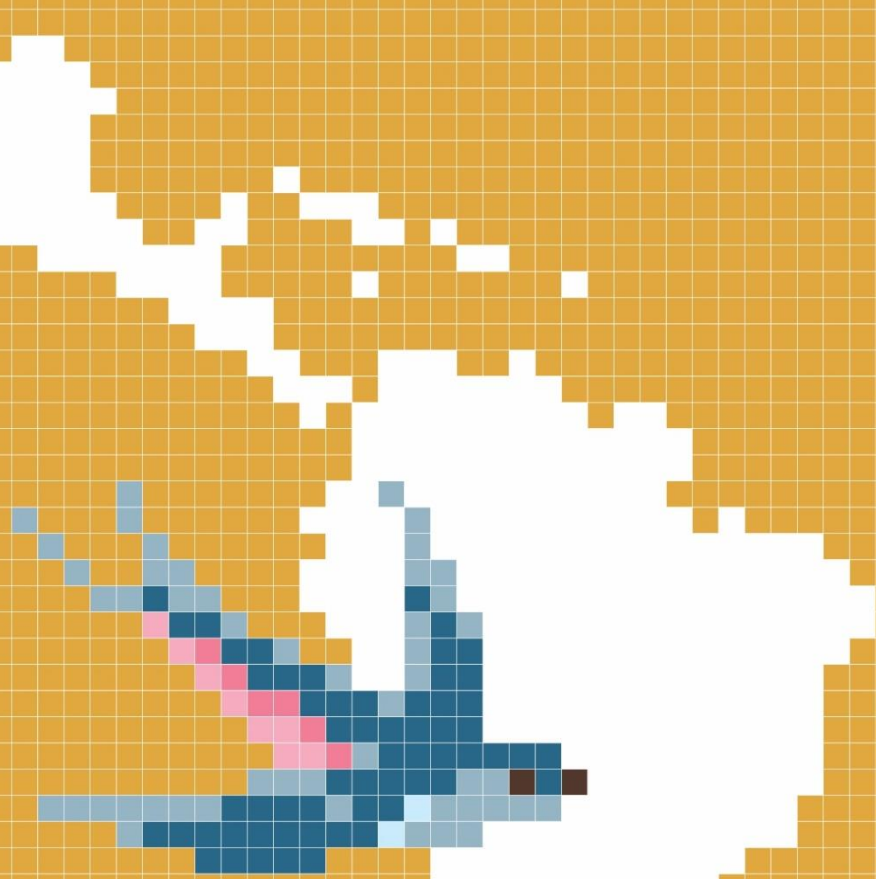


Sentido y significación de la pedagogía teatral

Reflexiones latinoamericanas en el siglo XXI



Claudia Fragoso Susunaga
Coordinadora



Sentido y significación de la pedagogía teatral

Reflexiones latinoamericanas en el siglo XXI

Claudia Fragoso Susunaga

Coordinadora



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

DIRECTORIO

Dra. Yarabí Ávila González
Rectora

D.C.E. Javier Cervantes Rodríguez
Secretario General

Dr. Antonio Ramos Paz
Secretario Académico

Dr. Jesús Campos García
Coordinador de la Investigación Científica

Mtro. Helmut Horkheimer Vázquez Torres
Director de la Facultad Popular de Bellas Artes

Dra. Claudia Fragoso Susunaga
Responsable del proyecto CIC
Voces femeninas y nuevas masculinidades hacia la comunidad.
Explorando la escena transmedial

INTEGRANTES DEL CAAE Y DEL COMITÉ ACADÉMICO

Dra. Alejandra Olvera Rabadán
Dra. Rocío del Carmen Luna Urdaibay
Dra. Adriana Elena Rovira Vázquez
Maestra Brenda Arelli Urbina Bolaños

Sentido y significación de la pedagogía teatral

Reflexiones latinoamericanas en el siglo XXI

Claudia Fragoso Susunaga

Coordinadora

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Coordinación de la Investigación Científica

Facultad Popular de Bellas Artes

Cuerpo Académico de Artes Escénicas

2024



Sentido y significación de la pedagogía teatral
Reflexiones latinoamericanas en el siglo XXI
Claudia Frago Susunaga. Coordinadora

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Santiago Tapia 403 Centro CP 58000
Morelia Michoacán, México

Cuerpo Académico de Artes Escénicas
Edificio AIII Ciudad universitaria Morelia Michoacán, México
3 22 35 00 ext. 3136
<https://www.facebook.com/caeumsnh/>
caefpbaumsnh@gmail.com

Diseño editorial e ilustraciones
Bárbara Cortazar

Se autoriza la reproducción de los materiales aquí contenidos con fines académicos y sociales. Citando la fuente.

Número de ISBN: 978-607-542-319-7

Fecha de publicación: 26 de diciembre de 2024

Hecho en México / Made in Mexico

ÍNDICE

PRESENTACIÓN. <i>Claudia Fragoso Susunaga</i>	6
INTRODUCCIÓN. <i>Adriana Rovira Vázquez</i>	8
EL TEATRO COMO ASIGNATURA OBLIGATORIA PARA ADOLESCENTES. <i>Guadalupe Apú Hidalgo, Laura Mercedes Cordero Hidalgo</i> . Costa Rica.	22
CURSO DE INGRESO Y SU EVOLUCIÓN (FACULTAD DE ARTE, UNICEN). <i>Marianela Gervasoni</i> . Argentina	37
COMUNIDAD DE APRENDIZAJE, CONSTRUCTORA DE LIBERTAD. <i>Larissa Torres Millarez</i> . México	52
CORPOREIDADES ZAGUATAS: EXPERIENCIAS SOMÁTICO PERFORMATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. <i>Leonardo José Sebiane Serrano</i> . Brasil	66
POÉTICA TEATRAL PARA HACER LAS PACES. <i>Vanessa Duarte Mesa</i> . Colombia	88
FORMACIÓN DOCENTE-TEATRO: TENSIONES Y DESAFÍOS. <i>Melina Muzzio</i> . Argentina.....	102
ACTORES EN LAS AULAS. <i>Paola Meztli Jonard Méndez</i> . México	117
GRUPO CULTURAL YUYACHKANI: UN REGRESO A CASA <i>Lara Tatiane de Matos</i> . Perú-Brasil.....	132
INTERACCIÓN Y PROCESOS FORMATIVOS EN EL TEATRO. <i>Claudia Fragoso Susunaga</i> . México	148
FICHAS CURRICULARES	161

PRESENTACIÓN

En esta segunda década del siglo XXI, la agenda social, en todas las latitudes, gira en torno a los temas de inclusión, visibilización, sustentabilidad y sostenibilidad. Desde el campo de las ciencias humanistas, se ha puesto puntual atención para atender problemáticas de inclusión, denuncia y violencia dentro de los espacios de interacción social en general y en las instituciones de educación superior en particular. En la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo se han generado diversas estrategias para atender este tipo de situaciones. Desde la formación para docentes y administrativos, hasta la creación de dependencias específicas orientadas a la atención a personas que han visto y sentido violentados sus derechos humanos dentro del contexto universitario.

El proyecto *Voces femeninas y nuevas masculinidades hacia la comunidad. Explorando la escena transmedial* se desarrolló desde la perspectiva escénica teatral, en el marco de la Licenciatura en Teatro de la Facultad Popular de Bellas Artes de 2021 a 2023, con participación del estudiantado. Tomando como punto de partida las problemáticas ya señaladas, su objetivo central fue incursionar en la transmedialidad. Además de generar productos artísticos, se participó en congresos con ponencias y se elaboraron un par de artículos en revistas que están en proceso de publicación. Fue diseñada una página web como soporte digital para documentar todo el trabajo realizado.

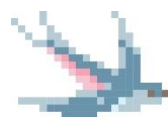
Completado ese compromiso institucional, resultado del diálogo entablado con académicos de otras universidades, surgió la inquietud de reflexionar colectivamente en torno a las metodologías de enseñanza teatral en estos tiempos convulsos.

Tal es el origen del presente volumen, donde se analizan modos y dinámicas, y se abona a la construcción de estrategias para la atención de problemáticas sociales. La educación teatral a nivel universitario se halla en un momento de decisiva transformación, a la búsqueda de nuevas metodologías pedagógicas y de una convivencia interpersonal más sana y respetuosa. Los procesos de creación artística tendrán que ser abordados a partir de ahora de manera diferente, con enfoques inclusivos, donde personas de todo género gocen de libertad y de presencia plenas, potenciando nuevas visiones de las relaciones humanas.

Es necesario expresar nuestro profundo agradecimiento a cada una de las personas que con su entusiasmo y saber participan como coautoras en este libro; a la laboriosidad y al cuidadoso acompañamiento de Bárbara Cortazar; a las instancias y autoridades (Cuerpo Académico de Artes Escénicas, Facultad Popular de Bellas Artes y Coordinación de la Investigación Científica de la UMSNH) que, a partir de los proyectos de investigación, posibilitan compartir las experiencias resultantes de la práctica académica; a las y los colegas docentes, destinatarios fundamentales de todas estas reflexiones; y, sobre todo, a las y los estudiantes, que constituyen el presente y el futuro en este camino del teatro y de la enseñanza universitaria.

El camino por recorrer es largo, pero ya se están dando los primeros pasos.

Claudia Frago Susunaga.



INTRODUCCIÓN

Cuando Claudia Fragoso (coordinadora de esta antología y compañera de vida de quien escribe este texto) me invitó a participar en este libro, me sentí muy halagada y provocada en el mejor sentido de la palabra, pues las temáticas que aquí se abordan me atraviesan objetiva y subjetivamente desde mi experiencia de vida como persona, como maestra, como profesional de teatro y como habitante de Latinoamérica.

En este sentido, resulta muy emocionante leer las voces de los docentes, artistas, académicos y académicas que han sido parte de las experiencias que relatan. Y porque en sus voces puedo reconocer las experiencias vividas como profesoras de teatro a través de los años. Resulta, además, esperanzador escuchar voces comunes que nos ayudan a reconocernos como parte de una comunidad pedagógica de la enseñanza teatral en Latinoamérica que se encuentra en proceso de transformación profunda.

La coordinadora de esta antología y yo hemos recorrido este camino juntas desde hace 25 años en la Licenciatura en Teatro de la Facultad Popular de Bellas Artes (FPBA), de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), en Morelia, Michoacán, ya sea impartiendo clases; construyendo un diseño curricular acorde a las necesidades actuales del contexto michoacano; realizando tareas académico-administrativas, o bien solucionando problemáticas específicas propias de las relaciones entre los actores del programa educativo. Es decir, habitando un espacio delimitado, maravilloso y complejo. Un ámbito que se ha transformado de manera dinámica a través de los años.

Los cuestionamientos en ese vertiginoso contexto cambiante han sido constantes y sus respuestas han tenido que adecuarse a los acontecimientos: ¿cómo enseñar teatro?, ¿para qué enseñarlo?, ¿a quién enseñarlo?, ¿en qué circunstancias? Para contestar estas preguntas hemos tenido que aprender nuevos lenguajes escénicos y no escénicos; hemos atendido a diversas poblaciones con diferentes objetivos y niveles de implicación; hemos tenido que enfrentar la ruptura de modelos tradicionales para enseñar teatro, hacer teatro y vivir de él. Nos hemos visto en la necesidad de desarrollar habilidades para el uso de las nuevas tecnologías y hacernos amigas de ellas para usarlas en la enseñanza y en la creación, especialmente en las circunstancias de la pandemia por la Covid 19.

En suma, a lo largo de este casi medio siglo, hemos sido partícipes de cómo se han puesto en cuestión muchas prácticas que se venían realizando en la educación teatral formal y no formal.

Uno de estos debates tiene que ver con la deconstrucción de la figura de las maestras y maestros de teatro. Recuerdo que, en el siglo pasado, cuando Claudia y yo estudiamos, dar clases de teatro era una opción menospreciada. ¡Queríamos ser artistas, no maestras! Pero la vida se encargó de colocarnos en el camino de la docencia y nos sorprendimos de lo enriquecedor que resultaba transitar por allí. En ese tiempo una se hacía profesora de teatro por pura intuición, *resolviendo al paso*. Pero pronto fue evidente que las artes en general y la disciplina teatral en particular, ofrecían herramientas valiosísimas para la formación integral del individuo y que había que sistematizar esta formación. A estas alturas en algunos países, concretamente en Latinoamérica, las asignaturas artísticas incluyendo la enseñanza del teatro se volvieron asignaturas obligatorias en la educación básica, y entonces emergió la necesidad de formar docentes en educación artística y particularmente en teatro, ya fuera para formar profesionales de las artes escénicas o para la formación integral de las personas.

La formación de profesores y los contextos en que esto ocurre es un tópico que es abordado en esta antología desde diferentes ángulos en los artículos titulados: *“El teatro como asignatura obligatoria para adolescentes. Algunas premisas vinculares”* de María Guadalupe Apú Hidalgo y Laura Mercedes Cordero Hidalgo, de Costa Rica; el artículo: *“Formación docente-teatro, tensiones y desafíos”* de Melina Muzzio, y *“Curso de ingreso y su evolución”* ambos de Argentina; así como los textos: *“Comunidad de aprendizaje, constructora de libertad. Tres factores determinantes”* de Larissa Torres Millares; *“Autores en las aulas”* de Paola Meztli Jonard, e incluso el artículo de cierre de Claudia Frago Susunaga titulado *“La interacción de las personas en formación teatral”* las tres últimas desde Michoacán, México. En todos ellos se resalta la necesidad de dotar y construir herramientas pedagógicas que contribuyan a la mejora de la práctica docente en teatro.

Al respecto resulta pertinente establecer una diferencia entre los textos que se refieren a la formación de docentes del teatro para la educación integral de las personas y la formación de docentes para la educación de profesionales del teatro. En los dos artículos elaborados en Argentina, donde la asignatura de teatro fue integrada como obligatoria en los planes de estudio de educación básica, desde la

década de los años 90, puede distinguirse que esta coyuntura propició la fundación de escuelas profesionales para la formación de profesores de teatro para dicho nivel educativo, así como la creación de espacios específicos para darles empleo a sus egresados. En contraste con México, en el artículo de Paola Jonard quien valientemente refiere que, si bien existen escuelas para formar profesores de educación artística, aún no se dan las condiciones para proporcionar empleos dignos a sus egresados, y argumenta la escasez laboral que afecta de manera profunda la posibilidad de conseguir un empleo decoroso como docente en las áreas artística y especialmente en teatro.

Y es que, en México como solución a los problemas de subsistencia, un poco de manera forzada, los profesionales del teatro se desempeñan como profesores con la intención de encontrar mayor seguridad en el empleo ante la precariedad que implica dedicarse solo a la producción o a la creación artística. Es quizá por eso que, en México, en la actualidad, nos enfrentamos a la aparición de muchos problemas en la actividad docente para la enseñanza del teatro. En estas circunstancias las y los jóvenes docentes que han estudiado teatro y se integran a la docencia suelen trasladar, a manera de copia, experiencias educativas que ellas y ellos mismos vivieron como parte de su formación, incluso copian los modelos de sus propios profesores o profesoras, sin considerar que ellos recibieron una formación para el arte como profesionales, y sin tomar en cuenta que las clases y talleres que ellos y ellas han de impartir en la educación básica y no formal está diseñada para complementar la formación integral de las personas, lo que acarrea problemas pedagógicos de fondo.

Por su parte el artículo titulado: *“El teatro como asignatura obligatoria”*, de Apú y Cordero nos conduce a reflexionar sobre las herramientas teatrales para la formación de la persona en particular durante la adolescencia. En el artículo se proponen algunas premisas vinculares en el proceso educativo desde la experiencia teatral en el aula. Premisas que pretenden democratizar el espacio de enseñanza-aprendizaje, y nos hacen repensar que la enseñanza del teatro por más dinámica y divertida que parezca no está exenta de violencias simbólicas, de parcelación del conocimiento, y de prácticas tradicionales que devienen en la imposición de normas inamovibles e incuestionables que suelen provocar desidia, desafío sin sentido u obediencia ciega y sobre todo vacío de aprendizaje teatral en la adolescencia.

Muy pertinente resulta la reflexión que se hace en este texto al respecto de los posibles vínculos que con frecuencia podemos distinguir entre profesores o profesoras y estudiantes. Nos presentan tres caracterizaciones de dichos vínculos, que seguramente podremos identificar en nuestras propias experiencias de enseñanza-aprendizaje, ya sea como docentes o como estudiantes. A la primera caracterización le llaman *clon-poético* que se establece cuando la alumna o el alumno es orillado a pensar, hacer y gustar como el o la docente, a partir de ciertas estrategias de manipulación; la segunda se identifica con el o la profesora autoritaria que es incuestionable, y la tercera se asimila cuando se establece un vínculo de relación de adoración hacia él o la docente como poseedor o poseedora de una verdad secreta.

Para contrastar estas caracterizaciones viciadas, las autoras proponen la construcción de comunidades de aprendizaje y espacios seguros, donde sea posible descubrir puntos de encuentro entre los diferentes individuos que conforman cada grupo, así como el planteamiento de dinámicas de co-creación, es decir la generación de abundantes espacios de diálogo.

Lo que nos proponen estas autoras pareciera una utopía lejana, sin embargo, desde otra latitud Larissa Torres en su texto: *“Comunidad de aprendizaje, constructora de libertad...”* nos conduce a pensar que el establecimiento de estas premisas resulta viable, partiendo de las propias características de un programa académico específico: la Licenciatura en Teatro de la Facultad Popular de Bellas Artes (FPBA) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) en México. Desde el punto de vista de la autora es posible establecer una pedagogía como práctica de libertad, si se consideran las particularidades de este espacio académico como condiciones propicias para estructurar de forma democrática y crítica estrategias comprometidas con la libertad y el bien común. La autora considera que la diversidad de las personas que la componen y aún la propia institución que las enmarca, orientada hacia una política educativa eminentemente humanista, son aspectos favorables para desarrollar comunidades de aprendizaje democráticas, críticas y respetuosas.

De forma coincidente y sumándose a la propuesta de Larissa Torres, Claudia Fragoso quien también pertenece a la comunidad educativa de la Licenciatura en Teatro de FPBA de la UMSNH en su artículo *“La interacción de las personas en la formación teatral”*, con el que cierra esta antología, señala las modificaciones

necesarias que han de ocurrir en la relación entre docentes y estudiantes en la formación teatral. Llama la atención que se refiera incluso, al uso de la voz que utilizan las y los profesores en el aula: las entonaciones, y los modos de hacer señalamientos, que suelen ser interpretados como violentos, sugiere en cambio construir un modo de utilizar la voz a partir de un código de respeto y fundado en lo que hoy se conoce como pedagogías del amor.

De este modo tanto Larissa Torres como Claudia Fragoso se posicionan a favor de un cambio de paradigma en la enseñanza teatral que sustituye el autoritarismo y la violencia en nombre del arte, por una interacción entre docentes y estudiantes basada en el respeto, el comportamiento comprometido a favor de la libertad creativa y el desarrollo integral de las y los estudiantes, con la finalidad de construir ambientes seguros y de empatía.

Pero para cambiar los paradigmas a partir de los cuales enseñamos teatro, convendría iniciar desde el principio, es decir desde los exámenes de ingreso y los cursos de inducción. En este sentido, desde Argentina, Marianela Gervasoni, en su texto: “*Curso de ingreso y su evolución*” nos invita a poner en duda nuestras nociones sobre el concepto de *juventud* a partir de las cuales estructuramos la formación de las y los estudiantes de artes escénicas en las Escuelas y Facultades. En el artículo la autora se posiciona al respecto de que la noción de juventud no debe ser única, sino que valdría la pena empezar por reconocer que son muchas *juventudes*, multidimensionales y heterogéneas las que recibimos en nuestras aulas.

