtuosa de superación. Una crítica que se limitará a emitir un juicio sobre la obra, sin que trascendiera hacia la persona, tendría un valor educativo muy pobre.”⁴⁰⁸

⁴⁰⁶ CASSIRER en POVEDA. Op. cit., p. 174.

⁴⁰⁷ POVEDA. Op. cit., p. 167.

⁴⁰⁸ *Ibíd.* P. 182.

Creemos profundamente, que la evaluación funcionó de la mejor manera, debido a que no fue un proceso que persiguiera una nota apreciativa acerca del alcance de logros por parte de los chicos, sino que se planteó como un espacio abierto y permanente, de participación espontánea y análisis crítico acerca de los elementos planteados para cada jornada de trabajo y de los conocimientos y metodologías que empleábamos en cada uno de los talleres, pues considerábamos muy importante que “el niño integre en su crítica todos los elementos del contenido y de la forma de la obra.”⁴⁰⁹; esto nos muestra que quizá en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de saberes significativos, y más aún, en la evaluación de dichos saberes, la práctica educativa de nuestras escuelas se encuentra muy deteriorada y en muchos casos primitiva.

Lo que resultó de todo el proceso evaluativo fue una metodología, que si bien puede o no funcionar para las distintas dinámicas de formación de la escuela, consigue establecer impresionantes procesos de análisis y comprensión de los contenidos y las actividades dentro de la formación que se estaba impartiendo, de esta manera entonces, lo que a nuestro modo de ver es más interesante, es que los estudiantes reconocían que se estaba realizando con ellos un proceso educativo, pero no tenía para nada las tensiones a que los tiene tan acostumbrados la escuela, sino que por el contrario, aún en la formación podían establecerse procesos de confianza y confrontación del pensamiento crítico entre los educandos y el maestro formador, tal como lo permite el teatro, dando lugar a una formación liberadora y tranquila, apasionada y grata; habíamos logrado nuestro objetivo, conseguir que el Teatro fuera un puente entre el saber que deben recibir los educandos en cuanto a la Lengua Castellana y su necesidad de expresar, sin que ello se convierta en el mero esparcimiento o caiga en el juego de la representación por el espectáculo; la gran conclusión que nos dejó el presente estudio, es que el Teatro además de ofrecer los importantes espacios para el esparcimiento, la sociabilidad y el juego, y además de lograr contribuir a la construcción de la personalidad y la formación de valores para la vida de los educandos, en esta actualidad violenta, acelerada y cada vez más atroz en la que nos encontramos sumergidos a diario, puede si queremos, llegar a cumplir un papel muy importante, el de liberar y contribuir a la formación cognitiva profunda de los educandos, haciendo verdaderos, significativos y vitales, cualquiera de los conocimientos que en ella quieran aportarse a los niños y niñas. El Teatro y las artes pueden dependiendo del compromiso que con ello se tenga, cumplir la función de aportar a dismantelar los sistemas de opresión en las escuelas, pueden demoler la enajenación por las viejas prácticas escolares y devolver a la educación y la escuela su legitimidad para el desarrollo de las sociedades y su necesidad para la formación de los hombres y mujeres del mundo.

⁴⁰⁹ Ibíd. P. 187.

CONCLUSIONES

- El Teatro es, ha sido y será siempre una de las mejores experiencias que puedan tener los niños junto a su formación escolar; pero dentro de una correcta planeación, reflexión y junto a metodologías prácticas para su desarrollo, puede constituirse como uno de los elementos más importantes para la construcción de conocimiento sensible y significativo con los niños dentro de cualquier área del saber; por lo tanto estamos seguros de que efectivamente el Teatro puede aportar de manera transversal al conocimiento académico de los educandos en la escuela.
- El Teatro y el arte en general, son una necesidad fehaciente e imperativa en la escuela, en la formación de los educandos, en la práctica de los docentes, en la planeación de los dirigentes, en la mirada de los padres de familia, en la recuperación del tejido social, las relaciones interpersonales y sobre todo, la humanización de la escuela.
- La indagación Hermenéutica y en sí, el Interaccionismo Simbólico se constituyó en una enorme herramienta para superar el sesgo normal que se tiene en la indagación escolar; fue mediante esta que se hizo posible reconocer las distintas miradas y subjetividades de los actores educativos, sus fuerzas, tensiones, pulsiones, necesidades y apasionamientos, sin olvidar en ningún momento la propia subjetividad del investigador, lo que dio como resultado una interpretación honesta, orgánica y verdaderamente intersubjetiva.
- La propuesta pedagógica de Talleres Literarios Hipertextuales es una experiencia sencilla y poderosa para afianzar los conocimientos que aprenden los educandos dentro de la Lengua Castellana y la Literatura; su trabajo traspasó nuestras expectativas de formación y reveló que puede ser una experiencia útil para mejorar el aprendizaje de cualquier conocimiento al que quiera acercarse a los chicos en todas las áreas del saber.
- Los estudiantes pudieron disfrutar la construcción de textos dramáticos desde una Estética propia y verdadera; eso nos llevó a entender, que el placer estético genera la comprensión estética y no al revés. Los excesos pedagógicos, históricos, estilísticos, intelectualistas, técnicos, llevan a los educandos a frustrarse por no saber llevar a la práctica elementos que no comprenden ni sienten, y que en algunos casos hasta los mismos docentes no comprendemos, porque están alejados de la experiencia y las necesidades artísticas.