Si partimos de esta premisa podríamos diseñar perfiles de ingreso, políticas educativas y contenidos en nuestros planes y programas de estudios que atiendan a un derecho humano elemental: el derecho a la educación en igualdad de oportunidades, que sean más inclusivos y no homogéneos. Resulta evidente que las generaciones actuales presentan una diversidad inherente. Es decir, generar planeaciones que contemplen las identidades, los saberes previos y los contextos de nuestras *juventudes* que desean estudiar artes.

Otro aspecto que resulta relevante en la lectura de los artículos de esta antología es el uso del lenguaje, que no sólo tiene que ver con la utilización de artículos y sustantivos como reconocimiento a las diversidades en relación al género (que ya es mucho), sino como un posicionamiento pedagógico-político que reconoce la necesidad de abrir espacios para nombrar la relación entre las corporeidades con

su entorno, ya sea rural o urbano, en experiencias somático-performativas. En este sentido destaca el artículo “*Corporeidades Zaguatas. Experiencias somático-performativas*” de Leonardo José Sebiane Serrano, de Brasil, que apuesta por una educación anticolonial en *Abya Yala Pindorama*, como llama el a nuestra América, en honor a nuestras culturas originarias.

El autor se suma a la idea de que es necesario construir nuestros relatos y epistemes alejados conceptual e historiográficamente de los marcos heredados de occidente. De este modo Sebiane, en su artículo desarrolla espacios en el propio texto para explicar porque usa algunos conceptos para interpretar las experiencias de su proyecto, con el objetivo de provocar un cambio de conciencia en la prácticas-educativas. Propone, por ejemplo, la acción de los cuerpos o *cuerpografías* como alternativas para la investigación en artes escénicas. Es decir que en los procesos de creación e investigación el cuerpo emerge como sujeto y objeto y el y la estudiante son al mismo tiempo investigadores.

En la narración de tres experiencias somático-performativas realizadas en tres países diferentes de *Abya Yala Pindorama*, el autor introduce la palabra *ecoperformance* para nombrar experiencias artísticas realizadas con estudiantes de teatro, a partir de una metodología que se apoya en la experiencia corporal en relación con el entorno natural.

Una experiencia semejante nos presenta Lara Tatiane de Matos en su artículo “*Un regreso a casa. Laboratorio abierto del grupo cultural Yuyachkani*”, donde nos relata su experiencia en dicho laboratorio. Cabe señalar que esta agrupación con más de 50 años de trayectoria escénica en el Perú, resulta ejemplar, en tanto que pervive en un espacio propio que al mismo tiempo es su casa y su espacio sagrado de creación, y desde hace ya muchos años comparte sus saberes en experiencias como la que realiza anualmente en su *Laboratorio Abierto*. La autora del artículo nos comparte su asombro al asistir a este encuentro con el grupo Yuyachkani, en principio ante la disposición y diseño del espacio, frente a la distribución de tareas y los espacios de creación del grupo. Pero sobre todo nos relata su experiencia al compartir con los integrantes del grupo y con otros artistas escénicos de diferentes nacionalidades latinoamericanas, un espacio de formación y creación cuyos principios tienen que ver con transmitir las formas de entrenamiento de los integrantes del grupo; con la interacción del cuerpo con la naturaleza y los

conocimientos ancestrales de los pueblos amazónicos originarios y sobre todo con la creación en colectivo.

“*Un regreso a casa*”, subtítulo De Matos el artículo que presenta, y este subtítulo resulta entrañable considerando que propone abrir espacios de encuentro con nuestras raíces y con la tierra, como una condición para recuperarnos como personas en medio de la vorágine del mundo.

Las coincidencias en cuanto a los principios para la construcción de experiencias pedagógicas, creativas y de investigación relatadas tanto en “*Corporeidades Zaguatas. Experiencias somático-performativas en la educación artística superior*” como en “*Un regreso a casa...Laboratorio abierto del grupo cultural Yuyachkany*” presuponen un acuerdo común para cuestionar y reordenar el punto de vista de la humanidad, desde la premisa de volver a lo más básico, al entorno natural como punto de partida para transformar la realidad.

La recuperación de los saberes ancestrales o de nuestros pueblos originarios también puede observarse en el uso del lenguaje. Resulta significativo encontrar en los textos aquí reunidos palabras que nos pueden resultar familiares tales como “*trueque*” y “*tequio*” para explicar las dinámicas que es posible introducir en nuestras aulas. En el caso del vocablo “*trueque*” que de acuerdo al Diccionario de la Real Academia quiere decir: *intercambio de bienes y servicios sin mediar la intervención del dinero, se basa en la idea de reciprocidad y utilidad de los productos de la actividad humana.*

También encontramos la palabra “*tequio*”, que es una práctica común en propia del Estado de Oaxaca en México, y su significado procede de la palabra náhuatl “*tequitl*,” que quiere decir trabajo o tributo, y se refiere a la costumbre que consiste en la *cooperación en especie y trabajo de los miembros de una comunidad para construir, reparar, preservar sus bienes.* En palabras sencillas podríamos traducirla como: *muchas manos trabajando en el bien común.* En suma, *el tequio* genera capital compartido, fortalece el tejido social y funciona como sistema de reconocimiento mutuo.

Y es que *tequio*, *trueque* son formas de nombrar aquello que ocurre en las comunidades donde se trabaja generosamente por un proyecto colectivo, para la supervivencia y el bien común. La actitud puede aplicarse las experiencias educativas que permiten convivir, intercambiar historias, conocimientos, sueños y

proyectos de vida, donde no existe opresión, ni discriminación o prejuicio y todos participan de acuerdo a sus posibilidades, habilidades y saberes que se retroalimentan en el intercambio y la cooperación.

Desde mi punto de vista, si atendemos al espíritu de esta antología en cuanto a empezar a nombrar nuestras prácticas pedagógicas con palabras propias, *trueque* y *tequio* son dos conceptos susceptibles de convertirse en horizontes decoloniales para referirnos a las experiencias de enseñanza aprendizaje horizontales e incluyentes, pues permiten tomar acuerdos para el bien común en una comunidad específica como proyecto educativo.

Aunque *trueque* y *tequio* son nociones surgidas del contexto rural mexicano, y ponen nombre a procesos que ocurren en comunidades concretas, donde los individuos reúnen esfuerzos para su supervivencia y el bien común, ambas representaciones me remiten a pensar en el pensamiento que encierra la *transdisciplina* y que de forma contemporánea es frecuente encontrar en los textos, relatos que se refieren a nuestros contextos artísticos.

Si bien la noción de *transdisciplina* tiene su origen en otro sistema epistémico y su desarrollo se sitúa en el ámbito académico, nombrando a las estrategias de investigación que promueven la convivencia de aportes surgidos en diversas disciplinas para abordar desafíos en las comunidades científicas y no científicas desde un enfoque holístico¹. Es posible decir que las tres nociones remiten a acciones de intercambio donde cada una de las partes identifica necesidades concretas y ofrece lo que quiere y puede poner a disposición en la solución de un problema, donde las partes acuerdan los términos del intercambio y el acuerdo mutuo permite la consecución de objetivos comunes.

Guardando las distancias epistémicas de origen y su aplicación en la resolución de problemas, es posible aventurarse a acercar las tres nociones, si consideramos las actitudes y valores que requieren las comunidades científicas y no científicas para que las personas involucradas colaboren en igualdad de condiciones y logren poner en diálogo sus diferentes conocimientos y saberes para enfrentar los problemas de las diferentes comunidades.

¹ SAMUELS, Boba. 2009. Can the differences between education and neuroscience be overcome by mind, brain, and education? *Mind, Brain, and Education*, 3(1), pp. 45-55.

Este aventurado acercamiento entre conceptos tiene que ver con el hecho de que la transdisciplinariedad ha dado lugar a investigaciones aplicadas, aplicadas específicamente en América Latina. Tal es el caso del desarrollo de la biomimética propuesta por Javier Collado quien propone la colaboración entre el conocimiento científico y la sabiduría ancestral de los pueblos originarios. En su propuesta busca comprender a la humanidad a partir de diferentes niveles de realidad que coexisten en la naturaleza y en el mundo². Su propuesta transdisciplinaria logra hacer convivir diversas epistememes desde las disciplinas científicas hasta la sabiduría ancestral, el arte, las emociones e incluso las experiencias místicas entre otros saberes frecuentemente olvidados en la academia y especialmente en el enfoque positivista³.

Profundizando un poco más en este asunto de la relación entre los artículos contenidos en esta antología y la noción de transdisciplina como práctica, me referiré sólo a dos artículos de la carta de la transdisciplinariedad signada en Arrábida, Portugal, en noviembre de 1994, como el esquema cognitivo que atraviesa dichas prácticas. Por ejemplo, en su artículo 5 se lee:

“La visión transdisciplinaria es decididamente abierta en la medida que ella trasciende el dominio de las ciencias exactas por su dialogo y su reconciliación, no solamente con las ciencias humanas sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior.”

Resulta evidente al leer la antología que se propone, una relación con otras ciencias humanas como son la filosofía, la historia y la literatura y por supuesto se establece un dialogo inevitable entre la pedagogía y el teatro. En muchos de los artículos que se presentan está implícito el dialogo y la convivencia de disciplinas artísticas y no artísticas, personas diversas, así como entornos localizados para la generación de experiencias de enseñanza-aprendizaje.

Otro de los principios de la carta de la transdisciplinariedad que pueden resultar reveladores para la comprensión del espíritu de esta antología, es el que se encuentra signado en su artículo 11, que a la letra dice:

² COLLADO-RUANO, Javier, GALEFFI, Dante A., & PONCZEK, Roberto I. The Cosmodernity Paradigm: An Emerging Perspective for the Global Citizenship Education Proposed by UNESCO. In: Transdisciplinary Journal of Engineering & Science, The ATLAS, Vol. 5, pp. 21-34, 2014.

³ Cabe mencionar que en algunas Universidades de Brasil, Ecuador, Colombia y Argentina los textos de Collado se encuentran legitimados por Academia y se enseñan como parte de la formación de sus estudiantes.

“Una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción del conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria reevalúa el rol de la intención del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión del conocimiento.”

En principio, es posible observar en los diferentes textos una contextualización de cada una de las experiencias pedagógicas y una ventana para implementar propuestas semejantes en otras latitudes. Y, además, en muchos de los artículos podemos apreciar la ponderación de las intenciones, lo imaginario, el valor de la experiencia vivida y el rol del cuerpo como protagonista en la construcción de los aprendizajes.

Dadas las anteriores consideraciones es posible observar que la antología presenta coincidencias que apuntan a una construcción transdisciplinaria en nuestras prácticas educativas, o al menos queda demostrado que los artículos se vinculan entre sí, que sus propuestas son coincidentes y se complementan, por ejemplo, al señalar los vínculos que se construyen o pueden construirse en las experiencias de enseñanza-aprendizaje; en la posibilidad de la creación de comunidades de aprendizaje que se organicen de forma más horizontal; en la atención a los saberes previos de las y los estudiantes y sus necesidades ante el conocimiento y la consideración de la relación entre contenidos, personas y contextos.

Más allá de estas coincidencias, al leer esta antología me percibí perteneciente a una comunidad de profesores, artistas y académicos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje del arte teatral, que han vivido experiencias semejantes en sus aulas y en sus escenarios, y que compartimos dudas, inquietudes y sueños similares al respecto de nuestro quehacer. Resulta muy esperanzador que se publiquen textos como los aquí compilados pues se da continuidad a un acervo teórico que merece un lugar en el mundo, a esa “otredad” que es Latinoamérica, a esa comunidad artística productora de conocimiento que no ha sido del todo acogida por la Academia como lo es nuestra comunidad artística, particularmente en países como Brasil, Colombia, Argentina, Costa Rica, México y Perú.

Quizá ese sentido de pertenencia pueda explicarse porque en Latinoamérica compartimos condiciones sociales y político-económicas que nos hacen percibir el mundo de forma específica. Para nadie es un secreto que vivimos en un territorio

donde las políticas del mercado y la meritocracia (individuación), han creado desigualdades sociales que parecen imposibles de resolver; donde es evidente el empoderamiento del crimen organizado; donde el crecimiento de la violencia desde el nivel más íntimo y hasta el nivel internacional es *nuestro pan de cada día*; donde el desarrollo tecnológico es prácticamente inalcanzable; donde los roles de género son cada vez más cuestionados; donde el poder de las redes sociales es innegable. Todo lo anterior en un mundo globalizado que se adapta a una reacomodación geopolítica, al cambio climático, a la crisis del agua, a la conciencia de las amenazas pandémicas, entre otras muchas cosas. En este confuso contexto urge generar propuestas educativas que no solo preparen a los niños y jóvenes para un mundo complejísimo, sino prepararlos en habilidades para generar estrategias que contribuyan a mejorar la calidad de vida de las personas y construir una mejor convivencia a nivel local y global, en suma, desarrollar propuestas formativas para prepararlos para re-construir un mundo de paz y buen vivir.

Considerando lo anterior resulta evidente que existen problemáticas que nos son comunes a nivel planetario, sin embargo, existen otras cuestiones que solo podrán enfrentarse a nivel local y que el paradigma homogeneizador que se estructura a partir de una visión europeizante amparada por la idea de progreso y desarrollo, blanca, heterosexual, binaria y jerárquica, resulta insuficiente para proponer soluciones específicas para comunidades concretas como las que existen en nuestros países.

Es aquí donde resulta pertinente el artículo *“Poética teatral para hacer las paces”* de Vanesa Duarte Mesa, contextualizado en una Colombia muy lastimada por la violencia. En dicho artículo propone retomar la pedagogía de Paulo Freire, y en especial los lineamientos de Augusto Boal con su *Teatro del oprimido* para la generación de espacios de acción colectiva donde se promueva la resolución de conflictos de forma pacífica y justa, en los que sea posible respetar las diferencias entre las personas, no como un motivo de conflicto, sino de posible enriquecimiento.

Espacios que contrarresten la normalización de la violencia en nuestros espacios públicos y privados, o bien la violencia como espectáculo mediático. La autora señala algunas directrices para implementar una *Pedagogía teatral para hacer las paces* basada en las propuestas de Boal: propone partir en principio de una actitud crítica; de un reconocimiento del cuerpo para liberarlo de la alienación

muscular en la que hemos sido condicionados; de la exploración de la capacidad de preformar y de crear realidades alternativas; de la implementación de prácticas de cuidado para proteger a aquellos que se encuentran vulnerables; de una organización fundada en liderazgos rotativos y horizontales y de la promoción del diálogo colectivo, pero sobre todo de la utilización de las herramientas teatrales ya sean las palabras, las metáforas escénicas, las imágenes, los sonidos no verbales y la composición proxémica, entre otras herramientas.

En verdad resulta conmovedora la lectura de este texto en tanto que relata experiencias propias de comunidades latinoamericanas inmersas en la violencia, que han resuelto sus conflictos a partir del arte, o de actividades relacionadas con el arte. Y es que en Latinoamérica tenemos relatos comunes, a veces dolorosos, a veces maravillosos, pero que nos dotan de una identidad común, de una historia compartida. Es el caso de nuestros pueblos originarios que subsisten y resisten desde hace más de 500 años; las historias de la época en que fuimos colonias; los horrores de nuestras dictaduras; la incertidumbre de la guerra fría; las políticas neoliberales despiadadas; nuestras desigualdades persistentes y esta creciente violencia que nos ha empujado a vivir en un estado de inseguridad constante, de migración, de discriminación de pobreza y hambre.

Sin duda alguna esta antología, desde el título y la congregación de autores, relata experiencias que atienden a lo nuestro, y se percibe en la lectura la necesidad de contrastar la idea de que solo son legítimos aquellos conocimientos que por tradición o inercia han sido validados por la academia, que a su vez es producto de la cultura de la modernidad europea que ha logrado hacernos creer que el mundo es solo como ellos lo conciben, descalificando, por ejemplo, los conocimientos propios de culturas originarias, o que surgen desde la actividad artística como instancia generadora de conocimiento. Es decir, que esta agrupación de textos revela una búsqueda común en la construcción de herramientas pedagógicas y formas educativas que correspondan a nuestra identidad, que hagan honor a nuestra historia y que sea adecuada a nuestros propios contextos, contrastando aquellas epistemes impuestas por occidente a nuestros países.

Y más aún, la lectura de estos artículos remite a un proyecto social y educativo que busca construir una dimensión ontológica que se sustenta en el respeto por el otro y la diferencia, que legitima la alteridad como herramienta pedagógica para desmontar el papel de la escuela como reproductora de formas de

poder, del saber y del ser, que se han asumido como únicas, y que han sido heredadas de la modernidad.

De allí el valor de las propuestas y que tienen en común la promoción de la inclusión, la colaboración, el pensamiento crítico, la transdisciplina y las relaciones comunitarias a partir de experiencias de enseñanza-aprendizaje en la disciplina teatral que parten de la confianza en el estudiantado, que reflexionan sobre la relación interactiva entre el hombre y la naturaleza, y apuestan por los cuidados mutuos y solidarios.

Cabe mencionar que las experiencias educativas que aquí se comparten en los diferentes artículos destacan por ser prácticas gozosas, alegres y optimistas, ya sea desde la planeación, desde la teoría o desde la práctica, desde los procesos o desde los resultados. Es decir, la educación teatral amorosa como herramienta de transformación y desarrollo de nuestras comunidades educativas.

En suma y apropiándonos de las palabras de Rosa Celia Bustos Erazo en su artículo *“Construcción de una pedagogía decolonial ...una urgente acción humana”*, la pedagogía decolonial entraña cuidar al “otro”, hospedar su diferencia con sensibilidad y ternura, con tiempo sereno para escuchar su historia, en suma, una pedagogía donde formar signifique seducir al otro y viajar con él o ella o elle para acercarlo a los saberes que necesitara en su próxima parada.

Sea pues esta antología para recordarnos que el teatro nos permite imaginar mundos posibles y vislumbrar horizontes diferentes.

Adriana Rovira Vázquez.

REFERENCIAS

Boal, A. (2013). *Teatro del Oprimido*. España: Alba Editorial.

COLLADO-RUANO, Javier, GALEFFI, Dante A., & PONCZEK, Roberto I. The Cosmodernity Paradigm: An Emerging Perspective for the Global Citizenship Education Proposed by UNESCO. In: *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, The ATLAS, Vol. 5, pp. 21-34, 2014. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA.

Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea].
<https://dle.rae.es>

Escobar, Arturo, (2016). *Sentipensar con la tierra; las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del sur*. *Revista Antropología Iberoamericana*, Vol. 11, No. 1, (2016), 17-29.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. 21a. edición, Madrid, España: Siglo veintiuno Editores.

Gudynas, Eduardo y Acosta, Alberto. *El buen vivir o la disolución de la idea del progreso* en Rojas, Mariano, (coord.). *La medición del progreso y del Bienestar. Propuesta desde América Latina*. Foro Consultivo, Científico y Tecnológico A.C. pp.103-110.

<https://www.gudynas.com/publicaciones/capitulos/GudynasAcostaDisolucionProgresoMx11r.pdf>

Nicolescu, B. (2021). *Carta de la Transdisciplinariedad*. *Transdisciplinary Human Education*, 1(1), 94–99. Recuperado a partir de:

<http://the.redcicue.com/index.php/the/article/view/21>.

Oaxaca. Gobierno del estado de Oaxaca. <https://www.oaxaca.gob.mx/tequios-bienestar#:~:text=El%20tequio%2C%20pr%C3%A1ctica%20com%C3%BAn%20en,generar%2C%20reparar%20y%20preservar%20sus>

Samuels, Boba. 2009. *Can the differences between education and neuroscience be overcome by mind, brain, and education?* *Mind, Brain, and Education*, 3(1), 45-55.

Walsh Catherine, (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Quito Ecuador: Ediciones Abya-Yala.



TEATRO COMO ASIGNATURA OBLIGATORIA:
EL CASO DEL CONSERVATORIO DE CASTELLA

THEATER AS A COMPULSORY SUBJECT:
THE CASE OF THE CASTELLA CONSERVATORY

María Guadalupe Apú Hidalgo. Laura Mercedes Cordero Hidalgo

RESUMEN

Este artículo elabora una reflexión teórica en torno al ejercicio del poder en el sistema educativo tradicional y su relación con el proceso de desarrollo adolescente. Se propone el vínculo como componente articulador con cinco premisas de mediación pedagógica en tres dimensiones del vínculo educativo: entre docente y estudiante, entre la comunidad de aprendizaje, y entre estudiantes y contenidos teatrales.

Palabras clave: Obligatoriedad, adolescencia, vínculo, docente, teatro.

INTRODUCCIÓN

¡Que el teatro entre a las aulas! ¡Que el arte escénico sea parte del currículo de la educación general básica! Se insiste en la importancia del arte en la educación, una insistencia que no solo ha sido local, sino planetaria. En la *Hoja de ruta para la educación artística* de la Conferencia Mundial sobre Educación Artística: Construir Capacidades Creativas para el Siglo XXI, se estableció que “cuando una persona en fase de aprendizaje entra en contacto con procesos artísticos y recibe una enseñanza que incorpora elementos de su propia cultura, esto estimula su creatividad, su iniciativa, su imaginación, su inteligencia emocional” (Unesco, 2006, p.2). No hay duda de que las artes son parte fundamental del ser humano de distintas formas y en sus distintas manifestaciones.

En Costa Rica, a pesar de que el teatro es una rama artística que logra potenciar herramientas creativas, expresivas, imaginativas, colectivas, de pensamiento crítico, divergente y complejo, son únicamente música y artes plásticas las asignaturas oficiales dentro del currículo escolar y colegial del sistema

educativo público. Por esta y otras razones, en 1953, Arnoldo Herrera González funda el Conservatorio de Castella, institución pública adscrita al Ministerio de Educación Pública (MEP), como proyecto pedagógico académico y artístico que forma a personas desde primer grado de escuela hasta quinto año de colegio. Ejemplo de una educación distinta en Costa Rica, el Castella tiene teatro, danza, ballet, artes plásticas y música como asignaturas obligatorias dentro de su currículo.

Ambas autoras de este artículo, como egresadas y profesoras de teatro del Conservatorio de Castella, han vivenciado la experiencia pedagógica artística en esta institución como estudiantes y como docentes. La experiencia les permitió observar y discutir algunas características de la situación pedagógica artística teatral dentro del currículo oficial del MEP, lo que las llevó a plantearse dos grupos de preguntas y reflexiones como impulso de este escrito. En primer lugar, se reflexiona sobre la relación entre la educación y el poder en el accionar docente cuando este se enfrenta a un grupo de adolescentes que se acerca al teatro por obligatoriedad, dentro del sistema educativo formal y tradicional en el Castella. Luego, se discute sobre los vínculos y premisas del aprendizaje (estudiantes-docentes-teatro), si esta es mediada por una pedagogía teatral respetuosa y auténticamente crítica para la adolescencia.

EDUCACIÓN OBLIGATORIA, PODER Y ADOLESCENCIA

«El sistema escolar, de cualquier sociedad, es reflejo fiel de la política e ideología de los grupos gobernantes».

(Gutiérrez, 2013, p. 17)

Bourdieu y Passeron (2008), citados por Acaso (2012), exponen la idea del acto pedagógico como violento desde su base: “una violencia cuyo carácter específico es que logra ocultarse como tal” (p. 83). Acaso (2012) la nombra como violencia simbólica, por ejemplo, cuando se obliga a estar en un lugar que no se quiere, a hablar cuando se quiere callar, a estar horas sentados, sentadas, quietos, quietas cuando los cuerpos piden movimiento, interacción, acción.

La educación tradicional ha sido repetidamente criticada por la escuela nueva, así como por diversas personas pensadoras de la educación. Dewey (1938), citado

por Sáenz (2004), consideró los efectos de la educación tradicional antieducativos y en contravía con la verdadera experiencia de aprendizaje. Según Saézn (2004), el pensador fundamentó su crítica en cuatro ejes temáticos: primero, el carácter estático de sus fines (como preparación para el futuro); segundo, el autoritarismo, patente en la enseñanza de reglas morales incuestionables y de una disciplina derivada de la obediencia; tercero, su fundamentación en la rutina y la costumbre; y cuarto, su aislamiento del entorno social y cultural. (pp. 33-34)

Sorprende notar que lo que se criticó en 1938 sigue igual en esencia, aunque algunas formas hayan variado. Para el presente trabajo, cabe destacar los ejes segundo y tercero de la crítica de Dewey, donde la obediencia es más que el aprendizaje y la inercia, abismo de la creatividad. Ambas características resultan contradictorias y limitantes para los procesos de desarrollo de las personas adolescentes, como lo son, según Gaete (2015), la búsqueda de la identidad, el logro de autonomía, y el desarrollo de competencias emocionales y sociales. Este autor señala que la persona adolescente «alcanza el pensamiento operatorio formal mediante un proceso gradual que lo dota de habilidades de razonamiento más avanzadas» (p. 438). Estas incluyen el pensamiento hipotético-deductivo para solucionar problemas y deducir posibles consecuencias, así como la facultad para entender y construir teorías de diversa índole,

participar en la sociedad y adoptar una actitud analítica (y frecuentemente crítica) con relación a las ideologías de los adultos, lo que habitualmente se acompaña de un deseo de cambiar la sociedad e incluso, si es necesario, de destruirla (en su imaginación) para construir una mejor. (Gaete, 2015, pp. 438-439)

La adolescencia es una potencia transgresora de la ley impuesta. Así como la infancia, la adolescencia está llena de preguntas; sin embargo, a la infancia se le comprende –o se le subestima– más. Sus cuestionamientos se toman como inocentes y se responsabiliza más a la familia que a la niñez. La adolescencia colegial, en cambio, desestabiliza el orden y con ello a quienes le representan –la adultez docente– mediante el cuestionamiento y la conraindicación de las normas, el sentido e importancia de los contenidos, el aburrimiento como protesta y la travesura o rebeldía como escape.

La persona adolescente que problematiza tiende a ser percibida como una amenaza para el orden establecido, pues representa el latente fracaso del proyecto del futuro próximo de la adultez: el ideal de ciudadanía dócil, obediente y exitosa en

términos del capital; pero, sobre todo, el fracaso en latencia del poder del docente y su misión aleccionadora más que educativa. Esto no implica que la potencia transgresora de la adolescencia no necesite cauce o acompañamiento, más bien le urge más que nunca, en una época en que la información se desborda y con frecuencia no es fidedigna, y aumentan el malestar de la salud mental y las conductas de riesgo como el consumo de drogas y la delincuencia.

Al ser una etapa de búsqueda de identidad, se rompen mandatos jerárquicos familiares e institucionales, no se acepta la norma hasta conocer el principio que la rige y el razonamiento conduce a la crítica (Gaete, 2015, p. 440). Las personas adolescentes sienten mayor resistencia a los límites y buscan sentirse parte de algún grupo de pares (siendo los pares la esfera social más importante de esta etapa de desarrollo) donde también median experiencias afectivas y exploratorias correspondientes al proceso hormonal y despertar sexual del desarrollo. Esto conlleva una gran movilización del autoconcepto, la autoimagen y la autoestima sobre su aspecto físico y personalidad.

Lo anterior confirma el complejo acompañamiento que requiere el proceso de adolescencia. No es sencillo, pero queda claro que la imposición de las normas morales inamovibles e incuestionables sólo provocan desidia, desafío u obediencia ciega y vacío de aprendizaje, porque la persona aprendió a obedecer sin siquiera entender por qué –sin crear su criterio– o aprendió a desobedecer por puro enojo, pero sin tomar decisiones creativas y potenciadoras de su desarrollo como persona.

PROBLEMÁTICAS DEL TEATRO COMO ASIGNATURA OBLIGATORIA EN LA EDUCACIÓN FORMAL TRADICIONAL DE ADOLESCENTES EN EL CONSERVATORIO DE CASTELLA

«Si apelamos al término “educación” es importante pensar qué ocurre cuando lo asumimos no como sustantivo sino como verbo».

(Cervetto y López, 2016, p. 13)

Este artículo hace referencia a la población adolescente temprana y media (de doce a diecisiete años) que en el Conservatorio de Castilla recibe teatro como asignatura obligatoria en los primeros tres años de secundaria. A los catorce o quince años, las personas estudiantes de dicha institución deben decidir en cuál

disciplina artística especializarse en sus últimos dos años de colegio. Para esto, realizan una prueba con jurado llamada «acreditación».

Es importante señalar que, al hablar de clases de teatro, en realidad el lente se dirige hacia la actuación. Una vez ganada la acreditación, quien se especialice en teatro recibirá una oferta de cursos como dramaturgia, producción, práctica docente, expresión corporal, educación vocal, escenotecnia, entre otros. Sin embargo, el enfoque de graduación continúa en la actuación. En este colegio artístico, cada disciplina cuenta con su plan de estudios y programa por año y materia. En el área de teatro, se parte de ese documento, que es bastante general y cada docente decide la forma, el material, las técnicas y los conceptos con los que desarrollará la clase. De esta forma, cada docente realiza su propia práctica pedagógica teatral.

Así, el teatro como campo de múltiples vinculaciones, donde las personas estudiantes juegan a ser y se relacionan de maneras distintas, entra a las aulas de la educación formal como promesa de libertad expresiva. Sin embargo, ha tenido que cuidarse del peligro del preconceito acrítico del teatro en la educación. La práctica teatral es mucho más que juegos y representación de roles, es mucho más que interpretar obras con moralejas. El teatro “propone un espacio físico y, sobre todo, psicológico, en el que los jóvenes pueden reevaluar y vivir la realidad desde sus propias actitudes personales y las de los personajes que representan”. (Motos, 2017, p. 221)

Además, el teatro como asignatura dentro de la lógica institucional del MEP se encuentra con algunas dificultades e incongruencias. Por mencionar algunas, los formatos de evaluación (la prueba de ejecución) y la formalidad de la didáctica tradicional se presentan en lógica lineal y compartimentada, que no responde a los procesos de conocimiento y aprendizaje teatral, complejos y articulados. Tal como lo plantea Herrada (2020) respecto de la propuesta de los siete saberes de Morín, frente al parcelamiento del conocimiento.

A propósito de la problemática del parcelamiento del conocimiento, el mismo se puede evidenciar en las instituciones educativas de todos los niveles, donde los contenidos son distribuidos por asignaturas, pero sin que haya una relación entre ellas, pues cada materia se centra en los contenidos inherentes a su especialidad sin establecer nexos con las demás áreas del saber. (p. 26)

Ahora, es importante aclarar que no por ser teatro las mediaciones pedagógicas están resueltas. Es decir, el teatro no está exento de violencias simbólicas ni parcelamiento del conocimiento, mucho menos pensado como asignatura obligatoria en el contexto colegial. Astrosky (2013) tipifica algunas violencias simbólicas presentes en los tipos de conducción, como las denominadas clon poético, autoritarista, *laissez faire* y mesiánica. El primer tipo está presente en aquel docente que considera que sus estudiantes deben pensar, hacer, gustar y crear como lo hace él; el segundo se da cuando el docente es incuestionable, "habla sin registrar si está siendo escuchado o no [...], el otro no tiene entidad" (Astrosky, 2013, p. 32). *Laissez faire* se traduce al español como dejarlo ser, dejarlo pasar, y en este caso, caracteriza al docente abandonico del acompañamiento de aprendizaje. El último tipo se manifiesta cuando el docente genera en sus estudiantes una relación de adoración y se asume como poseedor de una verdad secreta, lo que produce más experiencias catárticas que herramientas para que el estudiantado genere su propio camino.

En el Castella, algunas problemáticas observadas son: estudiantes a quienes no les gusta el teatro; les genera ansiedad la exposición escénica; les detona conflictos personales con la imagen y autoestima; les desestabiliza su salud mental; les gusta el teatro, pero no necesariamente les gusta actuar; la cantidad de reglamentaciones les hace perder la sensación de juego. O bien estudiantes que tienen personalidades introvertidas; quieren hacer teatro, pero no el que les dicen; esperan que su docente resuelva todo lo que conlleva hacer teatro sin tomar ninguna decisión creativa; asumen su trabajo escénico de manera individualizada y crean competencias evaluativas con sus pares; o consideran que la nota final mide el tamaño de su talento. A algunos también se les dificulta realizar propuestas grupales o individuales por haberse acostumbrado a la obra de libreto con jerarquización de roles (protagonista y demás) asignados por la docencia que, además, les marca todo su trabajo y predetermina el autoconcepto de su capacidad expresiva en una creación (como le sucede a quien desde siempre lo pusieron como relleno y nunca le dieron la oportunidad de crear o tener foco).

Otra problemática es el poco espacio de reflexión docente que posibilita la institucionalidad educativa tradicional. El tiempo se consume más en papeleo y comunicaciones administrativas para las personas que no están en el aula que en la reflexión y el replanteamiento colectivo docente para lo que está sucediendo dentro de ella.

Por último, una problemática compartida entre algunas personas estudiantes y algunas docentes, es el peso de la moral institucional como límite del pensamiento crítico artístico teatral. La institución educativa que piensa el teatro como entretenimiento y vehículo para una moraleja y no como voz de lo que el estudiantado necesite decir, cuestionar o denunciar. Esa moral adultocéntrica limita temáticas y formas expresivas y le dice a la adolescencia cómo debe vestir, sentir, gustar, pensar, expresar y crear. De nuevo, la inercia resulta un abismo creativo, y la pasividad y obediencia desplazan el aprendizaje y el pensamiento crítico.

Las anteriores son tan solo algunas problemáticas. No se está incluyendo de manera explícita lo que la evaluación sumativa provoca en el proceso creativo teatral, los problemas respecto de los recursos, el contexto sociopolítico actual o el cambio que se vive luego de la pandemia por COVID-19. Sin embargo, la complejidad de la educación se manifiesta de diversas formas en las vinculaciones educativas.

PREMISAS VINCULARES PARA REPENSAR LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA DEL TEATRO COMO ASIGNATURA OBLIGATORIA EN LA ADOLESCENCIA

«La educación es un acto de entrega y responsabilidad,
supone un cuidado por el otro y
una práctica basada en la escucha y el intercambio».

(Cervetto y López, 2016, p. 13)

Que teatro sea una asignatura dentro de la educación no asegura por defecto un proceso pedagógico liberador, así como que teatro sea una asignatura obligatoria tampoco garantiza que el proceso pedagógico será un acto violento. Sin embargo, se deben considerar algunos aspectos para que la obligatoriedad del teatro en la población adolescente no ejerza violencias simbólicas ni parezca demasiado el conocimiento teatral, debido a estar inserto en la estructura educativa tradicional. Al ser teatro una asignatura obligatoria y parte de un currículo institucional, se propone buscar la forma de que la dinámica de la clase se dé desde una conciencia de vínculos y acuerdos colectivos para el aprendizaje –así como el arte teatral mismo–, más que desde la obligatoriedad y la obediencia.

El vínculo –lo que queda como posibilidad de tejido en un sistema educativo tradicional parcelado– es uno de los componentes del proceso de aprendizaje que nos importa repensar, debido que allí se han normalizado violencias simbólicas educativas y es, además, el articulador de las experiencias subjetivas. El vínculo educativo (en sus distintas dimensiones) es el componente articulador de sentido en una experiencia de aprendizaje, por su carácter emocional, social y experiencial. Por eso, al repensar el acompañamiento del aprendizaje de las personas adolescentes, centramos la reflexión de este escrito en tres dimensiones del vínculo educativo que engloba muchos más elementos, pero que, por delimitación, no se mencionan.

VÍNCULO ENTRE DOCENTE Y ESTUDIANTE

Como premisa inicial, se plantea el principio que propone Paulo Freire sobre la dialogicidad como práctica de la libertad dentro de la educación: “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–” (Freire, 2005, p. 76). Freire (2010) expone que rechazar el autoritarismo no puede caer en lo licencioso como si fuese su contrario positivo. Para el autor, el contrario positivo del autoritarismo y del licencioso (*laissez faire*) es la radicalidad democrática que posibilita el diálogo tanto sobre los contenidos como sobre la vida misma. Este diálogo, “si es verdadero, no sólo es válido desde el punto de vista educativo, sino que también es creador de un ambiente abierto y libre dentro del seno de la clase”. (2010, p. 109)

El diálogo comienza desde la introducción de un curso. Más que dar las reglas de la clase se puede conversar, explicar el porqué de las cosas (por ejemplo, el por qué y para qué la ropa de trabajo, por qué y para qué la organización del espacio, etc.), hacerse preguntas como comunidad de aprendizaje sobre las necesidades teatrales, docentes y estudiantiles, para tomar acuerdos y buscar las opciones en las que la colectividad sienta que el espacio teatral también es suyo y los acuerdos son sostenibles en el tiempo. De esta forma, se crea una corresponsabilidad y cocreación de la dinámica áulica. Así, el aprendizaje no depende de la persona docente, sino de esa sinergia en la que se siente la colectividad y la cooperación de todas las personas integrantes, cuando se lanzan ideas y se discuten, y cuando una solicitud no es una tarea, sino una acción que se quiere hacer con un propósito, trabajo en equipo por un deseo común.

Al romper la jerarquización de la obligatoriedad –aunque está claro que en el contexto institucional no se rompe del todo–, se demanda más deber y responsabilidad a las personas estudiantes, pero no se trata de una amenaza, sino de un deseo genuino, un acto creativo, una invitación a ejercitar la toma de decisiones personales y grupales. Esta disposición de organización en un espacio hace que las personas adolescentes tengan mayor conciencia de las consecuencias de sus decisiones y potencia mayor flexibilidad cognitiva y tolerancia a la frustración, debido a tener que replantear la acción-creación cuando las decisiones que se toman no llevan a lo que se buscaba.

La dialogicidad conduce a la segunda premisa: la cocreación de las dinámicas áulicas y expresiones teatrales como comunidad de aprendizaje. Plantear dinámicas de cocreación entre docente y estudiantes conlleva la generación de una comunidad de aprendizaje de la cual la persona docente también es parte. Desde la crítica de la educación bancaria –donde la persona educadora será siempre quien sabe y los educandos siempre quienes no saben–, Freire (2005) enuncia dentro de su propuesta de educación liberadora, que “debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando [...] de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (p. 79). Es importante que la persona docente se permita desplazarse del lugar de ser únicamente quien sabe dentro de la comunidad de aprendizaje. Esto no quiere decir, como expresa Sáenz (2004), que la persona docente abandona su acción pedagógica; la diferencia está en que «cuando es necesario hablar y actuar firmemente lo hace en atención a los intereses grupales, no como una exhibición del poder personal» (p. 96). Así, la persona docente pierde el lugar de dictadora del proceso, se transforma en escucha sistematizadora de las necesidades de aprendizaje de la comunidad, a la que invita a cocrear las exploraciones que atiendan dichas necesidades.

Las necesidades de las personas que componen una comunidad de aprendizaje pueden ser muy distintas e incluso pueden contradecirse entre sí, lo que no las hace excluyentes. En este caso, el arte pedagógico teatral permite guiar al grupo a encontrar caminos creativos para generar puntos de encuentro entre todas las necesidades del espectro del ser humano, incluyendo las necesidades expresivas-creativas teatrales.

La tercera premisa es partir de las necesidades (y deseos) de la comunidad de aprendizaje para emprender el viaje teatral. Esto permite conocer y respetar el

grado de exposición, tipo de participación, gustos, curiosidades o ausencia de estos de las personas que componen la comunidad. A partir de allí, es posible diseñar la experiencia de aprendizaje y creación teatral que el grupo en su singularidad genere, y no la que la persona docente quiere tener. Imponer poéticas, estéticas, temáticas a una población adolescente en etapas iniciales del vínculo, querer arrastrarlos a cierto “nivel de calidad” o forzarlos a que les guste el teatro lleva a un posible fracaso pedagógico teatral porque sabotearán la creación u obedecerán sin apropiación creativa. Cuando el vínculo entre docente y grupo esté más desarrollado o maduro, se puede proponer estéticas específicas, temáticas e incluso realizar un desmontaje didáctico del porqué se considera importante trabajar esa especificidad, permitiendo que la cuestionen o transformen. Así, la manifestación creativa teatral de la pluralidad no queda supeditada al gusto de la persona docente, lo que transforma el proceso en experiencia más que en consigna.