- Los educandos pudieron alcanzar y afianzar diferentes conocimientos y habilidades, mejorando su formación y experiencia académica; por lo tanto entendemos que es posible mediar el conocimiento científico que se enseña en la escuela, en nuestro caso específico, en el área de Lengua Castellana y la Literatura; se puede mediante la experiencia teatral, volver sensible el conocimiento académico, eliminando la tensión que tienen los estudiantes ante aquello que aprenden en la escuela.
- El progreso técnico lleva a los maestros y nuevos maestros a sobrecargarse y replicar instrumentos inútiles y en muchos casos costosos, privándonos de las herramientas y experiencias más simples y enriquecedoras que necesitan nuestros educandos.
- Sí, se puede experimentar en la escuela una pedagogía liberadora, una educación desde el juego, una evaluación integral y crítica, sin objetivar a los educandos, sin caer en la tendencia de la educación bancaria, sin obligar el aprendizaje de saber instrumental, sin la construcción de aparatos y artificialidades; entendiendo que cada uno de nosotros es responsable de su propia desescolarización, lo que no nos dejó caer en el sesgo de las excusas y los pretextos, que vuelven inalcanzable la educación liberadora por la falta de medios, recursos, lugares o capacitaciones.

RECOMENDACIONES

- Se necesita llevar a la escuela y a la formación de los nuevos maestros, más experiencias desde el Teatro, la Estética y el Arte como mediadores pedagógicos para la formación de los educandos. Los nuevos maestros deben formarse con el saber y la experiencia teatral, para que puedan hacer uso de ese saber desde una verdad pedagógica, dentro de la experiencia real y lejos de la especulación engeguedora.
- La Universidad debería promover más investigaciones hermenéuticas e interpretativas de la realidad escolar, que den cuenta de las verdaderas necesidades de las instituciones y las áreas del saber de los nuevos maestros, liberándolos de la tendencia a objetivar mirando a todo y todos como objetos estáticos, invariables, imperecederos.
- La realidad vivida por la escuela es demasiado compleja y se constituye de las vivencias de cada uno de los actores educativos, se necesita llegar a ella sin juicios sesgados y obtusos, y con una mirada abierta y reflexiva de lo que en ella sucede y no simplemente de lo que dicen los indicadores escolares; es así como deben desarrollarse formaciones correctas que enseñen a los nuevos educadores a acercarse más desde una mirada interpretativa que desde una observación diagnóstica.
- La investigación educativa debería preocuparse más por construir herramientas, experiencias y estrategias pedagógicas que posibiliten el acceso al conocimiento de todos los niños, niñas y jóvenes en las escuelas, llevando igualdad a todos los rincones formativos del país y suprimiendo la diferenciación de clases sociales mediante el acceso o la inaccesibilidad del conocimiento estético, cultural y artístico.
- Recomendamos la puesta en marcha de la propuesta de Talleres Literarios Hipertextuales en cualquier área del saber, su confrontación, estudio, reconceptualización y mejoramiento, para la mediación, aparición o fundamentación de nuevas búsquedas liberadoras en la escuela.
- Estamos seguros de que la simple puesta en marcha de una propuesta pedagógica no asegura resultados positivos e innovadores en la educación; las nuevas prácticas escolares requieren de la confrontación, la validación, la experimentación, la refutación, la renovación y reconstrucción, el perfilamiento consiente; por ello recomendamos la indagación consiente de los nuevos maestros, necesitamos esforzarnos por construir pedagogías y metodologías útiles, consientes y claras; éste es un camino interminable pero vivo.

BIBLIOGRAFÍA

ARCOS, Erika. El teatro un puente de comunicación entre las historias dramáticas y las vivencias de los jóvenes del séptimo grado del instituto pedagógico. [Tesis de Pregrado]. Pasto: Universidad Mariana. Facultad de Comunicación Social y Periodismo, 2003.

ARTEAGA, Ayda; BUESACO, Andrés; et al. Estrategia didáctica para la producción de textos poéticos con los estudiantes del grado 8 – 2 de la Institución Educativa Municipal Aurelio Arturo Martínez del municipio de Pasto. [Tesis de Pregrado]. Pasto: Universidad de Nariño. Facultad de Educación, 2006.

AZAR, Héctor. Obras: Dramaturgia y Teoría Teatral. Fondo de Cultura Económica. México, 1998.

BENAVIDES, Janeth; FLORES, Amanda; et al. El teatro como estrategia metodológica para formar en competencias ciudadanas a niños y niñas de grado transición a y b de la Institución Educativa Municipal Libertad sede N° 2 Julian Bucheli, de la ciudad de Pasto. [Tesis de Pregrado]. Pasto: Corporación Universitaria Cesmag. Facultad de Educación, 2006.

BROOK, Peter. La Puerta Abierta. Alba Editorial, S.L. Barcelona, España, 1999.

CAMARERO, Jesús. Metaliteratura, estructuras formales literarias. Editorial Anthropos. España, 2004.

CAÑAS TORREGROSA, José. Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula. Ediciones Octaedro. Barcelona, España, 1992. 306 p.

CERVANTES, Carlos. Tras la huella de... El Teatro. Ediciones del Lirio. México D.F., 2005. 230 p.

CIORAN, E.M. La tentación de existir. Taurus Ediciones. España, 1973.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. Ed. Leyer. Bogotá D.C., 1991.

ECO, Humberto. Lenguaje, Verdad y Mundo, modelo fenomenológico de análisis semántico. Editorial Anthropos Ltda. España, 1986.

ECHEVERRÍA, Rafael. El Buho de Minerva: Introducción a la filosofía moderna. J.C. Sáez Editor: comunicaciones noreste. Chile, 1997. 315p.

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUAJE, MATEMÁTICAS, CIENCIAS Y CIUDADANAS. Ministerio de Educación Nacional. Imprenta Nacional de Colombia. Colombia, 2006.

FLORES, Ochoa y TOBÓN, Alonso. Investigación Educativa y Pedagógica. Mc GRAW-HILL, interamericana, S.A. Bogotá D.C. Colombia, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editores S.A. de C.V. México, D.F., 2005.

GARDNER, Howard. Estructuras de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica. México, 1993.