VÍNCULO ENTRE COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Anteriormente, se propuso que la comunidad de aprendizaje se conforma tanto por el estudiantado como por la persona docente. Sin embargo, a continuación, desarrollaremos la cuarta premisa para que emerja una grupalidad entre pares: la construcción del nosotros.

En los diversos planteamientos pedagógicos teatrales, se dedica buena parte del tiempo inicial a generar confianza y comunicación grupal porque el teatro es profundamente colectivo y tiene todo que ver con la otredad y el convivio. Para la Filosofía del Teatro propuesta por Dubatti (2020) el convivio “es la reunión de cuerpo presente, territorial, geográfica en una encrucijada del tiempo y del espacio de la cultura viviente en la que no se pueden sustraer los cuerpos” (p. 34). En este proceso de la construcción del nosotros, como lo plantea Astrosky (2013), los sujetos se reconocen y diferencian en un ámbito de respeto y diálogo; este proceso también “ayuda a bajar las resistencias, desplaza los miedos y permite la apertura necesaria para abandonar lo conocido e ir en búsqueda de lo desconocido, es decir, el nuevo aprendizaje” (p. 35). La comunidad de aprendizaje aprende de y con la otra persona, pero, además, la comunidad que se comporta como red de saberes comienza a generar aprendizajes emergentes: “esto significa que existen características que no están contenidas en ninguno de sus miembros, sino que emergen de las relaciones de conectividad y del número. El grupo tiene personalidad”. (Morales, 2019, p. 39)

Bajo esta cuarta premisa, se proponen las siguientes mediaciones pedagógicas: (a) construir colectivamente una ética grupal para el cuidado de todos sus miembros y el deseo común. (b) Permitir espacios y tiempos de recreación (jugar por jugar, sin ningún objetivo programático teatral), sin mediación docente y dejándole al grupo la responsabilidad de decisión, autorregulación y dinámicas, siempre desde la ética grupal y con el acompañamiento docente desde la observación, a la distancia, en pro del cuidado. (c) Disminuir la tendencia a corregir o cancelar las conversaciones –de temas no relacionados con la materia– que se dan entre estudiantes al realizar un trabajo en grupo, sobre todo en la etapa inicial de un proceso, pues es cuando se comienzan a encontrar, conocer, tejer. (d) Cuando se realizan ejercicios de comunicación grupal, especialmente en círculos, no demandar un comportamiento solemne, “serio”, y permitir las expresiones emocionales que surjan (risa, chiste, vergüenza, timidez, etcétera) sin señalarlas ni categorizarlas. Luego, subir progresivamente el desafío de los ejercicios y posibilitar que sean las mismas dinámicas que provoquen que el cuerpo y la atención sean tomados por la experiencia más que corregidos por la instrucción. Enseñarles un repertorio variado y permitir que el grupo elija los ejercicios que quieren trabajar clase con clase. (e) Crear una ética y rol del espectador o espectadora. Evidenciar la relación simbiótica entre lo que sucede en escena y lo que sucede en el público. Generar preguntas para el público que les ayude a nombrar y verbalizar conceptos y retroalimentaciones éticas a sus pares en escena, y que dichas retroalimentaciones modifiquen la escena.

Es fundamental crear una comunidad de aprendizaje que disfrute y sienta afección a lo que realiza y puede llegar a hacer, pero, aún más, que lo que vive en el espacio de aprendizaje se sienta cercano, propio, seguro y con sentido. De esta forma, además de cumplir con los objetivos propuestos en el curso de forma tradicional, se tendrá a un grupo social que buscará trabajar de forma conjunta. Asimismo, resulta muy necesaria la reflexión de ese proceso, que no debe de ser solitaria, sino conjunta, como grupo que crea, que aprende y transita desde lo individual a la comunidad para el bien común.

VÍNCULO CON LOS CONTENIDOS

Elegir qué tipo de teatro, cuáles contenidos teatrales y qué tipo de encuadre se trabaja para delimitar el diseño y alcance del proceso es el inicio del planteamiento pedagógico teatral. Astrosky (2013) propone los siguientes encuadres: educación

por el arte (enriquecimiento cultural, teatro como herramienta), mediante el arte (estudio de obras de arte y sus contextos) y para el arte (formación de artistas). Como se mencionó anteriormente, el Castella tiene una propuesta curricular que trabaja sobre dos encuadres, educación por el arte y para el arte, con mayor peso en la actuación que en otro campo teatral. Sin embargo, ante las problemáticas mencionadas, se propone la siguiente premisa de reflexión sobre los tipos de vinculación con los contenidos del arte teatral.

Quinta premisa: aprender y hablar el lenguaje de la otra persona. Sigman (2015), citado por Palacios (2017), señala que es importante que la persona mediadora comprenda que la persona que aprende asimila la información en un marco conceptual muy distinto al suyo. Y no se trata “de hablar más sencillo sino de traducir lo que uno sabe a otro lenguaje, otra forma de pensar” (p. 131). Palacios plantea que es necesaria una operación de traducción, pues “no solo aprender es traducir. La misma estructura del pensamiento depende de estas transformaciones, de estos pasajes del uno al otro. Ninguna palabra tiene sentido sino en la medida en que se comparte”. (2017, p. 131)

Tomando en cuenta las premisas anteriores y sumando la quinta premisa – aprender y hablar el lenguaje de la otra persona– resulta necesario expandir el teatro. Esto quiere decir que se busque descentralizar la idea de actuación como símil del aprendizaje teatral. Al igual que en las artes plásticas se puede elegir el óleo o la escultura y en música se puede elegir el piano o la tuba, en teatro se podrían tomar diferentes énfasis desde estas primeras aproximaciones. El teatro es un gran mundo de opciones: dirección, dramaturgia, diseño, producción, entre otras, que no implican estar en escena actuando, pero son parte fundamental del quehacer teatral. Esto lleva también a diversificar los medios de expresión y el alcance de los objetivos del curso. Por ejemplo, la acción dramática se puede aprender, estudiar y ejercitar de muchísimas formas.

Para aprender hay que crear lo propio. El acompañamiento de los procesos de creación de distintos medios expresivos teatrales puede permitir un aprendizaje significativo en tanto que, al acompañar el proceso de creación, se acompaña tanto el resultado expresivo como los procesos reflexivos de las personas sobre su propio conocimiento (metacognición). Por otro lado, la evaluación teatral debería ser más coherente con el aprendizaje como construcción y reorganización cognitiva, estimulando la habilidad de procesos metacognitivos intencionales en el diseño de

mediación pedagógica, pues “los factores de la metacognición están significativamente relacionados con los factores del pensamiento crítico, es decir, personas con mayor desarrollo de habilidades metacognitivas presentan también mayor desarrollo de su pensamiento crítico”. (Huertas *et al.*, 2014, p. 60)

CONCLUSIONES

La escritura de este artículo se apoya en la reflexión sobre la importancia del teatro en la vida adolescente, porque este es capaz de proveer distintas herramientas artísticas y para la vida. Para conseguirlo, se necesita generar interrogantes dentro del contexto para encontrar mediaciones más adecuadas para las personas jóvenes. Se propone que la persona facilitadora sea parte de la comunidad de aprendizaje y aproveche las amplias oportunidades de trabajo que provee el teatro para que la responsabilidad sea compartida y se fortalezcan los vínculos. Esta es una ruta posible para mitigar la resistencia que genera la obligatoriedad de la materia de teatro en el colegio.

Por su naturaleza, el teatro es un proceso pedagógico muy complejo y crítico, el rito de mediar el accionar entre las personas estudiantes-docentes-teatro se construye en comunidad, problematizando y reconociendo las distintas premisas. En este escrito, además, se reconoce cómo se produce este proceso en el contexto del Conservatorio de Castella, su relación con el poder y las mediaciones pedagógicas teatrales con carácter obligatorio, ciertas situaciones con los adolescentes, los vínculos entre docente y estudiante, la comunidad de aprendizaje y los contenidos de la materia. Por último, se menciona en el artículo la importancia de los espacios de reflexión para el accionar docente y la falta de espacios para hacerlo. Este artículo es una respuesta a esa necesidad. Dentro de la institucionalidad del MEP, no se encuentran espacios para compartir y dialogar sobre las vivencias áulicas, tan importantes para el fortalecimiento del quehacer docente.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Los Libros de la Catarata.
- Astrosky, D. (2013). *Pedagogía teatral. Una mirada posible. Reflexiones y técnicas para un abordaje formativo del actor*. T Ediciones.
- Cervetto, R. y López, M. (2016). *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*. MALBA.
- Dubatti, J. (2020). *Teatro y territorialidad. Perspectivas de la Filosofía del Teatro y Teatro Comparado*. Editorial Gedisa.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI editores.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86 (6), 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Gutiérrez, F. (2013). *Educación como praxis política*. Siglo XXI editores.
- Herrada, V. (2020). Reflexiones para una didáctica emergente desde los aportes de Edgar Morin. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 (15), 23-33. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i15.543>
- Huertas, A., Vesga, G., Galindo, M. (2014). Validación del Instrumento Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI) con estudiantes colombianos. *Prax. Saber*, 5 (10), 56-74. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592014000200004&script=sci_abstract&tlng=es
- Motos-Teruel, T. (2017). Hacer teatro: beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47 (3-4), 219-248. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.3-4.143>
- Morales, T. (2016). *Manual para maestros que lloran por las noches*. Secretaría de Educación de Guadalajara.
- Palacios, C. (2017). *Hacia una teoría del teatro para niños: sobre los hombros de gigantes*. Lugar Editorial.

Sáenz, J. (2004). *John Dewey. Experiencia y educación*. Editorial Biblioteca Nueva.

Unesco (2006). *Hoja de ruta para la educación artística*. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir Capacidades Creativas para el Siglo XXI, Lisboa, Portugal. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa



CURSO DE INGRESO Y SU EVOLUCIÓN

(FACULTAD DE ARTE, UNICEN)

THE ADMISSION COURSE AND ITS EVOLUTION

(FACULTY OF ARTS, UNICEN)

Marianela Gervasoni

RESUMEN

El presente artículo aborda la formación de docentes de teatro por parte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. En la Facultad de Arte que conforma dicha Universidad, existen tres carreras de grado: Profesorado y Licenciatura en Teatro, por un lado, y Realización Integral en Artes Audiovisuales, por el otro. Nos concentramos en la instancia del Curso Introductorio de dicha Facultad, pensando el siguiente eje de trabajo: por qué y para qué los docentes universitarios y los de carreras artísticas y de formación docente tenemos que reflexionar en torno a los primeros encuentros con ingresantes, los conocimientos previos de nuestros futuros estudiantes, así como también las características de las juventudes. Entendemos que, si esto no sucediera, sería imposible hacer de la universidad pública una institución cada vez más inclusiva.

Palabras clave: Educación superior, juventudes, arte, derechos, inclusión.

INTRODUCCIÓN

Dentro de la República Argentina, la Universidad Nacional del Centro (UNICEN) se ubica en la Provincia de Buenos Aires, en una zona denominada Pampa Húmeda y cuenta con tres sedes regionales. La primera es la sede central, donde se encuentra el Rectorado, situada en la ciudad de Tandil. A su vez, cuenta con las sedes de Azul y Olavarría, así como una subsede en Quequén, perteneciente al Municipio de Necochea.

La Facultad de Arte, dependiente de la UNICEN, se encuentra en la ciudad de Tandil y cuenta con tres carreras de grado: Profesorado y Licenciatura en Teatro y Realización Integral en Artes Audiovisuales. A su vez, cuenta con una variada oferta de posgrado (Maestría en Teatro y Maestría en Arte y Sociedad Latinoamericana) y formación continua (con tres Diplomaturas vinculadas al ámbito artístico). Se

propone formar profesionales integrales y críticos en disciplinas artísticas a través de una propuesta educativa, con fuerte compromiso ciudadano.

Nos parece importante poder dar cuenta del Curso Introductorio de dicha Facultad, en el contexto de su evolución a lo largo de los años. Estos cambios se han ido dando a la luz de comprender las modificaciones en las concepciones de juventud y autonomía y de vislumbrar que es una necesidad el acompañamiento de las trayectorias de los docentes en formación, en tanto la Universidad Pública en Argentina busca a través de sus diversas acciones ser, cada vez más, una institución inclusiva y democrática⁴.

BREVE RESEÑA HISTÓRICA

La Facultad de Arte se crea a partir del transcurrir de dos etapas. La primera, conocida como pre-fundacional⁵, comienza al final de la década de los años setenta, siendo el Dr. Carlos Catalano quien inicia, junto con el apoyo de la Secretaría de Extensión de la UNICEN, los primeros cursos para la formación de actores y directores, en una ciudad con una elevada actividad teatral desde aquel entonces. Se crea así la Escuela Superior de Teatro, donde un grupo de docentes creyeron en su concreción, mediante la conformación de un espacio de práctica y reflexión teórica sobre la actividad teatral. Se desarrolla entonces, un plan de estudios para la carrera de Intérprete Dramático, Profesor de Juegos Dramáticos, Licenciado y Profesor de Teatro. Se buscaba preparar y entrenar a los futuros actores, desarrollar la instancia de dirección, brindar herramientas para la práctica docente y la investigación sistemática propias del mundo universitario. Es así que, el 21 de octubre de 1988, en la Honorable Asamblea Universitaria, se resuelve crear la Escuela Superior de Teatro. Comienza la etapa de institucionalización, y normalización en 1999. Finalmente, el 28 de noviembre del año 2002, en la Asamblea Extraordinaria del Consejo Superior, se crea por unanimidad la Facultad

⁴ Si bien este artículo fue escrito antes de la asunción de Javier Milei como presidente de Argentina en diciembre de 2023, es importante señalar que su actual política educativa promueve la desfinanciación de la Universidad Pública, habiendo vetado la ley de Financiamiento Universitario a través del Decreto 879/2024. Esta situación ha generado un contexto complejo en la sociedad, donde se confrontan y trastocan ideales históricos y trascendentales de nuestro país vinculados a la educación pública. Hasta el momento, se han llevado a cabo dos marchas federales, y se espera una más antes de finalizar 2024, además de una serie de tomas de rectorados y facultades en todo el país, organizadas por estudiantes y trabajadores de la universidad pública.

⁵ Disponible en la página web de la Facultad de Arte: <https://www.arte.unicen.edu.ar/institucional/historia/>

de Arte. Esto implica un cambio de estatuto para dejar de ser Escuela Superior y comprenderse como Facultad.

Este proceso implicó la apertura de nuevas ofertas académicas, como fue la de Realización Integral en Artes Audiovisuales en el año 2004. También, se consolida la institución como ámbito exclusivo de estudios superiores universitarios de carreras artísticas en el espacio regional, nacional e internacional. En el año 2013 se implementa la Licenciatura en Educación Artística, incorporándose a ciclo cerrado. A partir del año 2012 la Facultad ofrece una Maestría en Teatro con tres menciones (Dirección Escénica, Diseño Escénico y Actuación), siendo un hito fundamental de la región la posibilidad de brindar instancias de estudio de posgrado en el ámbito artístico. A partir del año 2018 se suma la Maestría en Arte y Sociedad en Latinoamérica. Finalmente, en el mismo año, como parte de una propuesta de Formación Continua, se crea la Diplomatura Universitaria en Arte y Tecnología, en 2019 se crea la Diplomatura Universitaria en Arte para la Transformación Social, y, en el año 2021, se aprueba la Diplomatura Universitaria en Estéticas Contemporáneas, orientadas a la actualización tanto de quienes poseen titulaciones superiores previas como de egresados de la educación secundaria.

LA CONDICIÓN JOVEN SOBRE PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI

Comenzaremos hablando de jóvenes, dado que la población estudiantil de la Facultad de Arte, se encuentra mayoritariamente en la franja de 18 a 25 años. Entonces, ¿de qué hablamos cuando hablamos de juventudes? Hemos repensando la misma pregunta que se plantea Ana Miranda (2022). Existen diversas dimensiones para poder reflexionar sobre este concepto, el cual comienza a utilizarse como tal en las sociedades modernas, ellas son: "...[l]a juventud como fase del desarrollo al interior del ciclo vital (...) La juventud como una "condición de vida" organizada e institucionalizada socialmente". (Miranda, 2022, p .2)

En este sentido, surgen diferentes formas de definir la juventud. La primera, tiene que ver con comprender la juventud como grupo etario o "generación". Mientras que la juventud en tanto *Grupo de Edad* está vinculada al ámbito político, en términos de definición de programas y políticas que acompañen a los jóvenes en su integración a la sociedad, por otro lado, la juventud como *generación* "... se

refiere a las circunstancias históricas del hecho de ser joven” (Miranda, 2022, p. 3). En otro sentido, el concepto de juventud se puede asociar a la idea de una fase de transición. Esta concepción tiene una tradición conservadora, y se refiere a la obtención de habilidades y derechos vinculados con el ser adultos. Se busca desarrollarse en las normas culturales que permiten la socialización como requisito para ser un “adulto” competente en la sociedad a la cual pertenece. Otra aproximación conceptual al término refiere a entenderla como una etapa nueva de la vida con características propias o *condición juvenil moderna*. Tal como plantea Miranda, “[...]este concepto trata de reflejar los efectos de la modernización económica y social sobre las personas jóvenes (Giddens, 1999), principalmente las consecuencias de una educación prolongada y de la actualización de las cualificaciones profesionales”. (Miranda, 2022, p. 3)

Por último, la idea de la juventud como “transición a la vida adulta”. En este caso, tomamos el concepto de transición en doble sentido; como proceso individual (reordenamientos y organizaciones, aprendizajes que el joven debe realizar por sí mismo en pos de adentrarse a la vida adulta), y como proceso estructural que implica superar diversos obstáculos para llegar a la vida adulta: la educación obligatoria, el paso a la vida laboral y la transición a una vida independiente de la familia de origen. En este sentido, “[...]la perspectiva de la transición ofreció un marco de análisis que permitió entonces conectar las esferas de la educación, el empleo y la emancipación familiar, e integrar experiencias personales, contextos sociales y familiares en entornos cambiantes y desestructurados”. (Merino, 2022, p. 2)

Finalmente, se desarrolla un concepto teórico denominado *gramática de la juventud*. Al respecto, plantean Bendit R. y Miranda A. (2017)⁶:

“...[l]a noción de “gramática de la juventud”, como concepto sociológico, aborda los contextos, normas y espacios institucionales que actúan de manera estructurante en los mundos de la vida en que crecen y se desarrollan los y las jóvenes en su experiencia cotidiana. Espacios como la familia, la escuela, el vecindario, el club, los afectos, las amistades, la religión, las tecnologías, las actividades de tiempo libre y las productividades culturales, conforman dichos mundos de la vida y las “estructuras de actividad” en donde se producen y reproducen las relaciones inter- e intra-generacionales y en donde los jóvenes toman contacto con las instituciones sociales,

⁶ Disponible en:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-22362017000100004&lng=es&nrm=iso

en relación a las cuales van construyendo sus biografías y sus modos de interacción y de inserción social”.

En este sentido, se observa cómo el concepto de jóvenes se ve modificado en tanto juventudes (en plural) y a su vez, desde una perspectiva biologicista a una más bien sociológica.

En términos de reflexionar sobre las políticas públicas en torno a la juventud, podemos plantear que existe una diferencia entre políticas periféricas y nucleares. Existe una fuerte necesidad de desarrollar políticas públicas que acompañen a los jóvenes en sus respectivas transiciones al mundo adulto, o en la comprensión de sus gramáticas (dependiendo la perspectiva teórica que se utilice). En este sentido, “...las denominadas políticas de juventud (según la definición estándar) fueron tendiendo a centrarse en aspectos relativos al tiempo libre, la participación política y social o el consumo de los jóvenes (Merino et al., 2018) y tienen un público reducido, aunque diverso” (Merino, 2022, p. 5). Cabe aclarar, además, que sería interesante que dichas políticas a desarrollar sean en términos de justicia desde una perspectiva plural y multidimensional, rechazando una propuesta generalizadora y homogeneizadora. (Cuervo, 2022)

La reflexión sobre el concepto de juventud, expuesta en este trabajo, busca trascender la mera conceptualización estática para adentrarse en la complejidad y diversidad de las experiencias juveniles. Al abordar las juventudes en plural, se reconoce que la heterogeneidad dentro de este grupo es una realidad ineludible. Esta perspectiva es fundamental para comprender la necesidad de una estructura de ingreso que no solo sea uniforme, sino que también se adapte a las múltiples demandas y necesidades de los nuevos estudiantes que ingresan a la universidad.

En este contexto, la conexión entre la discusión sobre juventud y el diseño, objetivos y operación del Curso de Ingreso se vuelve evidente. Al considerar las juventudes en plural, se reconoce que cada estudiante posee experiencias, habilidades y desafíos únicos. Por lo tanto, el diseño del curso no puede ser estático ni uniforme, sino que debe ser lo suficientemente flexible para abordar la diversidad inherente a las generaciones actuales de estudiantes universitarios.

La atención a las múltiples dimensiones de la juventud refuerza la necesidad de adaptar y mejorar constantemente las políticas y estrategias de ingreso. Este enfoque permite la creación de un entorno inclusivo y receptivo que atiende a las cambiantes realidades y expectativas de las distintas generaciones de jóvenes que

transitan por la universidad a lo largo del tiempo. Así, la diversificación en el enfoque del Curso de Ingreso se convierte en una fortaleza, respondiendo de manera más efectiva a las complejidades y evolución constante de la juventud contemporánea.

SOBRE EL CURSO DE INGRESO DE LA FACULTAD DE ARTE

El Curso de Ingreso a las carreras de grado, en la Facultad de Arte de la UNICEN, es comprendido como una instancia compleja y muy importante en tanto espacio para conocer a sus futuros estudiantes y generar acciones que permitan el desarrollo de herramientas por parte de los jóvenes que impulsen la permanencia y el egreso de las carreras de grado. Intentaremos dar cuenta de ciertos procesos que se han ido sucediendo a lo largo de los años que buscan comprender más y mejor a los estudiantes de dicha Facultad, para desarrollar dispositivos que acompañen trayectorias educativas universitarias inclusivas y democráticas.

En la República Argentina existe una Ley de Educación Superior N° 24.521 sancionada en el año 1995, con algunas modificaciones en 2015, de la mano de la Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior. La misma, plantea en su primer artículo que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen “la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior, en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social.” Asimismo, nos parece oportuno recuperar el segundo artículo, el cual plantea que la responsabilidad indelegable y principal del Estado Nacional en términos de Educación Superior está vinculado a “garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas en esta ley.” Precisamente, en este contexto es que quisiéramos recuperar una serie de acciones y sucesos que han ido desarrollándose en la Facultad de Arte de la UNICEN en sus cursos de ingreso, en donde el foco siempre estuvo puesto en términos de acompañar las trayectorias educativas de sus futuros estudiantes.

En primer lugar, en el año 2011 se aprueba por Resolución 048 el “Proyecto de Ingreso y acompañamiento Continuo al Ingresante” (PIACI), declarado de interés

institucional, cuya fundamentación dice que la realidad social, política y educativa en términos de democratización del acceso a la Universidad y el acompañamiento para lograr las metas que los estudiantes tienen en tanto universitarios, sigue siendo un desafío para la sociedad argentina. Se busca promover el acceso y la permanencia de una manera justa, permitiendo la distribución social del conocimiento y la búsqueda de una Universidad más inclusiva. Esto es fundamental en tanto debemos conocer las necesidades e intereses de los futuros estudiantes para poder acompañarlos en su camino como universitarios:

“Argentina es de los sistemas universitarios con un ingreso más amplio y generoso. Sin debate sincero de fondo, la complejidad y complicación que ello implica y, planteando generalmente respuestas políticamente correctas a las circunstancias que se presentan, sin un sinceramiento de fondo en el que seamos capaces de preguntarnos cómo planificamos políticas para garantizarles a nuestros estudiantes el ejercicio efectivo y exitoso de ese derecho, que nos gusta decir que les asiste”. (Badano, 2023, p.16)

En este sentido, es que entendemos que el problema del ingreso a los estudios superiores y universitarios, es un tema de debate actual. El acceso y la permanencia de los estudiantes preocupa ya que implica una necesidad de generar políticas tendientes a la democratización y la calidad de la educación universitaria. La instancia de *ingreso* a la Universidad se entiende como un tramo que es más complejo que simplemente un par de semanas iniciales de cursada. Implica más bien el tramo inicial de la carrera, con el objetivo de permitir generar prácticas académicas de calidad en los estudiantes: “[p]or lo tanto, trabajar acerca del ingreso es más que armar un dispositivo, implica también analizar políticas de conocimiento, el sentido de lo público y la responsabilidad social de la Universidad, entre otras”. (Badano, 2023, p. 16)

La Facultad de Arte ha intentado a lo largo de sus 35 años diferentes acciones que permitan desarrollar esta perspectiva en la formación. Se buscó desarrollar, identificar y comprender las condiciones que permiten posibilitar u obstaculizar la incorporación a la vida universitaria en general, y también, los aspectos específicos que implican ser estudiante de las disciplinas artísticas teatrales y audiovisuales. En este sentido, es que el Proyecto de Ingreso y Acompañamiento Continuo al Ingresante, involucran no solamente la instancia de “ingreso” sino también, la permanencia, el egreso y la promoción.

La organización de diversas actividades en el “Curso Introductorio” ha ido

variando a lo largo de los años. El Curso comenzó siendo de una semana, y luego de diversas modificaciones, terminó siendo una instancia de un mes (dicha instancia duró hasta el año 2019, previo a la pandemia). Se han ido haciendo diversos ajustes a la propuesta, siendo la misma de asistencia obligatoria. Algunos de los elementos que siempre se tuvieron en cuenta para desarrollar su propuesta han sido las prácticas de estudio, la integración grupal, el conocimiento a la vida universitaria, la iniciación al trabajo teatral y/o audiovisual, el conocimiento del perfil del egresado y del plan de estudios de la carrera, las prácticas del lenguaje.

A partir del desarrollo de este dispositivo en el año 2011, observamos en la misma resolución que:

“...durante estos años en que se han desarrollado las actividades de ingreso no se realizó una evaluación sistemática de las mismas para advertir el impacto en la trayectoria educativa de los estudiantes. Tampoco hubo acciones de acompañamiento al ingresante a los efectos de observar dificultades y progresos antes del abandono o deserción de manera sistemática y global. Sólo se han indagado las razones del abandono al finalizar el segundo cuatrimestre, cuando el alumno ya estaba libre por inasistencias en las distintas asignaturas. Actualmente no encontramos una relación directa entre las acciones del Curso Introductorio y la retención de matrícula en el 1° año de las carreras, si bien los alumnos de 1° año recuperaban elementos del Curso Introductorio como facilitadores. Es así que el valor principal del mes dedicado al Curso pareciera radicar en la socialización del ingresante en su grupo, el conocimiento de los docentes de 1° año y una aproximación a la metodología de trabajo de las áreas teatral, pedagógica y de historia”. (Resolución 048/11, p. 5)

Sin embargo, a partir del año 2011, hemos recuperado una serie de documentos que dan cuenta del proceso de seguimiento y sistematización de las trayectorias de los estudiantes en la Facultad de Arte de la UNICEN.

A partir de comprender el Curso Introductorio como un elemento fundamental para permitir la permanencia y promoción de sus estudiantes, en la Resolución 048/11, la Facultad de Arte desarrolla una serie de objetivos para el mismo:

Aportar a la elaboración de la política de ingreso y permanencia de la UNCPBA.

Garantizar el acceso, la permanencia, la promoción y los aprendizajes de los estudiantes.

Propiciar trayectos formativos iniciales y de continuidad en los ingresantes a las carreras de la unidad académica, fortaleciendo el tratamiento de la lectura y la

escritura en el contexto actual.

Brindar una formación que no sólo garantice la enseñanza de los contenidos específicos requeridos sino también las prácticas de alfabetización académica.

En términos de dar cuenta de la evolución que va haciendo la Facultad para acompañar las trayectorias de sus estudiantes, en el año 2016, bajo Resolución N°123, se resuelve otorgar el Aval Institucional al “Proyecto que articula el Programa Institucional de Acompañamiento al alumno de grado con el área de Educación a Distancia”. Al respecto, se propone la creación de un espacio institucional de acompañamiento bimodal. Ello implica la incorporación de materias de primer y segundo año del Departamento de Educación Artística y del Departamento de Historia y Teoría del Arte al formato de bimodalidad. Esto se desarrolla al contar con la posibilidad de acompañar de manera virtual las cursadas presenciales, dado que las carreras de la oferta educativa de grado son de formato presencial. No se podía desconocer que aparecían estrategias de acompañamiento virtuales o asincrónicas que ya habían comenzado a desarrollar algunas de las cátedras de la Facultad, siendo los mismos antecedentes de esta propuesta. A su vez, las necesidades planteadas por los estudiantes, daban cuenta de la inminencia de la sistematización de dichos espacios. Al respecto, se plantea en la resolución citada: “... [n]ecesitamos que el alumno que cursa regularmente como aquel que lo hace de manera libre u oyente, pueda tener un espacio de acompañamiento sistemático y coordinado desde una mirada institucional”. Este movimiento permitió sentar las bases que luego serían elementales cuando frente a la pandemia que sucedió en el año 2020, y en la antesala de ese hecho, permitió continuar con las clases de manera virtual.

En retrospectiva, los fundamentos que permitieron la implementación del modelo de ingreso propuesto han demostrado ser una estrategia crucial. Este enfoque no solo sentó las bases esenciales para la transición a modalidades virtuales de enseñanza, sino que también permitió la continuidad de las clases en un momento crítico.

Sin embargo, durante los años 2021 y 2022, el curso de ingreso se redujo a su mínima expresión por decisión de los equipos de gestión, modificándose a la nueva realidad de la educación a distancia. Este cambio no estuvo exento de dificultades significativas. La transición a la enseñanza virtual presentó obstáculos tanto académicos como logísticos. En términos académicos, se observó una escasa

vinculación entre el desarrollo del curso de ingreso y el trabajo posterior en el primer año. La falta de una conexión fluida planteó desafíos para el desarrollo continuo de los estudiantes. Además, las limitaciones de recursos materiales también surgieron como un factor crítico. La imposibilidad de sostener equipos docentes a lo largo de todo el primer año dificultó el seguimiento constante del progreso académico iniciado durante el curso de ingreso.

En este sentido, el análisis de los resultados revela la necesidad de abordar no sólo las cuestiones académicas, sino también las logísticas y de recursos, para optimizar la eficacia de este modelo de ingreso. Las expectativas de la implementación deben considerar estas dificultades potenciales, delineando estrategias para superarlas y garantizar una transición más fluida de la admisión al éxito académico continuo.

En el marco de nuestro Curso de Ingreso, se aspira a proporcionar a los jóvenes, considerando su diversidad, las herramientas esenciales para su pleno desarrollo como estudiantes universitarios. El objetivo primordial consiste en facilitar su transición hacia la vida académica, respaldando la consecución de metas individuales, entre las que destaca la finalización exitosa de sus estudios universitarios, si esta constituye su aspiración.

La realización de estos objetivos se lleva a cabo mediante la implementación de resoluciones previas y ajustes meticulosamente concebidos. Durante los años 2021 y 2022, las circunstancias derivadas de la pandemia impactaron directamente en la ejecución del Curso de Ingreso, manifestándose en la imposibilidad de llevar a cabo el programa de manera integral. Es fundamental subrayar que esta coyuntura no sólo puso de manifiesto la resiliencia del programa, sino que también dejó patente la influencia en las trayectorias de aquellos estudiantes que se vieron enfrentados a un curso de ingreso interrumpido y con desafíos excepcionales.

Las resoluciones implementadas anteriormente, diseñadas para fortalecer la responsabilidad y eficacia del curso, se revelan como estrategias previsoras ante la necesidad de adaptación constante. La imposibilidad de mantener cursos de ingreso completos y rigurosos durante el período de la pandemia, ha resultado en trayectorias más fluctuantes para los jóvenes. Este escenario evidencia la importancia de mantener y sostener el enfoque propuesto, subrayando la necesidad de ofrecer un curso de ingreso completo y enriquecedor para asegurar un mejor rendimiento y desarrollo académico de los estudiantes en un contexto tan

desafiante como el generado por la pandemia.

Ante la eventualidad de enfrentar obstáculos o dificultades, se privilegia el diálogo como un espacio fundamental para la resolución de problemáticas emergentes. El intercambio constante con los estudiantes, así como la retroalimentación continua, se erigen como pilares esenciales para superar desafíos y garantizar la efectividad del Curso de Ingreso. De este modo, se promueve un ambiente propicio para la identificación y abordaje de nuevas problemáticas, contribuyendo a la mejora continua y al cumplimiento de los objetivos trazados en este proceso formativo.

SOBRE LOS INFORMES DE EVALUACIÓN DEL CURSO INTRODUCTORIO

Otros elementos que permiten observar el compromiso de la Facultad con sus alumnos son los “Informes de Evaluación del Curso Introductorio” por año. Se ha tenido acceso a dichos documentos entre los años 2011 y 2018, y allí se observan diversos avances en torno a las propuestas de los primeros espacios que cursan los estudiantes. Entre otros elementos, podemos ver que existen diversas reuniones de los docentes implicados, para generar un balance y delinear acciones durante el año y proyectar el curso del siguiente. A continuación, describiremos algunos de los elementos fundamentales.

En primer lugar, en cuanto a las *asistencias*, leemos la importancia de empezar a sistematizar el registro de las mismas, especificando cada vez más y por ejemplo, dando cuenta de las diversas actividades/horas dentro de una misma jornada. Otro elemento sobre el que se discute es el *cuadernillo* al que los alumnos acceden. Sobre éste siempre se hace una profundización año a año, revisando las lecturas y propuestas. A partir del año 2015, se sugiere hacer mayor referencia al mismo desde cada uno de los espacios involucrados. También se tiene en cuenta la posibilidad de compartirlo de manera impresa o digital. En cuanto al modo de *presentación de las asignaturas*, se intenta sostener una pregunta fundamental de las mismas cuando se presenta el plan de estudios: ¿por qué está esa asignatura en la carrera? Se propone clarificar cuál es la función de la misma, además de los contenidos, formas de evaluación, propuestas pedagógicas-didácticas, entre otras.

A su vez, podemos observar que existe una instancia de conocimiento del *perfil* de los ingresantes. Vale decir, conocer ciudades de procedencia, edades, intereses,

vínculo previo con las disciplinas artísticas (ya sea a partir de espacios de educación formal o informal), entre otras. A su vez, reflexionan sobre el horario y la franja horaria del Curso, la cual ha ido variando a lo largo de los años. Se sumaba a esta indagación, saber cómo llegaron a la información sobre la Facultad y las carreras.

El eje de trabajo estaría centrado en “el arte como proceso creativo /artístico” y “el arte como trabajo”. En este sentido, recuperamos a Dimatteo (2023), quien plantea que, durante el último tiempo, la matrícula de carreras artísticas del Nivel Superior en la Argentina ha crecido; mientras que las actividades artísticas son consideradas de manera más positiva. Sin embargo, se presenta una tensión interesante, dice la autora. El trabajo artístico y la actividad docente son instancias desvalorizadas socialmente, a la vez que son modos en que nuestra cultura local, regional y local se difunde, y define como “un medio de vida digno para un amplio sector de la ciudadanía”. (Dimatteo, 2023, p. 242)

Otro elemento fundamental han sido las conversaciones con *graduados*. Se consideran como espacios muy valiosos, dado que brinda instancias de encuentro para los ingresantes, pero también para los docentes. En este sentido, siempre fue fundamental la instancia de presentación de producciones artísticas a ser vistas. Para ello, salen convocatorias de propuestas de obras de teatro para mostrar a los ingresantes, dando la oportunidad de conocer el trabajo de los egresados, así como también brindar una posibilidad laboral para artistas locales (y egresados). El momento del desmontaje, en donde los actores y directores pueden conversar sobre el proceso creativo con los ingresantes es motivador y valorado por estos últimos.

Quisiéramos cerrar este apartado, planteando que:

“[e]l arte como actividad humana es diferente al resto y requiere una permanente búsqueda en otros campos del conocimiento, de allí su carácter multidisciplinario. Y como manifestación humana, requiere determinados objetos, materiales, técnicas, mundos posibles y un infinito campo de saberes y de imaginación. Por ello se hace cada vez más necesario que quien desea dedicarse al trabajo artístico lo haga de manera sistemática, dentro de un marco formativo de especialización para lograr un mejor desempeño y para obtener un pleno dominio de los modos y medios de producción propios de cada disciplina artística y así poder interactuar con otras disciplinas del campo artístico”. (Dimatteo, 2023, p. 242)

Es por ello que, el conocer las cualidades de las juventudes hoy en día, en

conjunto con la historia de los diversos elementos que permiten ver la evolución de la instancia de encuentro entre ingresantes y su facultad, es fundamental para generar instancias democratizantes y cada vez más inclusivas en la Universidad Pública.

En este sentido, no podemos dejar de reflexionar en torno al concepto de autonomía, dado que la posibilidad de brindar herramientas y conocer las necesidades de nuestros alumnos, es en pos de desarrollar autonomía en torno a la vida universitaria. Siguiendo a la autora Incarnato (2023), "...la autonomía puede pensarse como la creciente capacidad de un sujeto de desarrollar habilidades y competencias y de asumir responsabilidades sobre su propia vida. Esto solo puede darse de modo progresivo y acorde a la evolución de cada quien, por lo tanto, la autonomía es considerada siempre gradual" (Incarnato, 2023, p. 2). Si bien existen diferentes perspectivas que abordan el concepto, tales como el legal, sociológico, cultural, psicológico, entre otros, hay coincidencias en algunos elementos. En primer lugar, se entiende la autonomía como un proceso que se desarrolla de manera progresiva. A su vez, no se reconoce un momento puntual evolutivo/cronológico para su finalización, sino que se entiende en términos de la biografía propia de cada sujeto, comenzando cuando una persona nace. Es un derecho, y se relaciona a la "capacidad para", y no como un acceso a cierto status o recurso. (Incarnato, 2023)

Por lo tanto, los esfuerzos por parte de los agentes que conforman la comunidad educativa de la facultad deben estar puestos en desarrollar la autonomía de los alumnos, en términos de su capacidad para construir herramientas que les permitan la graduación de sus carreras.

CONCLUSIONES

A lo largo del artículo hemos desarrollado diversos elementos que nos permiten pensar en acciones y políticas universitarias que buscan democratizar la educación superior, el acceso, la promoción y graduación de sus carreras.

En primer lugar, hemos recuperado una breve reseña histórica de la Facultad de Arte de la UNICEN, en donde se desarrolla un Curso de Ingreso que se entiende como una instancia compleja, necesaria y fundamental en el desarrollo académico de sus ingresantes. A lo largo de los años la concepción de juventud ha ido

evolucionando en su estudio, así como también las propuestas de acompañamiento a las trayectorias educativas de sus ingresantes.

Hemos observado cómo algunos de los elementos desarrollados en los Cursos de Ingreso han evolucionado en tanto las necesidades de la recientemente creada Facultad, han permitido pensar el arte como espacio de tensiones. En este sentido, la sistematización de la asistencia, el desarrollo de los informes de evaluación, los espacios de encuentro con graduados, la posibilidad de observar obras de teatro, la instancia del desmontaje de obras teatrales y de productos audiovisuales, el uso del cuadernillo, la revisión de la franja horaria, han sido algunos de los elementos considerados a lo largo de los años.