GARDNER, Howard. Arte, Mente y Cerebro, una aproximación cognitiva a la creatividad. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. España, Barcelona, 2005.

GENETTE, Gerard. Palimpsestos, la literatura en segundo grado. Altea, Taurus, Alfaguara, S.A. España, Madrid, 1989. P. 19.

GIRAUD, Pierre. La Semántica. Fondo de Cultura Económica. México, 1997.

GÓMEZ, Fernando. El Lenguaje Literario, teoría y práctica. ANZOS, S.L. Madrid, 2001.

HOYOS, Andrés. ¿Como se ve el teatro desde el periodismo cultural? En: Teatros, Vol. 1. pp, 77 – 83. 2005.

ILLICH, Iván. Obras Reunidas I. Fondo de Cultura Económica. México D.F., 2005.

LACAN, Jacques. Escritos 1. Siglo XXI Editores S.A. México, 2009.

LAFERRIÈRE, Georges. La Pedagogía Puesta en Escena. Ñaque Editora. Ciudad Real, España, 1997. 173 p.

LASO, Mabel y NARVÁEZ, Juan. El juego como estrategia pedagógica para el mejoramiento en el aprendizaje de la lectoescritura con los estudiantes del grado tercero de la escuela Santa Bárbara jornada de la tarde del municipio de Pasto. [Tesis de Pregrado]. Pasto: Universidad de Nariño. Facultad de Educación, 2003.

LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA FORMULACIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES. Ministerio de Educación Nacional. Imprenta Nacional de Colombia. Colombia, 2006.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ministerio de Educación Nacional. Imprenta Nacional de Colombia. Colombia, 2006.

MANTOVANI, Alfredo y EINES Jorge. Didáctica de la Gramática Creativa, manual para maestros. Editorial Gedisa S. A. Mexico, D.F. 1984. 201 p.

MARTÍNEZ, Miguel. Comportamiento Humano: nuevos métodos de investigación. Editorial Trillas. México, 1989.

MENESES, Jesús y ORTEGA, Carmen. Importancia de la educación artística en la formación integral del niño. [Tesis de Postgrado]. Pasto: Universidad de Nariño. Especialización en Administración Educativa, 2004.

MONROY, Mario. El Teatro Como Estrategia Educativa Teoría y Práctica, Manual para profesores de educación Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional. Atlantic Editores, Ltda. Bogotá D.C., Colombia, 1995. 180 p.

MONTAÑA, Rosario. La investigación y la Pedagogía como una vivencia teatral. En: Malabares, Vol. 3. pp, 5 – 10. Bogotá D.C., Colombia, 2000.

PANTOJA, Aleidy y RUIZ, Jacqueline. Fortalecimiento de los valores personales a través del teatro infantil. [Tesis de Pregrado]. Pasto: Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Centro de Estudios Superiores María Goretti, 1999.

PARRA, Rodrigo; PARRA Francisco; et al. Tres talleres: notas para una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela. Convenio Andrés Bello. Bogotá D.C., Colombia, 2006.

PIAGET, Jean. La formación del símbolo en el niño. Fondo de cultura económica. México, 1961.

PINTER, Harold. Discurso del dramaturgo británico en la ceremonia del premio Nobel. En: *Teatros*, Vol. 3. pp, 5 – 11. Bogotá D.C., Colombia, 2006.

POVEDA, Lola. Ser o no ser: Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid, España, 1995. 259 p.

POVEDA, Lola. Creatividad y teatro. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid, España, 1973.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. Liceo Integrado De Bachillerato. Universidad de Nariño. Pasto, Colombia, 2008.

RITZER, George. Teoría Sociológica Moderna. Mc GRAW-HILL, interamericana, S.A. Bogotá D.C. Colombia, 1993.

RODARI, Gianni. Gramática de la fantasía, Introducción al arte de inventar historias. Ediciones Colihue Argentina, Buenos Aires, 2008.

SÁNCHEZ, Juan y RINCÓN, Francisco. Enseñar Literatura, certezas e incertidumbres para un cambio. Distribuciones Fontamara S.A. México, 2004.

TALENS, Jenaro; ROMERA, José; et al. Elementos para una semiótica del texto artístico. Ediciones Cátedra. Madrid, España, 1995.

TERIGI, Flavia; CHAPATO, María E.; et al. Artes y Escuela, aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina, 2005. 315 p.

TODOROV, Tzvetan. Los abusos de la memoria. Editorial Paidós. España, 2000.

TROZZO, Ester; GONZÁLEZ, Graciela; et al. El teatro en la escuela: estrategias de enseñanza. Aique Editor S.A. Buenos Aires, Argentina, 2008. 160 p.

VEGA, Roberto. Escuela, teatro y construcción del conocimiento. Ediciones Santillana S.A. Buenos Aires, Argentina, 2001. 131p.

VIGOTSKY L.S. Imaginación y creación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1987.

WEINSCHELBAUM, Lila. Talleres Infantiles de Creación Literaria. AIQUE, Grupo Editor, S.A. Bogotá, Colombia, 1996.

NETGRAFÍA

LÓPEZ, Hiader. Investigación cualitativa y participativa, un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social en psicología y educación ambiental. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, 2001. p.161. [Consultado el 23 de febrero de 2011] Disponible en Internet: http://eav.upb.edu.co/banco/files/INVESTIGACIONPSICOLOGIAYEDUCACIONAMBIENTAL_0.pdf.

MARTÍNEZ, Miguel. La Etnometodología y el Interaccionismo Simbólico sus aspectos metodológicos específicos. En: HETEROTOPÍA, N. 21, Universidad Simón Bolívar, Venezuela, 2002. pp. 9-21. [Consultado el 15 de marzo de 2012] Disponible en Internet: <http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia.html>.

GONZÁLES, José. El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. En: Universidad de Sevilla. [consultado el 20 de julio de 2012] Disponible en Internet: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf,

ANEXOS

Anexo No. 1. Estándares de Competencia del Lenguaje a los que podría aportar la formación en teatro.

Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje Sobre Los Que Podría Aportar Una Formación En Teatro				
Grados Sexto y Séptimo				
<i>Producción Textual</i>	<i>Comprensión e Interpretación Textual</i>	<i>Literatura</i>	<i>Medios de Comunicación y Otros Sistemas Simbólicos</i>	<i>Ética de la Comunicación</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Defino una temática para la elaboración de un texto oral con fines argumentativos. • Formulo una hipótesis para demostrarla en un texto oral con fines argumentativos. • Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en un texto con fines argumentativos. • Elaboro un plan textual, jerarquizando la información que he obtenido de fuentes diversas. <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizo estrategias argumentativas de tipo descriptivo. • Utilizo estrategias descriptivas para producir un texto oral con fines argumentativos. <ul style="list-style-type: none"> • Produzco una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. <ul style="list-style-type: none"> • Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. • Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído. • Relaciono la forma y el contenido de los textos que leo y muestro cómo se influyen mutuamente. • Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído. • Interpreto y clasifico textos provenientes de la tradición oral tales como coplas, leyendas, relatos mitológicos, canciones, proverbios, refranes, parábolas, entre otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leo obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región. • Comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros. • Reconozco en las obras literarias procedimientos narrativos, líricos y dramáticos. • Comparo los procedimientos narrativos, líricos o dramáticos empleados en la literatura que permiten estudiarla por géneros. <ul style="list-style-type: none"> • Formulo hipótesis de comprensión acerca de las obras literarias que leo teniendo en cuenta 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco las características de los principales medios de comunicación masiva. • Caracterizo obras no verbales (pintura, escultura, arquitectura, danza, etc.), mediante producciones verbales. • Cotejo obras no verbales con las descripciones y explicaciones que se han formulado acerca de dichas obras. • Comparo el sentido que tiene el uso del espacio y de los movimientos corporales en situaciones comunicativas cotidianas, con el sentido que tienen en obras artísticas. • Propongo hipótesis de interpretación de espectáculos teatrales, obras 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizo el contexto cultural del otro y lo comparo con el mío. • Identifico en situaciones comunicativas auténticas algunas variantes lingüísticas de mi entorno, generadas por ubicación geográfica, diferencia social o generacional, profesión, oficio, entre otras. • Evidencio que las variantes lingüísticas encierran una visión particular del mundo. • Reconozco que las variantes lingüísticas y culturales no impiden respetar al otro como interlocutor válido.

<p>vínculos con otros textos y con mi entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizo rasgos específicos que consolidan la tradición oral, como: origen, autoría colectiva, función social, uso del lenguaje, evolución, recurrencias temáticas, etc. • Identifico en la tradición oral el origen de los géneros literarios fundamentales: lírico, narrativo y dramático. • Establezco relaciones entre los textos provenientes de la tradición oral y otros textos en cuanto a temas, personajes, lenguaje, entre otros aspectos. 	<p>género, temática, época y región.</p>	<p>pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, entre otras.</p>	
--	--	--	--	--

Grados Octavo y Noveno

<i>Producción Textual</i>	<i>Comprensión e Interpretación Textual</i>	<i>Literatura</i>	<i>Medios de Comunicación y Otros Sistemas Simbólicos</i>	<i>Ética de la Comunicación</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Organizo previamente las ideas que deseo exponer y me documento para sustentarlas. • Identifico y valoro los aportes de mi interlocutor y del contexto en el que expongo mis ideas. • Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas y explicativas para argumentar mis ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación. • Utilizo el discurso 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboro hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras. • Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de 	<ul style="list-style-type: none"> • Conozco y caracterizo producciones literarias de la tradición oral latinoamericana. • Leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos. • Establezco relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales. • Caracterizo los principales momentos de la literatura 	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciono la información obtenida a través de los medios masivos, para satisfacer mis necesidades comunicativas. • Utilizo estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento o recuperación de la información que proporcionan fuentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar. • Entiendo la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracterizo en sus aspectos convencionales

<p>oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de mis interlocutores y la fuerza de mis propios argumentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño un plan textual para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera. • Utilizo un texto explicativo para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características de mi interlocutor y con la intención que persigo al producir el texto. <ul style="list-style-type: none"> • Identifico estrategias que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto. • Tengo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto. <ul style="list-style-type: none"> • Elaboro una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos. • Reescribo el texto, a partir de mi propia valoración y del efecto causado 	<p>quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce. <ul style="list-style-type: none"> • Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo. • Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales. 	<p>latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico los recursos del lenguaje empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente. 	<p>bibliográficas y la que se produce en los contextos en los que interactúo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establezco relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y la contraste críticamente con la que recojo de los contextos en los cuales intervengo. • Determino características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva. • Interpreto elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopto una posición crítica frente a ellos. • Caracterizo diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras. 	<p>s y arbitrarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explico el proceso de comunicación y doy cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica. • Comprendo el concepto de coherencia y distingo entre coherencia local y global, en textos míos o de mis compañeros. <ul style="list-style-type: none"> • Valoro, entiendo y adopto los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos.
--	---	--	---	---

por éste en mis interlocutores.			<ul style="list-style-type: none"> • Identifico rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros. • Relaciono manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron. • Interpreto manifestaciones artísticas no verbales y las relaciono con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no. 	
---------------------------------	--	--	---	--