Por último, hemos reflexionado en torno al concepto de autonomía, en pos de pensar la posibilidad de la misma como eje para desarrollar herramientas en los alumnos de la facultad. Conociendo la historia institucional, entendiendo la educación superior como derecho, y profundizando en las necesidades de nuestros alumnos, es que podremos desarrollar mejores intervenciones para una Universidad Pública democrática e inclusiva.

REFERENCIAS

Legislación:

Ley N° 27.204 de Educación Superior.

Documentos citados y consultados:

Resolución 048/11. Facultad de Arte. UNICEN. Buenos Aires, Argentina.

Resolución N°123/16. Facultad de Arte. UNICEN. Buenos Aires, Argentina.

Informes de evaluación del Curso de Ingreso, años 2011-2018. Facultad de Arte, UNICEN. Argentina.

Badano, M. (2023). La educación superior como derecho, debates estructurales y apuntes para una agenda. Universidad Autónoma de Entre Ríos. En: María del Rosario Badano ... [et al.]; compilación de Graciela Biber... [et al.] *La Educación Superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las Universidades Públicas* / - 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L., pp. 13-19.

Bendit R. y Miranda A. (2017). La gramática de la juventud: Un nuevo concepto en construcción. *Última década*. vol. 25, n. 46, pp. 4-43.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-22362017000100004&lng=es&nrm=iso

Cuervo, H. (2022). *La relación entre la teoría de la justicia y los estudios de la juventud*. Clase 3, Maestría en Estudios de Juventud, FLACSO. Argentina.

Dimatteo, C. (2023). Prácticas de la enseñanza de las artes que promueven la habitabilidad universitaria. En: María del Rosario Badano ... [et al.]; compilación de Graciela Biber ... [et al.] *La Educación Superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las Universidades Públicas* - 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L. pp. 237-243.

Incarnato, M. (2023). La autonomía progresiva. Clase dentro del Seminario “*Construcción de Autonomía en la Juventud en América Latina*”. Maestría en Estudios de Juventud. FLACSO. Argentina.

Miranda, A. (2022). *Estudios de Juventud(es) Principales dimensiones analíticas*. Clase 1, Maestría en Estudios de Juventud, FLACSO. Argentina.

Merino, R. (2022). *Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes*. Clase 2, Maestría en Estudios de Juventud, FLACSO. Argentina.



COMUNIDAD DE APRENDIZAJE, CONSTRUCTORA DE LIBERTAD

TRES FACTORES DETERMINANTES

LEARNING COMMUNITY, BUILDER OF FREEDOM

THREE DETERMINANTS

Larissa Torres Millarez

RESUMEN

El presente artículo investiga tres factores determinantes de la comunidad de aprendizaje: discente, docente e institución; de la Licenciatura en Teatro de la Facultad Popular de Bellas Artes, perteneciente a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, con el objetivo de identificar las posibles formas de trabajar desde una pedagogía como práctica de la libertad, propuesta por la docente afroamericana feminista bell hooks⁷, y así reconocer una pedagogía teatral congruente a las necesidades de los tiempos actuales.

Palabras clave: Comunidad de aprendizaje, prácticas de libertad, bell hooks, pedagogía escénica, discente, docente, FPBA, UMSNH.

INTRODUCCIÓN

Ante la necesidad de encontrar otras metodologías para la enseñanza de las artes escénicas, acordes a las circunstancias actuales, es necesario estudiar el contexto en el cual se trabaja y al cual se quiere abonar. Es por ello que para generar un pensamiento crítico sobre el tema de la Pedagogía Teatral no se habla desde la generalidad, sino que se analiza un caso específico: la comunidad de aprendizaje de la Licenciatura en Teatro de la Facultad Popular de Bellas Artes, perteneciente a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Se observan tres factores que resultan determinantes para poder llevar a cabo las prácticas de la pedagogía sugerida por bell hooks, escritora y activista feminista que toma las teorías de Paulo Freire para contextualizarla en su propia situación como docente afroamericana desde los años 70's, y con la cual se estará dialogando para fundamentar la presente investigación sobre la educación como práctica de libertad.

⁷ Nombre que usa en honor a su bisabuela, y el cual escribe con minúsculas para resaltar exclusivamente sus ideas y mantener alejado el ego.

Se toma la teoría práctica de bell hooks por su pedagogía radical que incluye perspectivas críticas y feministas que hace reconocimiento de las diferencias, para ser coherente con el plan de trabajo 2023 “Igualdad de Género, Inclusión y Cultura por la Paz” de la UMSNH, que tienen como objetivo: *garantizar el respeto de los derechos humanos, propiciando la cultura de la paz y la convivencia en un ambiente de inclusión, interculturalidad, libre de discriminación y de cualquier tipo de violencia particularmente por razón de género* (CIC, 2023), y de igual forma por la concordancia con los pensamientos como docente feminista de quien escribe.

Estas teorías y circunstancias son aplicadas a la pedagogía escénica, específicamente teatral, por lo que se parte de la aseveración de que es posible la enseñanza académica de las artes, y como ejemplo de ello está la propia Licenciatura en Teatro cuyo objetivo del Programa es el siguiente:

El profesionista en teatro busca resolver problemas de creación, producción y comunicación en las artes escénicas y del espectáculo, que le permita asumir una posición ante el hecho teatral y su entorno. Así como relacionar las habilidades, leyes, convencionalismos y valores estéticos puestos en juego en la actividad teatral, para poder así expresar la realidad de manera crítica, cuestionando el momento histórico del contexto donde se produce, ya que el hecho teatral es además una expresión crítica que busca constantemente nuevas formas de comunicación y sentido. (Facultad Popular de Bellas Artes, 2023)

Como se puede observar, el objetivo se enfoca en cuestiones técnicas, pero también sociales e incluso políticas, si se piensa la expresión crítica como motor de cambio, finalidad de cierta forma intrínseca en la pedagogía y por supuesto en la labor teatral. A continuación, serán analizados tres de los factores que considero básicos y determinantes para poder acercarse a una pedagogía escénica coherente con el contexto y que pueda llegar a ser constructora de libertad.

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE, CONSTRUCTORA DE LIBERTAD

El pensamiento de bell hooks basado en las teorías de Paulo Freire conlleva una potencia hacia la libertad que propone un cambio de paradigma, en donde los fines de la educación van más allá de una adquisición de conocimientos utilitarios, y por el contrario, se enfoca en una construcción de comunidad consciente:

(...) la insistencia de Freire en que la educación podía ser una práctica de libertad fue lo que me animó a crear estrategias para lo que él llamaba “concienciación” en el aula. Traduciendo este término como conciencia crítica y compromiso, entraba en las aulas con la convicción de que era decisivo que tanto yo como todos y cada uno de los estudiantes fuéramos partícipes activos, no consumidores pasivos. (hooks, pp. 35-36)

De igual manera la insistencia de hooks es lo que impulsa la presente investigación a proponer una comunidad de aprendizaje que se construya con docentes y discentes en un aula coherente con su contexto y acorde a la filosofía institucional, ya que son estos tres eslabones los que cimentarán las acciones hacia la libertad, en principio para ser conscientes y después, para ser agentes de cambio si así se decide. Como lo menciona Freire, una pedagogía constructora de libertad es la que te da la posibilidad de concienciación, la que te permite una captación de la realidad de forma crítica entendiendo no únicamente los hechos sino las causas, la que te da la oportunidad de analizar el porqué de las cosas e incluso de poder modificar tu realidad. “Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será”. (Freire, 2009)

Las acciones concretas de la pedagogía se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual intervienen una serie de elementos que van más allá del docente y el discente, como lo son el contexto determinado, los contenidos, medios y estrategias; y es en la interacción de estos que surgen la comunidad de aprendizaje y el fenómeno de la educación (Benitez, 2023). Veamos pues el contexto y los factores a analizar, comenzado con el estudiante, alumnado, discente.

DISCENTE

Se usa la palabra discente como juego de distanciamiento y concientización hacia el estudiantado, quienes no son solo las personas que “estudian teatro”, ni mucho menos aquellas ignorantes o hambrientas que reciben la luz o el alimento de alguien superior y dotado de eso que el alumno carece. Se escribe discente en concordancia con el docente, en donde ambos son partícipes igualitarios en el proceso enseñanza-aprendizaje, desde su rol y no únicamente el pedagógico, sino el escénico, en donde la persona siempre está expuesta para su aprendizaje:

La biografía de un artista auténtico es la historia de su eterno descontento consigo mismo. No es solamente en razón a las aptitudes recibidas por la naturaleza que se llega a ser artistas, sino también gracias a un enorme trabajo sobre esas aptitudes. Para alcanzar la maestría, el artista debe aprender, observar y reflexionar y fortalecer su concepción sobre el mundo. No deberá jamás separarse de la realidad. (Meyerhold, 2005, p. 104)

El director ruso pone el foco no en el individualismo sino en la concepción de la persona dentro de su realidad, y es justamente uno de los puntos clave para comenzar a construir una comunidad de aprendizaje, en donde los partícipes sean parte responsable del contexto en donde están y que seguirán construyendo, como apuntala bell hooks en cuanto a su experiencia como niña estudiando en escuelas exclusivas para su comunidad: *estas maestras eran mujeres negras que enseñaban a niñas y niños negros como ellas, que conocían sus vidas, sus familias, sus estilos de aprendizaje y que lo daban todo, porque veían en esa criatura el futuro de su gente* (hooks, 2021, p. 9). Ahora bien, ¿cuál es el contexto de la comunidad de aprendizaje de la Licenciatura en Teatro de la FPBA? ¿Quiénes son esos discentes que están estudiando teatro en la capital del estado de Michoacán? ¿Quiénes son esas personas que de alguna manera serán el futuro del teatro de Morelia, para empezar?

Sin afán de catalogar es importante mencionar algunas características que siguen coincidiendo en los grupos de teatro de Bellas Artes, al menos observables en los años que llevo dentro de la universidad, desde que ingresé como dramaturga invitada en 2016 con el objetivo de escribir algunas obras para los grupos del maestro Valentín Orozco en las materias de Estrategias Actorales, hasta la actualidad, en que me desempeño ininterrumpidamente como docente asignada desde hace ya 5 años. Existen personas en la Facultad con perfiles muy diversos, desde las que tienen nula o poca experiencia en el Teatro, personas con formaciones en talleres libres, e incluso personas que ya están ejerciendo en escena por su cuenta. También hay las que estudian ahí porque fueron rechazadas de otras escuelas, desde específicas de teatro como el Centro Universitario de Teatro de la UNAM (CUT) o la Escuela Nacional de Arte Teatral (ENAT), pero también rechazadas de Facultades ajenas a las artes. Se tienen personas con carreras truncas o incluso con licenciaturas ya terminadas, y otras recién salidas de la preparatoria, lo que genera un marco de edad amplio en la comunidad. Pero sin duda uno de los factores que enriquece más a la diversidad son las personas que

proviene de los distintos pueblos de Michoacán, y de los estados aledaños; personas que tienen una serie de referentes escénicos más cercanos a las teatralidades de los rituales, gracias a las festividades que se desarrollan en los pueblos y sobre todo en aquellos con tradiciones originarias.

¿Cómo formar una comunidad con tanta diversidad? Tomando justamente las diferencias no para homogeneizar sino para democratizar, en donde todas las voces sean valiosas desde la honestidad y aporte individual porque solo así se forma el colectivo, y será entonces cuando nos estaremos acercando a la posibilidad de un aprendizaje desde la libertad, y de un aprendizaje escénico como ya lo subrayaba Eugenio Barba en su “Carta al actor D”:

La responsabilidad que sientes inherente a tu profesión que consiste en establecer una relación con los otros hombres y asumir la responsabilidad de lo que revelas (...) En un mundo donde la norma es el engaño, el que busca “su” verdad se le toma por hipócrita. Debes aceptar que todo lo que creas, liberas y modela en tu trabajo pertenece a la vida, merece respeto y protección. (Barba, 1998, p. 43)

Es desde este respeto y protección que se comienza a trabajar con el grupo. La diversidad es un factor más a tomar en cuenta para la construcción del proceso enseñanza-aprendizaje, en donde el multiculturalismo es punto clave para la pedagogía que busca *hacer del aula un entorno democrático, donde todo el mundo sienta la responsabilidad de aportar, es un objetivo central de la pedagogía transformadora* (hooks, 2021, p. 61). Es responsabilidad del discente y también del docente el hacer escuchar todas las voces, no únicamente como ejercicio de libertad de expresión, sino como factor para construir comunidad de aprendizaje. ¿Cómo lograr una participación con este dinamismo? En principio se requiere conocer al grupo específico con el que se trabajará en un periodo de tiempo determinado, es decir, entrar en terrenos del encuadre, no únicamente para saber las estrategias didácticas para el adecuado desarrollo de contenidos sino para vislumbrar el panorama de las diversidades y qué proponer para su comunicación.

En las primeras sesiones se conocen las condiciones del grupo y se plantean los acuerdos con los que se regirán las actividades de la materia. Estoy hablando desde las cuestiones básicas como el espacio de trabajo, el horario determinado, la presentación del programa y el sistema de evaluación; pero también de los factores personales que afectan indudablemente la situación del aula, por ejemplo: ¿cuál es la materia anterior a la nuestra y cuál es su actividad siguiente? Saber de dónde

vienen y a dónde van puede ser un factor determinante para las dinámicas factibles que propondremos en el aula. (Ahmed, 2010)

Una pedagogía como la que propone hooks no solo se enfoca en los contenidos sino en las personas que la ejercen para así poder construir aulas con un clima de apertura y también rigor intelectual, que ponga al centro al individuo no como ego sino como parte de una comunidad de aprendizaje y sin la cual el proceso pedagógico no tiene sentido. Este pensamiento se contrapone a la célebre frase “en el teatro nadie es indispensable”, que refiere a la facilidad para encontrar suplentes, en caso de que alguien no esté llevando con responsabilidad su labor escénica, sin embargo cuando se trata de la formación, todas las personas tendrían que ser indispensables, porque el objetivo no es “sacar una obra” sino construir una comunidad de aprendizaje escénico, lograr concientizar a cada persona de su realidad y construir las herramientas de conocimiento crítico escénico para ejercer su profesión.

DOCENTE

Cuando bell hooks reflexiona sobre la época en que ella tuvo sus primeras enseñanzas escolares, señala que *enseñar estaba relacionado con el servicio, con la devolución a tu comunidad. Para la gente negra, enseñar (educar) era un acto fundamentalmente político, porque estaba arraigado a la lucha antirracista* (hooks, 2021, p. 24). ¿Cuál es la lucha que se puede (o se debe) llevar a cabo dentro de las aulas de enseñanza teatral hoy en día? Esta pregunta y sus posibles respuestas pueden caer en subjetividades e incluso en ocasiones en un peligroso adoctrinamiento, en donde la persona que está frente a grupo, a veces con las mejores intenciones, termina compartiendo su lucha política personal y convirtiendo al grupo en adeptos de esa causa. Ya lo decía Barba cuando recordaba aquellos primeros talleres que impartieron el Odin Teatret a personas externas, cómo se enfocaron en la transmisión de sus conocimientos y técnicas a los otros, con las mejores intenciones de compartir y redescubrir, pero al cabo del tiempo se fueron encontrado mini réplicas de ellos mismos y cesaron esa forma de enseñanza.

Cómo podíamos transmitir nuestros conocimientos sin bloquear ni crear pequeños Odines; al contrario, ¿cómo permitir individualizar a cualquiera que se confrontara con el sentido de nuestra experiencia, lo que le pertenecía únicamente a él o ella, lo que era específico de su situación? (...) No enseñábamos, solo presentábamos nuestra

manera de enfocar el trabajo, lo que nosotros llamamos nuestra cultura de grupo. El *training* como proceso marcadamente personalizado, individualizado, que sin embargo conlleva una socialización, el momento de encuentro con los otros miembros del grupo según normas, valores y objetivos compartidos por todos. (Barba, 1998, p. 108)

Habría que resaltar dos precisiones de Barba, por una parte, el cambio de la palabra enseñar por la de mostrar, y en el otro caso las normas, valores y objetivos que les unen al momento del encuentro, un encuentro que se da, en nuestro caso, en las aulas y con la comunidad de aprendizaje. En cuanto al mostrar, la propia institución otorga la guía de contenidos con su mapa curricular específico, donde se encuentran las siguientes Líneas Formativas:

Teórica: Humanística estético; Disciplinarias historia; Análisis; Investigación.

Creación: Interpretación; Cuerpo: voz y movimiento; Teatralidad: fenómeno escénico.

Optativas

Especializante: Gestión y Producción Escénica; Didáctica; Dirección.

(Facultad Popular de Bellas Artes, 2023)

El terreno de la labor docente en la academia se debe acotar a estas Líneas Formativas, de forma objetiva para eso se está contratado y aún más, para obtener esos conocimientos es que se inscriben las personas a la escuela. Las clases en donde lo que se expone es la vida del docente y su forma de ver el mundo, tanto escénico como social, deben de dar un giro y no porque no sea relevante o incluso necesario compartir esta esencia personal, sino porque ésta se verá reflejada en los modos y no en los contenidos. Así como menciona bell hooks la importancia de la voz del discente, desde su ser multicultural que se expone para formar su comunidad de aprendizaje, misma que le generará poderío, de igual forma el-la docente debe comprometerse de lleno, involucrando a su persona, pero como una parte más, con otro rol no superior sino con otras responsabilidades.

Cuando los profesores aportamos a los debates de aula relatos de nuestras propias experiencias, se elimina la posibilidad de que actuemos como inquisidores silenciosos y omniscientes. De hecho, suele ser fructífero que el o la profesora dé el primer paso, vinculando sus propias historias personales con los debates académicos para mostrar cómo la experiencia puede iluminar y mejorar nuestra comprensión del material académico. (hooks, 2021, p. 43)

Para ello es necesario un gran trabajo de preparación, no solo en ámbitos académicos y escénicos, sino también personales y espirituales, pues la exposición a la que se somete el-la docente debe ser cuidadosa en primera instancia para sí, y posteriormente segura para el grupo. Pero, ¿de qué docentes estamos hablando en la comunidad específica de la FPBA y su Licenciatura en Teatro? Valdrá la pena analizar igual que se hizo con los-las discentes, algunas características observables de las personas frente a grupo y que están relacionadas a las normas, valores y objetivos compartidos que remarcaba Eugenio Barba.

Una de las características que se tiene en la planta docente de la Licenciatura es que en su mayoría son personas profesionistas del Teatro, esta condición de “teatristas” puede resultar beneficiosa vista desde el punto de aprendizaje con una causa revolucionaria conjunta que menciona bell hooks, pero también esta condición conlleva una problemática de riesgo: la falta de conocimiento pedagógico por parte docente. Las aulas se llenan de docentes profesionistas que, podrán saber de sus materias, pero carecen de las herramientas didácticas y teorías del conocimiento para ejercer una pedagogía asertiva y transmitir sus conocimientos. Esto resulta más un problema ético que un problema irremediable; es entendible que el enfoque principal de nuestro quehacer haya estado o esté en la práctica escénica, pero si nos vamos a adentrar al aula, es indispensable adquirir herramientas pedagógicas. El trabajo docente es tremendamente complejo y peligroso, pero *resulta más sencillo para aquellos enseñantes que también creemos que hay un espacio de nuestra vocación que es sagrado; que creemos que nuestro trabajo no es solo compartir información, sino participar en el crecimiento intelectual y espiritual de nuestros y nuestras estudiantes.* (hooks, 2021, p. 35)

En la Licenciatura en Teatro se están formando personas que, de una u otra manera, actuarán conforme a las enseñanzas que obtengan, inclusive enseñanzas que rebasan los contenidos, y esta formación aplica para ambos factores de la comunidad de aprendizaje: discente y docente. El dramaturgo y maestro argentino Mauricio Kartún, lo expresa claramente al decir que enseña dramaturgia para aprenderla, porque al enseñar es como se aprende realmente a fondo.