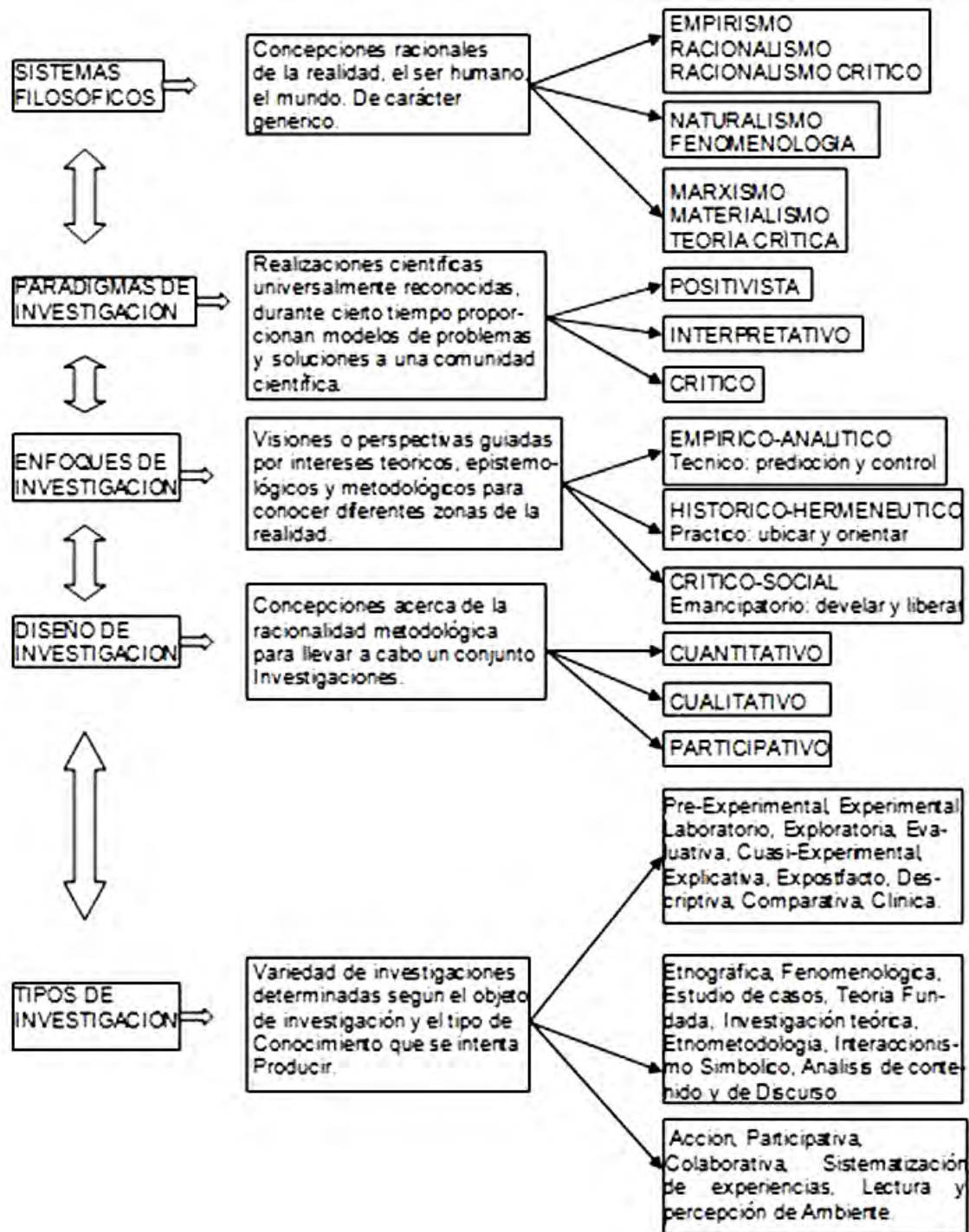
Grados Décimo y Undécimo

<i>Producción Textual</i>	<i>Comprensión e Interpretación Textual</i>	<i>Literatura</i>	<i>Medios de Comunicación y Otros Sistemas Simbólicos</i>	<i>Ética de la Comunicación</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento. • Desarrollo procesos de autocontrol y corrección lingüística en mi producción de textos orales y escritos. • Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas, 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo. • Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leo textos literarios de diversa índole, género, temática y origen. • Identifico en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo el papel que cumplen los medios de comunicación masiva en el contexto social, cultural, económico y político de las sociedades contemporáneas. • Infiero las implicaciones de los medios 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico, caracterizo y valoro diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos étnicos, lingüísticos, sociales y culturales, entre otros, del mundo contemporáneo

<p>explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Evidencio en mis producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en contextos comunicativos. Produzco ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género. 	<ul style="list-style-type: none"> Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa. Construyo reseñas críticas acerca de los textos que leo. Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos. 	<p>géneros y autores, entre otros aspectos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendo en los textos que leo las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, entre otras, que se evidencian en ellos. Comparo textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utilizo recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación. 	<p>de comunicación masiva en la conformación de los contextos sociales, culturales, políticos, etc., del país.</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizo los mecanismos ideológicos que subyacen a la estructura de los medios de información masiva. Asumo una posición crítica frente a los elementos ideológicos presentes en dichos medios, y analizo su incidencia en la sociedad actual. Doy cuenta del uso del lenguaje verbal o no verbal en manifestaciones humanas como los graffiti, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, entre otros. Analizo las implicaciones culturales, sociales e ideológicas de manifestaciones humanas como los graffiti, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, 	<p>o.</p> <ul style="list-style-type: none"> Respeto la diversidad de criterios y posiciones ideológicas que surgen en los grupos humanos. Utilizo el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas. Comprendo que en la relación intercultural con las comunidades indígenas y afrocolombianas deben primar el respeto y la igualdad, lo que propiciará el acercamiento socio-cultural entre todos los colombianos. Argumento, en forma oral y escrita, acerca de temas y problemáticas que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc.
--	--	--	--	---