¿Y cómo dio sus primeras clases? Nada misterioso: porque aunque no *sabía*, tenía *conocimientos* (y escribía teatro, claro, que aunque no tiene nada que ver con saber dramaturgia ayuda bastante). Así aprendí: del compromiso de tener que enseñar, de la síntesis y de la reflexión a que me obligan sin parar las preguntas de mis alumnos, del destripar sus ejercicios, y de esa fructuosa dialéctica del *pensar hablando*. (...) El día

en que uno descubre que lo que hace *sirve*, si puede mirar un centímetro más allá de su ombligo, puede tener la suerte de quedar atrapado por ese curioso mecanismo del *servicio*. (Kartun, 2015, p. 81)

De nuevo la docencia como un servicio mayor, un servicio para la sociedad en búsqueda de las condiciones de aprendizaje consientes que empoderen y libren a la comunidad a la que todos los participantes pertenecemos. En el caso de la Licenciatura es muy claro como la propia Facultad ha estado formando a la comunidad teatrística moreliana, con personas que egresan y ejercen tanto en el estado como en otras partes del país, e incluso del mundo. Sin embargo, hay otra característica que también resulta interesante de observar y abona a la construcción de la comunidad de aprendizaje: la parte más joven de la planta docente se conforma de egresados(as) de la misma institución; a este fenómeno se le conoce como Endogamia o Incesto Académico⁸. Tiene los mismos rasgos peyorativos del incesto biológico, que se refiere a las relaciones sexuales entre personas consanguíneas, con la diferencia de que uno es un hecho biológico y el otro un fenómeno social, sin embargo, ambos mecanismos comparten resultados finales parecidos: la degradación de los rasgos intrínsecos que terminan por descomponer el sistema, en un caso biológico y en el otro académico. (ICTAL, 2023)

La problemática con el Incesto Académico no es tan reduccionista como personas egresadas que se vuelven docentes, sino el meollo está en el mecanismo de favoritismo, nepotismo y clientelismo con que se opera (Wilches, 2023) porque el aula comienza a verse como una plataforma laboral, en donde se estudia con finalidades de contratación al egresar. Sin embargo, este fenómeno no se desarrolla así en la FPBA, los-las discentes actuales no entran con ese objetivo, son los-las docentes quienes regresan a su alma mater después de muchos años de ejercer fuera, con el objetivo de abonar a la escuela que les formó, con el objetivo de seguir construyendo una comunidad de aprendizaje. De esta manera la circunstancia de identidad compartida puede ser un plus desde donde laboral y buscar prácticas pedagógicas coherentes con las necesidades actuales.

⁸ Este proceso de IA sucedió en la mayoría de universidades mexicanas en los estados, que surgieron o crecieron rápidamente en los años 70 y 80's, como consecuencia de la política de desconcentración obligada por los sucesos de 1968 y 1971. Aunque quienes fueron contratados en esa época por las universidades de los estados, al provenir la mayoría de la UNAM, solían repetir las prácticas de IA, como la formación de grupos para ocupar puestos administrativos y las prácticas de contratación y permanencia de profesores de la máxima casa de estudios. (Cruz, 2021)

Siendo yo misma egresada y ahora docente de la FPBA, entro en este sistema de endogamia, pero con una responsabilidad por ser consciente del mecanismo y accionar de forma ética al ámbito académico, en busca de la libertad crítica que promueve bell hooks, y que debe ser compartida y colectiva con aquellos colegas egresados y egresadas que ahora son también colegas docentes. *Devenimos libres, y eso sucede con otros, en colectividad, haciéndonos cargo del efecto de nuestras acciones, persiguiendo aquello que es “más saludable y más fértil para lo común”* (hooks, 2020, p. 117). Quizá las condiciones docentes sean adversas, pero son justo éstas las que pueden construir un terreno que potencialice la construcción de una comunidad de aprendizaje, y con las estrategias didácticas adecuadas, lograr acercarse a una práctica de la libertad.

INSTITUCIÓN

Ya se han visto los factores docente y discente, es momento de finalizar con el tercer factor determinante que se considera básico para construir una comunidad de aprendizaje, y es precisamente la institución. Comenzado con la casa de estudios y según su máximo ordenamiento jurídico: La Ley Orgánica, oficializada desde 1986, se acredita en su Artículo 1° que *la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo es una institución de servicio, descentralizada del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio; dedicada a la educación media-superior y superior, en sus diversos niveles y modalidades*, (UMSNH, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2023) a la cual pertenece la FPBA como institución de educación superior que oferta, según su página oficial (Facultad Popular de Bellas Artes, 2023), cuatro licenciaturas: Música, Danza, Artes Visuales y Teatro. También menciona que cuentan con más de 100 años de historia, aunque no todas las licenciaturas comparten esta edad pues cada una se ha venido formando en distintos tiempos. La ventaja de pertenecer a una casa de estudios como la Michoacana es el poder contar con antecedentes identitarios y jurídicos que pueden dar guía cuando nos preguntamos sobre una pedagogía coherente a nuestros tiempos, en donde la diversidad, la inclusión y la perspectiva de género sean canales para la educación y, en este caso, para las artes escénicas como el Teatro.

La historia de la Universidad data desde el siglo XVI cuando Don Vasco de Quiroga funda el Colegio de San Nicolás de Obispo en el año 1540, con un propósito educativo pero también inclusivo, donde las personas originales de

Michoacán estaban dentro del plan de trabajo *como vehículo de cambio y beneficio social, aspirando darle a la comunidad una educación sólida e integral* (UMSNH C. U., 2023), según lo remarcado en el Plan de Desarrollo Institucional 2021-2030 y escrito en el capítulo del Devenir histórico de la Universidad. En el mismo documento el H. Consejo Universitario señala cómo la institución además fue forjadora de actores del movimiento de Independencia, dígase Miguel Hidalgo o José María Morelos y Pavón, por mencionar solo alguno de los datos que acreditan la esencia revolucionaria y que, hoy en día puede ser uno de los componentes que se debe seguir incentivado dentro de las aulas.

bell hooks comenta el impacto que tuvo cuando se vio forzada a integrarse a las *escuelas blancas, desegregadas, racistas, dejamos atrás un mundo en el que las maestras creían que educar adecuadamente a niños y niñas negros requería un compromiso político* (hooks, 2021, p. 25) y cómo fue que la educación dejó de estar relacionada con la práctica de la libertad. Si tomamos en cuenta la historia de la UMSNH se podría decir que desde su origen ha sido forjadora de prácticas que aportan a la libertad, pero no basta con la historia, sino que hay que construir el presente. Desde la Normatividad se pueden encontrar los vehículos que avalen las acciones hacia una comunidad de aprendizaje constructora de libertad, documentos como la mencionada “Ley orgánica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo” aprobada en 1986; el “Estatuto Universitario” que data incluso desde 1963; el “Reglamento General del Personal Académico” de 1990; o por supuesto el “Reglamento de la Defensoría de los Derechos Humanos Nicolaitas” de más reciente aprobación, en el año 2012; el “Protocolo para la prevención, actuación y erradicación de la violencia de género en la UMSNH” hecha en 2017; el “Código de Ética y Conducta de los Servidores Públicos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo” avalado en el 2022 o el “Reglamento Interno del H. Consejo Técnico de la Facultad Popular de Bellas Artes” del mismo año; y los recientes “Reglamento para la atención integral de la violencia de género de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo” y el “Protocolo para la atención integral de la violencia de género de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo” aprobados en el año 2023; todos ellos visibles junto con otros documentos de Normatividad de la UMNSH en la página: www.umich.mx/normatividad.

Es indispensable accionar en congruencia con la institución educativa, y para ello toda la comunidad de aprendizaje debe ser consciente de los mecanismos que regulan sus acciones, sobre todo cuando de prácticas transgresoras libertarias se

trata, y no para censurarse, sino para empoderarse a través de estas acciones y construir una mejor comunidad, por muy difícil y aterrador que pueda ser.

Debemos de reconocer que cualquier esfuerzo por transformar las instituciones para que reflejen un punto de vista multicultural ha de tener en cuenta los miedos que despierta entre el profesorado cualquier petición de cambio de paradigma. Hacen falta lugares de formación donde las y los docentes tengan la oportunidad de expresar estas preocupaciones a la vez que aprenden a crear estrategias para abordar el aula y los planes de estudio. (hooks, 2021, p. 57)

De esta forma se puede considerar que la Licenciatura en Teatro, de la FPBA al pertenecer a la UMSNH tiene una fuerte ventaja y potencial de generar comunidades de aprendizaje acordes a lo que bell hooks hizo y propone.

CONCLUSIONES

Así como el Teatro es un espacio que trabaja con las emociones, de igual manera la pedagogía propuesta por bell hooks trabaja para construir espacios emocionantes y no aburridos, espacios placenteros, por muy contradictorio que pueda esto resultar con la rígida visión del estudio; pero también espacios críticos y confrontativos, en donde todos sus integrantes tengan una voz democrática y puedan accionar con el objetivo en común de ser conscientes para construir así una educación como práctica de la libertad. Habrá que generar en las aulas una emoción que coexista con el compromiso intelectual o académico, artístico y social que representa estar estudiando Teatro, pues se trata de un principio para la construcción de la libertad; y esto solo se puede lograr en conjunto con todos los partícipes del proceso enseñanza-aprendizaje, y sus factores determinantes: discentes, docentes e institución; no para que embonen en tal o cual formato, sino identificando su ser y a partir de ello posicionarse en la realidad del cambio. Resulta alentador enfocarse en el aquí y ahora, trabajar con las personas, con una misma, con la institución y enfocarse en la comunidad de aprendizaje que se está construyendo. De esta manera la propuesta es trabajar a plenitud, reconocer-ser docente, discente e institución educativa y responsabilizarse de todo lo que ello conlleva, para así construir una pedagogía del Teatro que lleve hacia la libertad.

¿A qué pasiones podemos rendirnos con la seguridad de que ampliarán en vez de disminuir la promesa de nuestras vidas? La búsqueda de conocimiento que nos permita unir teoría y práctica es una de esas pasiones. En la medida en que las y los

profesores aportamos esta pasión, que tiene que estar en esencia enraizada en un amor por las ideas que somos capaces de inspirar, el aula se convierte en un lugar dinámico donde se producen de manera concreta transformaciones de las relaciones sociales y donde desaparece la falsa dicotomía entre el mundo externo y el mundo interno de la universidad. (hooks, 2021, p. 217)

REFERENCIAS

Ahmed, Y. M. (2010). *Estilos de aprendizaje en el aula*. Revista digital para profesores de la enseñanza.

Barba, E. (1998). *Teatro. Soledad, oficio, rebeldía*. México: Escenología.

Benítez, G. M. (8 de junio de 2023). El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto dialéctico. Cataluña, España.

CIC. (17 de mayo de 2023). Coordinación de la Investigación Científica. Obtenido de cic.umich.mx: <https://www.cic.umich.mx/noticias/4470-umsh-fomenta-la-cultura-de-la-paz.html>

Cruz, A. J. (2021). Problemas que enfrenta la educación superior en México. *Educación Futura*. <https://www.educacionfutura.org/problemas-que-enfrenta-la-educacion-superior-en-mexico/>

Facultad Popular de Bellas Artes. (6 de junio de 2023). Obtenido de la Facultad Popular de Bellas Artes: <https://www.fpba.umich.mx/fpba/mision-y-vision>

Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

hooks, b. (2020). *¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo*. Bilbao: Consonni.

hooks, b. (2021). *Enseñar a Transgredir*. Madrid: Capitán Swing.

ICTAL. (9 de junio de 2023). Instituto de la Ciencia y Tecnología en América Latina. Obtenido de ICTAL: <https://www.ictal.org/index.php?post/2015/04/05/El-incesto-academico-y-la-reduccion-de-criterios-academicos>

Kartun, M. (2015). *Escritos 1975-2015*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue.

Meyerhold. (2005). El actor sobre la escena. México: Escenología.

Ocampo, C. D. (12 de diciembre de 2023). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Obtenido de [umich.mx](https://www.umich.mx):

<https://www.umich.mx/documentos/Normatividad/01%20Ley%20Organica%20de%20la%20Universidad%20Michoacana%20de%20San%20Nicolas%20de%20Hidalgo.pdf>

UMSNH. (8 de junio de 2023). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Obtenido de Historia: <https://www.umich.mx/historia.html>

UMSNH. (12 de diciembre de 2023). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Obtenido de [umich.mx](https://www.umich.mx):

<https://www.umich.mx/documentos/Normatividad/01%20Ley%20Organica%20de%20la%20Universidad%20Mich>

UMSNH, C.U. (12 de diciembre de 2023). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Obtenido de [umich.mx](https://www.umich.mx):

<https://umich.mx/documentos/Normatividad/PLAN%20DE%20DESARROLLO%20INSTITUCIONAL%202021-2030.pdf>

Wilches, A. S. (2023). Las denuncias contra Boaventura de Sousa Santos: ahora que todas sabemos. Volcánicas. <https://volcanicas.com/las-denuncias-contra-boaventura-de-sousa-santos/>



CORPOREIDADES ZAGUATAS:
EXPERIENCIAS SOMÁTICO-PERFORMATIVAS:
EN LA EDUCACIÓN ARTISTICA SUPERIOR
ZAGUATAS CORPOREITIES:
SOMATIC-PERFORMATIVE EXPERIENCES:
IN PROFESSIONAL ARTISTIC EDUCATION
Leonardo José Sebiane Serrano

RESUMEN

Este artículo busca inter(acciones) en las corporeidades de las personas *performer* dentro de los sistemas (Cultura-Comunicación-Salud) a través de Experiencias Somático-Performativas en procesos creativos en/con su entorno (naturaleza, espacios alternativos y urbanos); con el objetivo de fomentar e impulsar epistemes diversos por una educación anti-colonial para la promoción de ciudadanía, bien-estar y sustentabilidad de las personas-performers que estudian artes en instituciones superiores de los territorios de Abya Yala/Pindorama. La propuesta de las acciones es *antropofagotizar* experiencias en proceso de creación de otras poéticas-estéticas, articulando con referencias del Abordaje Somático-Performativa (*Practice as Research -PaR*). Se busca de alguna manera una (re)activación del Soma Vibrátil y sus relaciones en/con naturaleza-vida-mundo. Para esto pretende compartir actividades dirigidas a diversos grupos de personas estudiantes universitarios inter-relacionando las corporeidades *zaguatas/vira-latas* y como estas interfieren para la articulación de redes de conocimientos en la interculturalidad de estos territorios.

Palabras clave: Corporeidades, educación anti-colonial, experiencias somático-performativas, (inter)artes, ecoperformance.

INTRODUCCION

Esta investigación sugiere la relación (de/desde/en) Soma y los sistemas (Cultura/Salud/Sustentabilidad) a través de las Experiencias Somático-Performativas en procesos creativos en/con su entorno con el objetivo de fomentar bien-estar de las personas *performer* por una educación anti-colonial, para la

promoción de personas ciudadanas diversas en arte, su convivio social y natural. En este documento me coloco como autor encarnado en la investigación; por lo que en algunas ocasiones se hace alusión personal de los hechos estudiados.

Cuando me refiero a las *Experiencias Somático-Performativas* se trata de una serie de contenidos en vivencias corpóreas con la naturaleza: experiencias de contemplación, integración, meditación, intervención, mediación e inmersión. Estas actividades se conducen por los principios del Abordaje Somático-Performativo; considerando al cuerpo como un sistema integrado a sus entornos y vivencias en estado vibrátil y de atención, considerándole de esta manera: Soma; un entendimiento de cuerpo que se expande más allá de su corporalidad.

Mi interés está en las características de las corporeidades inmersas en la interculturalidad de los territorios Abya Yala y Pindorama, donde visualizo la posibilidad de combatir la colonialidad inscrita en estos cuerpos, desde una perspectiva decolonial y anti-colonial, para provocar la liberación de tensiones de las opresiones coloniales que todavía están presentes. Recorro a la palabra *performer* para identificar a las personas en acción, que se dedican a estudiar las artes de la escena expandida, ya sea en las artes vivas o de la escena tradicional.

Esta propuesta, como mencioné se nutre del Abordaje Somático-Performativo de la Profa. Dra. Ciane Fernandes (2018), como un manifiesto de acción y de reformulación de la Práctica como Investigación (-PaR- *Practice as Research*), las posibles conexiones para desenvolver y permitir otras formas de comprender los procesos creativos-cognitivos y las investigaciones académicas en las (inter)artes. Según el profesor Brad Haseman (2006), en su texto *La investigación performativa*, propone que las formas y el movimiento se basan en la acción performativa, Fernandes (2010c) asegura que el cuerpo tiene una importancia en la construcción/exploración de los "caminos de investigación". Una investigación donde "el cuerpo es el autor, creador e investigador, es el estudio, el estudiado y el estudiante; esto significa que es el fin, el asunto y el método; lo quien, lo qué, el cómo y el dónde" (Fernandes, 2008a, p. 3). El cuerpo (en el arte) tiene la referencia de ser objeto y sujeto en acción, precisamente en esa movilidad que atrae mi interés, para una posición de cambio de conciencia.

El movimiento -como bien cómo, su análisis y descripción - no puede ser presentada como una secuencia de cuadros, pero siempre como un continuo en desarrollo, organizados en formatos impredecibles de preparación, acción principal, y una

continuación o de recuperación (que puede ser una transición para otra preparación, o para cualquier otra acción) [...] Esto es particularmente relevante cuando nos encontramos con cualidades dinámicas -Flujo, peso, foco, tiempo, porque todo queda entendido como energía de flujo, visible o subliminalmente [...] incluso el espacio se entiende como caminos de energía en grados entre contrastes. (Fernandes, 2010a, pp. 4-5)

En mi tesis de doctorado (Sebiani, 2010), utilicé el concepto-principio de *Cuerpografías*; como subpartituras o arquitecturas efímeras, lugares de donde se nutren las personas *performers*; como estructuras dinámicas que sirven para la comprensión de sus procesos creativos y sus relaciones con el convivio social y natural.

La estabilidad no viene en un estado rígido y controlado. Muy al contrario, es precisamente el movimiento, logrado a través del principio de cadenas cinestésicas (*Kinetic Chains*), la rotación gradual o la relación (forma), entre contrastes y categorías, lo que genera estabilidad (intrínsecamente) dinámica. (Fernandes, 2010b, p. 37)

La idea de una estabilidad dinámica muestra como los trabajos (in)acabados en artes y performance vienen de estructuras modulares intrínsecamente relacionadas con el *self* de la persona *performer*. El flujo de investigación es la acción experimentada en el cuerpo del artista, las *Cuerpografías*, lugar donde tenemos transformaciones continuas, que son totalmente relacionadas con el dinamismo que la metodología Somático-Performativa tiene como premisa. A partir de mi experiencia, observo como cada *Cuerpografía* deja caminos y resonancias en sus vidas, así como en sus creaciones escénico y performáticas; consecuentemente, permeada por sus relaciones con la cultura y la salud de la persona *performer*, comprendiendo, así como relacionó Silvie Fortin (1999), una diversidad de conocimientos en las áreas sensoriales, cognitivo, motor, espiritual, emocional y que se mezcla con diferentes énfasis.

Es esta diversidad de cuerpos/soma que en mi tesis llamé de *Cuerpografías*, donde vislumbro ese Soma como fuente de consciencia interna. A partir de esta comprensión, llegamos a creer en esos principios y una vez asumidos, entendemos lo "somático" (Lima, 2010), como una manera de pensar-sentir capaz de permear todas las nuestras acciones en el cuerpo, sea de salud, educación, artístico, técnico, entre otros.