			<p>entre otros.</p> <ul style="list-style-type: none">• Explico cómo los códigos verbales y no verbales se articulan para generar sentido en obras cinematográficas, canciones y caligramas, entre otras.• Produzco textos, empleando lenguaje verbal o no verbal, para exponer mis ideas o para recrear realidades, con sentido crítico.	
--	--	--	--	--

Anexo No. 2. Visión Esquemática De Los Paradigmas Científicos Según López Parra



Anexo No. 3. Entrevista para estudiantes del Taller de Dirección Escénica e Improvisación del Liceo de la Universidad de Nariño.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
Entrevista para estudiantes del Taller de Dirección Escénica e Improvisación del
Liceo de la Universidad de Nariño

Fecha: _____

Realizado por: Oscar Fernando Martínez

Estudiante de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura

Preguntas Generales

- 1) ¿Cuál es tu nombre?
- 2) ¿Qué grado estas cursando actualmente?
- 3) ¿Por qué ingresaste al Taller de Dirección Escénica e Improvisación del Liceo de la Universidad de Nariño?

Preguntas Estructurales

- 4) ¿De qué manera crees tú que el Teatro aporta a tu formación como estudiante y como persona en esta época de tu vida?
- 5) ¿Cómo ves tú el proceso que se está realizando en el Taller de Dirección Escénica e Improvisación del Liceo de la Universidad de Nariño?
- 6) ¿Qué piensas de que en el colegio exista la posibilidad de tener una formación en Teatro como proyecto pedagógico?
- 7) ¿Qué opinas de que en el Liceo de la Universidad de Nariño, se enseñe Teatro como base para la formación académica del tercer periodo, del área de castellano?
- 8) ¿Cómo consideras tú que abordan tus profesores este conocimiento?

Preguntas de Cierre

- 9) ¿Te gustaría cambiar algo en la metodología, forma o conocimientos que recibes dentro de la formación en teatro, tanto en Taller de Dirección Escénica e Improvisación, como en el tercer periodo de Lengua Castellana de tu grado?
- 10) ¿Quisieras hacer algún otro aporte al tema tratado en esta entrevista?

Observaciones _____

Anexo No. 4. Entrevista para el maestro Julio Hernán Eraso.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
Entrevista para el maestro Julio Hernán Eraso director del Taller de Dirección
Escénica e Improvisación del Liceo de la Universidad de Nariño

Fecha: _____

Realizado por: Oscar Fernando Martínez

Estudiante de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura

- 1) ¿Maestro Julio Eraso, como ve usted el proceso realizado en el Taller de Dirección Escénica e Improvisación del Liceo de la Universidad de Nariño en estos últimos años?
- 2) ¿Cuántos directores nacen aproximadamente en cada nuevo proceso del taller?
- 3) ¿Qué lo motivó a realizar un Taller de Dirección Escénica e Improvisación del Liceo de la Universidad de Nariño?
- 4) ¿Qué metodología, prácticas o didácticas utiliza usted para enseñar a los estudiantes la cátedra de Teatro?

Preguntas Estructurales

- 5) ¿Cuáles cree usted, son los principales aportes que proporciona a la educación de los estudiantes una formación en Teatro, tanto como proyecto pedagógico, como dentro de la formación académica en el tercer periodo de la cátedra de Lengua Castellana?
- 6) ¿Cómo considera usted que abordan metodológica y académicamente los profesores esta área de conocimiento?
- 7) ¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades y retos con los que se encuentran tanto estudiantes como maestros del Liceo de la Universidad de Nariño, a la hora de la formación que se imparte en el colegio en el área de Teatro?
- 8) ¿Cuál sería el aporte que proporciona en particular el Taller de Dirección Escénica e Improvisación a la educación de los estudiantes?
- 9) ¿Cómo ve usted la escritura de textos dramáticos por parte de los estudiantes del Liceo de la Universidad de Nariño?

Preguntas de Cierre

- 10) ¿Cómo cree usted que podría mejorarse la formación en Teatro, tanto en los proyectos, el Taller de Dirección Escénica e Improvisación y la formación académica de la lengua castellana?
- 11) ¿Qué otro aporte puede hacer usted al presente estudio?

Observaciones: _____

Anexo No. 5. Entrevista para Profesores del Área de Lengua Castellana y Literatura.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
Entrevista para Profesores del Área de Lengua Castellana y Literatura del Liceo de la Universidad de Nariño

Fecha: _____

Realizado por: Oscar Fernando Martínez
Estudiante de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura

- 1) ¿Hace cuánto tiempo es usted docente del área de lengua castellana del Liceo de la Universidad de Nariño?
- 2) ¿Que opina acerca de que dentro del currículo del colegio se contemple la formación en proyectos artísticos y culturales?

Preguntas Estructurales

- 3) ¿Cuáles cree usted, son los principales aportes que proporciona a la educación de los estudiantes una formación en Teatro, tanto como proyecto pedagógico, como dentro de la formación académica en el tercer periodo de la cátedra de Lengua Castellana?
- 4) ¿Qué metodología, prácticas o didácticas utiliza usted para enseñar a los estudiantes la cátedra de Teatro en dicho periodo?
- 5) ¿Cuáles son las principales dificultades y retos con los que se encuentran usted y sus estudiantes en cuanto a la formación que se imparte en el colegio en el área de Teatro?

- 6) ¿Cómo o bajo qué estrategias cree usted que debería superarse dichas dificultades o retos?
- 7) ¿Qué importancia cree usted que tiene el Taller de Dirección Escénica e Improvisación para el Liceo de la Universidad de Nariño? ¿Cuál sería el aporte que proporciona en particular este taller a la educación de los estudiantes?
- 8) ¿Qué opina usted acerca del proceso de escritura de textos dramáticos que se lleva con los estudiantes del Liceo de la Universidad de Nariño tanto en la cátedra de castellano en el aula de clases, como las que se realizan para la presentación de obras en la Semana Cultural Liceísta?

Preguntas de Cierre

- 9) ¿Cómo cree usted que podría mejorarse la formación en teatro, tanto en los proyectos, Taller de Dirección Escénica e Improvisación, como en la formación académica de la lengua castellana?
- 10) ¿Qué otro aporte puede hacer usted al presente estudio?

Observaciones: _____

Anexo No. 6. Entrevista a Directivos del Liceo de la Universidad de Nariño.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
Entrevista a Directivos del Liceo de la Universidad de Nariño.

Fecha: _____

Realizado por: Oscar Fernando Martínez
Estudiante de la Lic. En Lengua Castellana y Literatura

Preguntas Generales

- 1) ¿Cómo ve usted el proceso realizado en el Taller de Dirección Escénica e Improvisación del Liceo de la Universidad de Nariño en los últimos años?
- 2) ¿Por qué el Liceo de la Universidad de Nariño acoge la formación en teatro, tanto como proyecto pedagógico, como eje transversal de formación para el tercer periodo de la cátedra de lengua castellana?

Preguntas Estructurales

- 3) ¿Qué importancia cree usted que tiene el Taller de Dirección Escénica e Improvisación para el Liceo de la Universidad de Nariño?
- 4) ¿Cuáles cree usted son los principales aportes académicos y de vida, que da a la educación de los estudiantes la formación en Teatro en el Liceo de la Universidad de Nariño?
- 5) ¿Desde su experiencia, cuáles cree usted son las principales dificultades y retos que tiene la enseñanza a partir del Teatro en el Liceo de la Universidad de Nariño?
- 6) ¿Qué opinión le merece a usted el hecho de que dentro del área de Lengua Castellana se trabaje mediante el Teatro todo lo concerniente al tercer periodo?
- 7) ¿Cómo mira usted a partir de su experiencia el proceso de escritura dramática de los estudiantes, tanto para el tercer periodo de la cátedra de Lengua Castellana, como para la presentación de obras de teatro en la Semana Cultural Liceísta?

Preguntas de Cierre

- 8) ¿Qué cree usted debería tenerse en cuenta para la formación en Teatro, tanto en el proyecto de formación, el Taller de Dirección Escénica e Improvisación y la formación académica de la lengua castellana?
- 9) ¿Qué otro aporte puede hacer usted al presente estudio?

Observaciones: _____

Anexo No. 7. Ejercicio de Hipertextualidad Talleres Literarios.

TALLER LITERARIO DE HIPERTEXTUALIDAD TEATRAL OBRA: LA SOLEDAD DE SOLEDAD Autor: Daniel Santacruz

PERSONAJES:

- ✓ Ulises.
- ✓ Ulises muerto.
- ✓ Soledad.
- ✓ Joaquín Padre de Ulises
- ✓ Rosa Madre de Ulises
- ✓ Antonio Padre de Soledad
- ✓ Helena Madre de Soledad
- ✓ Nora Abuela de Soledad
- ✓ Jaime Maestro
- ✓ Marco Alumno 1
- ✓ María Alumno 2
- ✓ Mario Alumno 3
- ✓ Martha Alumno 4
- ✓ Vendedor
- ✓

ACTO PRIMERO:

(Se siente gran tensión, como si hubieran muerto unos cuantos, nadie habla y aun así todos murmuran, una flor se marchita mientras Ulises cae)

Escena 1

(Ulises se dispone a escribir, mientras su soledad lo asecha, llueve desde su soledad, mientras no cualquiera lo ve)

Rosa y Helena: (tejen todo el espacio, dejando el espacio dividido totalmente en dos, donde nadie puede seguir observando todo el espacio)

Ulises muerto: Tomaba de tu mano, un placer casi imperceptible, que se desmoronaba cuanto tú ya habías partido. (Muere y escribe, mientras cae a la soledad de su amada, olvida su esperanza y escribe.)

Escena 2

(Ulises cae desde un sexto piso altura precisa que hace sentir náusea al público, todo el mundo lo mira, siente lastima, y luego de un momento recuerda que tiene cosas mejores que hacer).

Rosa: Ulises te dijo que tenés que hacer tus deberes.

Joaquín: (Arreglándose) Ulises, mire que es necesario que usted deje de molestar tanto, y vaya pensando que usted ya tiene un futuro. Deje de pensar que la vida es un juego,

Ulises: (Se para, se limpia, se amarra los cordones) Esta bien papá. (Escribe, cualquier cosa, pero escribe)

(Sus padres Salen sin percibirse de Ulises)

Soledad: (peinándose, a lo mejor estuvo llorando, de melancolía alguna)

Helena: Soledad, mira hija que nos tendremos que volver a ir, tu entiendes, esto de... negocios, corporaciones, y de todo tipo de cosas, que son necesarias para el trabajo (confundida)...

Antonio: (la Interrumpe) si mira hija, no te preocupes tu sabes que te amamos... (Entran tres hombres fornidos, sacándolos del escenario, sale de escena le dejan una carta a soledad)

Soledad: Pero mamá, papá, si ni siquiera conozco rostro alguno de ustedes, y he bailado con sus palabras pero, han volado lejos dejando desamparada.

Nora: (una mujer vieja, y cansada, por el peso de sus arrugas). Soledad, no estés así, mira que te he venido a hablar, para que la ausencia...

Soledad: (La interrumpe) no te preocupes abuela (le da un beso en la frente), las cosas están bien.

Nora: (La mira con cierto anhelo). Soledad era una niña pequeña, pero aun así era tan fuerte, que sus lágrimas eran cautelosas tanto como el silencio, pero aun así, soñaba con seguir adelante, y no decaer... (Se desvanece, sale)

Escena 3

(Soledad y Ulises temen la caída de sus almas, y aun así caminan...)

Soledad: llora poquito a poquito su alma, se lava la cara)

Ulises: (deja de escribir se acerca a la pared) ¿A alguien ahí?

Soledad: ¿Soledad y tú?

Ulises: Ulises Rodríguez

Soledad: Nunca pensé que viviera alguien en casa como la tuya

Ulises: (ilusionado), yo tampoco, dijo, pues, este, tampoco pensé que viviera nadie en la casa que habitas

Soledad: Tengo miedo de noches frías como estas, que los anhelos se desvanecen.

Ulises: Si soledad era mujer cautelosa, pero si su belleza era como sus palabras, bueno era una mujer espectacular, que su sonido y su aroma ilusionaba los sueños de cualquier otro.

Escena 4

(Suena una campana, que aturde a soledad y Ulises, Entran Los estudiantes y el Profesor, Jaime el profesor)

Jaime: (Algo nervioso y tímido, camina de espaldas por una línea recta) Bueno la vida, pues es de, eee, estas cosas, que uno cree, que no suceden pero pasa, sin darse cuenta y sus problemas caen como tres y dos, bueno, ustedes entienden de estas cosas.

Soledad: ¿Y profe, cómo se vive?, ¿o qué?

Jaime: Bueno buenos días, señorita soledad en que nos quedamos ayer.

Soledad: (alza la mano)

Jaime: ¿Si?

Marcos: Matemáticas.

Jaime: (saca algunos libros)

Marcos: (alza la mano)

María: Sociales

Jaime: (saca algunos libros)

María: (Alza la mano)
Mario: Biología
Jaime: (saca algunos libros)
Mario: (Alza la mano)
Martha: Biomecánica
Jaime: (saca algunos libros)
Martha: (Alza la mano)
Ulises: Derecho
Jaime: (saca algunos libros)
Ulises: (Alza la mano)
Soledad: Medicina
Jaime: (saca algunos libros) Para mañana, Literatura, robótica, agromecánica, salamataria, y ¡otras, con nombres interesantes!
Mario: ¿Y artes?
Jaime: Tal vez... eee... otro año. (Sale)

Escena 5

(Los estudiantes, crecen, a comienzan a aprender de verdad)
María: ¿Y vos que vas a ser cuando seas grande?
Mario: Yo quiero ser astronauta, y así te bajaría la luna
(Los estudiantes ríen y se burlan de él)
Martha: Sera para ganar el dinero más que necesario
Marco: yo en grande seré político, eso si, para hacer leyes fáciles y accesibles
(Todos aplauden, creyendo en un futuro tenue)
Ulises: Yo seré escritor, porque las palabras también tienen derecho a no ser olvidadas
(Todos se asustan, los padres lo llaman)
(Salen)

Escena 6

(Soledad, encuentra a su soledad)
Antonio: Hija, te miro y te anhelo, no te preocupes todavía no olvidamos tu nombre...
Helena: Soledad, el día que naciste, sabíamos que era especial. Y aun así te llamamos soledad, porque era necesario que conocieras tu actualidad.
Soledad: Y para que tantas palabras me habías dedicado si sabias que no podría verte nunca...
Ulises: ¿Soledad?
Soledad: ¿Qué quieres?
Ulises: ¿Por qué no has vuelto al colegio?
Soledad: Ya no necesito aquello
Ulises: mire pues mi papá siempre decía.
Joaquín: Hijo, el secreto de poder vivir bien, se encuentra a saber aprovechar las oportunidades, y saber sobrepasar los problemas...
Ulises: Y bueno mi madre tampoco se quedaba atrás
Rosa: (transcurre) Nunca serás libre por completo, pero la poca libertad que tengas aprovéchala.
Soledad: tú crees, que todas las palabras tienen razón

Ulises: bueno, pues no, pero sí, creo que las miradas no son falsas, y tú eres fantasía.

Nora: Soledad cuantas veces te he dicho que no te quedes ilusionada por las noches

Soledad: Ya voy abuela, ya dormiré.

Acto 2

Ulises muerto: Y bueno ahí estaba yo con mi soledad, sin saber cómo contenerla, pero al fin había descubierto como debía pasar el resto de mi vida.

(Soledad y Ulises crecen)

Escena 1

Ulises: Lamento mucho la muerte de su abuela

Soledad: no se preocupe, ya han pasado algunos años de su muerte, pero, ¿tan rápido ya me has olvidado?

Ulises: Nunca hacerlo soledad, la he llevado por siempre a espaldas mías.

Nora: Soledad, soledad no había nacido, y aun así, ese mucosito inquieto la recordaba, siempre...

Ulises: (toca a soledad por primera vez)

Escena 2

(Entra Un vendedor de rosas)

(La ciudad arrebatada a soledad de las manos de Ulises, Ulises queda encerrado en su agonía)

Vendedor: lleve, lleve, las rosas, su aroma es exquisito, habla del amor, la rosa las rosa, y si soledad había sido olvidado, entre todo el mundo a tal punto que Ulises había entrado en agonía, la rosas, la rosa, la ros, la ro, la r, la, l, ¡lleve!

Ulises: ¡Soledad, soledad! En donde te has metido que no te hayo soledad, mírame, volvedme a ver que no encuentro tu compañía, ¡Soledad!

Ulises muerto: Y aun así nunca había comprendido que mi soledad me había acompañado durante siempre, y que ya me tenía cansado de tantas palabras (deja de escribir)

(Ulises cae desde un sexto piso altura precisa que hace sentir náusea al público, todo el mundo lo mira, siente lastima, y luego de un momento recuerda que tiene cosas mejores que hacer).

Ulises: (se acoge a soledad y sale)

Jaime: Ulises, ese muchacho siempre anduvo en mi clase distraído, y nunca hablo con nadie. A lo mejor cayó en una infinita soledad.