Es a través de la práctica como método de investigación o del "multi-método impulsado por ella" (Haseman, 2006), que la experiencia como un todo (pulso, sentimientos e imágenes), multiplica la creación de conexiones (Interno-Externo, estabilidad-movilidad, función-expresión, estrés-recuperación) e integración de los niveles físicos, emocionales, cognitivos, espirituales, culturales y sociales (Fernandes, 2010c). En la medida en que nos (re)encontramos y reconectamos el cuerpo, como un lugar importante para desmenuzar el material sensible, que llamamos: soma, podemos entenderlo como una (re)organización de los significados por los cuales la historia (dominación) es contada y perpetuada (Fernandes, 2010c). La capacidad de desestabilizar ideas fijas de dominación en los cuerpos de las personas *performers* mejora los puntos de vista de otras estéticas y poéticas performáticas/culturales.

El trabajo del actor-bailarín no se limita a la sala de clases, los ensayos, el ejercicio de imitación en busca de alcanzar un ideal estético. Su camino es aquel que se conecta y desafía nuestras propias multiplicidades y contradicciones en lo incómodo, impredecible y poderoso entre/lugar del cuerpo. (Fernandes, 2008b, p. 43)

Como objeto/metodología de investigación se utilizan Experiencias Somático-Performativas y de las Corporeidades Abya Yala/Pindorama, como caminos transitados en las actividades con diversos grupos universitarios: *Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC)* de la *Universidade Federal da Bahia* en Salvador –Bahía-, Escuela Nacional de Arte Teatral (ENAT) en la Ciudad de México y la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica (UCR) en San Pedro de Montes de Oca–Costa Rica-. Es un trayecto de las corporeidades para (re)encontrar conexiones que se retomaran como lenguajes híbridos. Actualmente la frontera, la periferia como "centro", las (inter)artes se caracterizan por las relaciones de intercambio y trueque mutuo. Es en este trueque mutuo que se permite una conexión con el Abordaje Somático-Performativo.

La maleabilidad de la palabra "cuerpo" en su (re)significado en la relación de la persona *performer* con el dentro-fuera: un cuerpo-ambiente y un sujeto-objeto es desmaterializado en los cambios de sus corporeidades y en la comprensión somática de las relaciones vibrátiles. Es en el conjunto de diferencias en los territorios de Abya Yala/Pindorama que parece definirse como la forma de la realización de una mezcla con diferentes conjuntos de órdenes topográficos y geológicos, en otras palabras, el medio ambiente, en diálogo con heterogeneidades.

Es así como el inter-culturalismo funcional, que responde, en parte, al interés y a la necesidad de las instituciones sociales, pero es en el inter-culturalismo crítico donde sucede una construcción en la que personas sufrieron una historia de sumisión y subordinación (Walsh, 2010). En nuestras culturas locales se incorporan puntos de vista de sus diversos procesos interculturales inherentes a su historia de cambio es en esta complejidad que se expanden las corporeidades de sus habitantes. Es en la complejidad de estas corporeidades que atraviesa el plano psíquico, lo emocional, lo cognitivo y sus identificaciones individuales, articulando en su propia: *Cuerpografía*. Entender esos factores que influyen directamente en nuestras acciones en la vida cotidiana y explícitamente en las artes del cuerpo, que trata al cuerpo como sujeto y objeto de creación, donde vemos una cultura del cuerpo, que es el objetivo de la investigación; en otras palabras, me interesan las corporeidades *mestizas* en los procesos creativo-cognitivos de las (inter)artes actuales y cómo podemos (re)vernos desde una mirada decolonial. (Sebiane, 2013)

Así, la conciencia *mestiza* se crea como una oportunidad para sentir la separación entre el ser y el no ser, una sensación de estar fuera de lugar; pero con una conexión a varias fuentes de información, la correlación entre el espacio-tiempo y las posibles densidades de vida orgánica en las ciudades se extienden por un vasto continente.

Para el estudio de las construcciones socioculturales e imaginarias en los territorios Abya Ayala/Pindorama es importante discutir dónde se ubican las propuestas, sobre todo por el hecho de que el pensamiento colonial aún tiene fuerza en los caminos y algunos imaginarios de los pueblos. La mayoría de estas raíces imaginarias han llegado a sustentar mecanismos científicos, en los que se cree que el investigador es un ser neutral y sin ningún tipo de cuidado y afecto, contagiando y proliferando así el pensamiento eurocéntrico y racista.

En cuanto a las altas ciencias sociales y la antropología cultural del siglo XIX, fueron las ciencias naturales, muy provistas de un lenguaje y un método resguardado de casi toda crítica extra científica, las que hicieron del estigma racial un verdadero dogma incuestionable a fines del siglo XIX. Sin embargo, traicionada y desconcertada la etnología eurocéntrica de la época, así como el darwinismo social, fue la biología humana -específicamente, a través de sus discursos sobre la evolución diferencial de las razas- la encargada de brindar el más fuerte sustento teórico que frena el racismo implícito en la expansión imperialista en el extremo oeste del siglo. (Sánchez Arteaga, 2008, p. 122)

Esta diferencia de “razas” que estaba destinada a justificar en la ciencia es una de las huellas y resonancias en muchas de las acciones de los cuerpos “latinos”, pero si lo miramos desde la perspectiva decolonial, ésta desvincula las bases genuinas de los conceptos occidentales y la acumulación de saberes. Detener la desobediencia epistémica que no signifique descuido o ignorancia y si, entre otras cosas, aprender a desaprender. (Mignolo, 2011)

Pensamiento decolonial, según Grosfoguel y Mignolo (2008) significa también hacer-colonial: decolonialidad del poder, del saber y del ser; así es como la distinción entre teoría y práctica no se aplica en la comprensión de los sistemas cuando entra en los confines del pensamiento colonial. En América del Sur, América Central y el Caribe, el pensamiento decolonial vive en los cuerpos de los afrodescendientes e indígenas. Los recuerdos grabados en sus cuerpos por generaciones y la marginación sociopolítica a la que fueron sometidos por las instituciones imperiales y republicanas controladas por la población criolla de ascendencia europea, alimentaron un cambio en la política y geopolítica del saber del Estado. El pensamiento decolonial es el camino de la multiversatilidad como proyecto universal, pues implica pensar lenguajes y categorías de pensamientos no incluidos en los fundamentos del pensamiento occidental.

Hoy, la matriz colonial del poder en los últimos quinientos años está dominada más que nunca por la esfera de la economía. Ya que el cristianismo quería controlar las almas; Ahora, el espíritu económico del capitalismo controla cuerpos y almas. La promesa no es el retórico "paraíso después de la muerte", sino "la felicidad sólo después del Desarrollo". No hay adónde ir desde aquí si nos mantenemos dentro de la lógica de la colonialidad. Y cada vez más personas se dan cuenta de que es hora de que rechacemos la retórica de la modernidad, y luego la lógica del colonialismo, y el intento de trasladar la biografía y la geografía de la razón desde su ubicación occidental establecida a los lugares marcados por la diferencia colonial. (Tlostanova & Mignolo, 2009, p. 146)

Los cuerpos *mestizos* son patrimonio cultural de los territorios, lugares que resultan ser un reflejo de la complejidad de la vida. La Cuerpografía como unidad múltiple, que se mueve en redes culturales y en la mezcla de etnias. Esta mezcla como una (re)activación de miradas sobre los estereotipos y mitos de muchas experiencias diferentes y en constante (re)ajuste, que vengo llamando Corporeidades Zaguatas/Viralatas. Es precisamente una nostalgia futura la que nos permite abordar el arte efímero de los cuerpos-corporeidades, como huellas en

la constante reconstrucción creativa en el espacio-tiempo cuántico (Fernandes, 2012).

Las (inter)artes actuales transitan por los límites diluidos de las experiencias escénicas y performativas. Creo que, a través de este tipo de investigación en las artes, el artista-investigador asume sus transposiciones entre cuerpo/espacio/tiempo y la relación cultura/comunicación/salud. Así como una (re)activación de las miradas de estos pueblos desde una desobediencia epistémica de la opción decolonial, que articula estructuras sensibles, a la activación de miradas sobre estéticas y poéticas contemporáneas.

EXPERIENCIA IHAC/UFBA

En la UFBA, la profesora Dra. Ciane Fernandes es una fuerza impulsora muy importante detrás del Abordaje Somático-Performativo, ella desarrolla su investigación dentro del Grupo *A-Feto* (Grupo de Danza-Teatro) y del Laboratorio de Performance en el Programa de Pos-graduación en Artes Escénicas (PPGAC/UFBA). Estas referencias logran mover las investigaciones del *GIFE-Corpo* (Grupo Interdisciplinario de Investigación y Extensión en las Corporeidades e(n) Ecoformance); del Instituto de Humanidades, Artes y Ciencias, Profesor Milton Santos (IHAC), abrazó por varios años el proyecto de extensión de *Ocupe Geodésica* (Proyecto de Extensión Arte/Naturaleza).



Imagen N.1

A Ocupe Geodésica (Campus Ondina/UFBA, 2016).

Foto: Archivo Ocupe Geodésica.



Imagen N.2

Experiencias Somático-Performativas (Campus Ondina/UFBA, 2016).

Foto: Archivo personal.



Imagen N.3

Experiencias Somático-Performativas (Campus Ondina/UFBA, 2016).

Foto: Archivo personal.

Interesados en el límite entre espacio escénico y bioma, adoptamos la Geodésica como arquitectura sagrada capaz de abrigar nuestras investigaciones, siendo ella también una estructura autopoiética a ser apreciada y penetrada por toda la flora y fauna. (Santana & Sebiane, 2022, p. 177)

Es en esta sala-árbol que partimos para lo que llamé: Experiencias Somático-Performativas, las mismas están relacionadas con los principios del Abordaje Somático-Performativo; entre ellos se encuentran: el Impulso Interno Creativo, la Sintonía Somática y la Sensibilidad (Sebiane, 2013b), en los que se pretende despertar el cuerpo vibrante (Rolnik, 2000) a través de las (inter)artes como desencadenantes de diferentes perspectivas sobre la creatividad y sostenibilidad de los ecosistemas de conocimiento. En algunos casos los performances fueron en la Geodésica (QR.1) y en otras, fueron en diversos espacios como fue en el 2021 en el performance ritual Txai (QR.2).



Imagen 4. Código QR N.1

Trabajo Final de Estudiantes:

Laboratorio de Creación y Prácticas Artísticas (IHAC/UFBA), 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=-BO97JAabto>



Imagen 5. Código QR N.2

Trabajo Final de Estudiantes:

Laboratorio de Creación y Prácticas Artísticas (IHAC/UFBA), 2022.

<https://www.youtube.com/watch?v=zhTdj7EHTpI>

EXPERIENCIA ENAT

Como parte de una invitación como representante de la Escuela de Artes Dramáticas (EAD) de la Universidad de Costa Rica (UCR), estuve dando un pequeño taller a principios de abril de 2018, en la Escuela Nacional de Arte Teatral (ENAT), en la Ciudad de México, Esta escuela tiene una trayectoria indiscutible en el movimiento escénico del país. En esta ocasión, la intensidad de las jornadas rindió frutos en la apropiación de los jardines del Centro Nacional de las Artes (CENART) y actuaciones impactantes por el corto tiempo de contacto. En este caso, valoro que

los alumnos tengan una amplia formación en sensibilización y trabajo corporal desde la Somática y la tradición teatral.



Imagen N.6

Muestra Final Workshop ENAT. (CENART, México, 2018)

(Holi Heredia y Lauro Longoria). Foto: Divulgación ENAT.



Imagen N.7

Muestra Final Workshop ENAT. (CENART, México, 2018)

(Jennifer Zamora). Foto: Divulgación ENAT.



Imagen N.8

Muestra Final Workshop ENAT. (CENART, México, 2018)
(Aleksia Fossati). Foto: Divulgación ENAT.

EXPERIENCIA ESCUELA DE ARTES DRAMÁTICAS/UCR

Durante el semestre 2018.1 impartí un componente académico para estudiantes de los últimos años de su licenciatura en actuación teatral. Durante el semestre logramos implementar varias experiencias que llevaron a la creación de Performances que se apropiaron de los jardines cercanos a la Escuela de Bellas Artes. Al igual que las personas estudiantes de la ENAT, tienen un amplio rango de conciencia con las cuerpografías. Desde un principio me di cuenta de la importancia de señalar experiencias sensibles que activaban estados primarios y esenciales del Soma/Cuerpo, y reflexionar sobre cómo abrimos así un campo desde la opción decolonial, espacios de reflexión sobre sus corporeidades y cómo las (inter)artes removieron las bases del Alto Arte Colonial, que se imparte en la Universidad.

Al trabajar el espíritu eurocéntrico de la Universidad, podemos contaminar cada vez más nuestra ancestralidad y contemporaneidad local, apropiándonos de sí mismos, para una experiencia de ecosistemas de diversas miradas y saberes, desde/con ellos mismos.



Imagen N. 9

Performance Final de Michelle Almendares.

Campus Rodrigo Facio/UCR. (Costa Rica, 2018)

Foto: archivo personal.



Imagen N. 10

Performance Final de Iván Álvarez.

Campus Rodrigo Facio/UCR. (Costa Rica, 2018)

Foto: archivo personal.



Imagen N. 11

Performance Final de Valery Richmond & Alejandra Matus.

Campus Rodrigo Facio/UCR. (Costa Rica, 2018)

Foto: archivo personal.

EXPERIENCIAS SOMÁTICO-PERFORMATIVAS

En estas experiencias pretendí relacionar las posibles (inter)acciones en las corporeidades de los performers-personas en los procesos creativo-cognitivos en-el entorno por otras miradas sobre la sustentabilidad del conocimiento a través de la educación anticolonial para la promoción de ciudadanos diversos en la vida social. Asimismo, pretendí identificar la contribución en el proceso escénico-performativo de la creación de enfoques somáticos para desarrollar otras miradas estéticas y poéticas en la (re)construcción de la sustentabilidad del conocimiento en los procesos de Educación en la diversidad y en derechos humanos.

Las transposiciones e interacciones de las Experiencias Somático-Performativas en los procesos creativos y en las corporeidades de las personas *performers* con su entorno, permitiendo así que las experiencias desarrollen/creen otros puntos de relación (transcultural/comunicaciones/salud) en los procesos cognitivos de ciudadanos para la diversidad y la educación anticolonial en los territorios Abya Yala/Pindorama.

Estas huellas y cambios socioculturales en las tradiciones son evidentes en estos territorios y en las corporeidades de sus habitantes y artistas, donde el recorrido histórico-genealógico pondrá matices en las personas (cuerpo/soma) para mover constantemente sus miradas sobre poéticas-estéticas en tradiciones dinámicas y cambiantes y lo que no se presenta como Arte Superior.

El entramado de relaciones de poder que configura el mundo tal como lo conocemos y nos hace creer fervientemente (lo sustentamos con nuestra voluntad y pensamiento), es decir, en el mundo actual, que corresponde a la llamada sociedad de control anclada en nuestra mente a partir de la serie de los egofascismos. Estos saberes espirituales que operan como técnicas de intervención colectiva en sí mismos pueden darnos indicaciones y estrategias para ubicarnos con fuerza afirmativa en el actual laberinto espectral del capital, ya que cuestionan, principalmente, la existencia de un régimen de verdad en el plano mismo de la corporeidad y limitan la reproducción molecular de la lógica de poder dominante. (Canjigas-Rotundo, 2012, p. 137)

La riqueza de la tierra, sujeto-objeto y una investigación Inter/transcultural a través de (re)memorias de tránsito realizadas en mi vida artístico-académica, me llevan a coincidir con Strazzacappa (1994), cuando asegura que todo lo que toca el cuerpo, el corazón lo registra; todo lo que habla al corazón, incluso en secreto, el cuerpo lo escucha.

Por ello, como afirma Raúl Fonet-Betancourt (2009), el equilibrio epistemológico de la humanidad, cuya causa abraza la interculturalidad, es concebida por ella como base de un nuevo tipo de universalidad que crece al ritmo en que la pluralidad de saberes pluraliza el mundo y posibilita relaciones simétricas de participación y comunicación entre las diferentes memorias en las que la humanidad conserva y transmite sus reservas de realidad dignificante.

La perspectiva intercultural en el campo educativo no puede reducirse a la mera incorporación de algunos temas en el currículo y en el calendario escolar. Es, en particular, la perspectiva crítica, que consideramos que es la que mejor responde a las problemáticas actuales del continente latinoamericano, un enfoque que abarca diferentes áreas -ética, epistemológica y política-, orientada a la construcción de democracias en las que se trabaje de manera articulada la justicia social y cultural.

El racismo epistémico considera inferior el conocimiento no occidental. Sin embargo, en la actualidad ya no es posible negar la existencia de relatos y epistemes fuera de los marcos conceptuales e historiográficos de Occidente. El objetivo de desarrollar una reflexión sobre la enseñanza de la historia y sus bases epistemológicas desde la

perspectiva “otra” propuesta por el grupo “Modernidad/Colonialidad” requiere operar un cambio de paradigma como condición previa para reexaminar la interpretación de la historia brasileña. Este cambio de paradigma implica también la construcción de una “otra” base epistemológica para pensar los currículos propuestos por la nueva legislación, es decir, nuevos espacios epistemológicos, interculturales, críticos y una pedagogía decolonial. (Fernandes-De Oliveira & Ferrão-Candau, 2010, pp. 37-38)

Estos espacios son posibilitados por la múltiple posibilidad de entender el mundo, lo que implica renunciar a cualquier epistemología general. En todo el mundo no solo existen muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diferentes conceptos de lo que cuenta como conocimiento y los criterios que se pueden utilizar para validarlo.

Es así como si enfatizamos un conjunto de valores centrados en la capacidad de autorregulación de las personas, se produciría un desarrollo de imperativos éticos personales, cívicos y planetarios, con criterios autónomos y razonables. Sólo el sujeto capaz puede poseer su historia. Por tanto, al promover opciones que favorezcan la vida, en síntesis, sino en cada persona, en cada ser vivo, acontecimiento y situación, en el sentido común que comienza en la acción cotidiana y callejera, favorece, sí, una automatización, pero una corresponsabilidad en las alteridades, temporalidades y vínculos. En esta perspectiva, la educación decolonial emerge como un correlato fáctico de sobrevivencia que aguarda nuestra propia entrega y compromiso. (Parra, 2017, pp. 16-17)

La formación de objetivos y metodología (somática-performativa) se establecen con actividades planificadas, incluyendo el conocimiento de teorías, prácticas, cursos y experiencias con artistas multiétnicos. El trabajo tuvo una metodología participativa, de observación, análisis, intervención y (re)creación. Se devolvieron preguntas y respuestas somáticamente en una metodología descriptiva/exploratoria durante el proceso y realización de varias somático-experiencias, donde las pedagogías como prácticas esenciales y metodologías de aprendizaje, desaprendizaje y aprendizaje necesario para orientar a los seres descolonizados, como lo señala Catherine Walsh (2013).

CORPOREIDADES ZAGUATAS

La idea de que los blancos europeos podían salir colonizando el resto del mundo estaba sustentada en la premisa de que había una humanidad esclarecida que necesitaba ir al encuentro de la humanidad obscurecida, atrayéndola a esa luz

increíble. Ese llamado para el seno de la civilización siempre fue justificado por la noción de que existe una manera de estar aquí en la Tierra, una cierta verdad, o una concepción de verdad, que orientó muchas de las escogencias hechas en diferentes periodos de la historia. (Krenak, 2019, p. 11)

Desde siempre estuve interesado en entender mi cuerpo, en las clases en la Escuela de Arte Escénico de la Universidad Nacional, me cuestionaba los aprendizajes a partir de corporeidades eurocéntricas, me cuestionaba sobre esa “latinidad” que transformó la Danza y el Ballet en Cuba, por ejemplo, lo cual era una visión innovadora desde mi punto de vista. Para muchos de los territorios ocupados y sus diversas ascendencias en países hispánicos el *Mestizo* es una solución para conversar sobre hibridación, miscegenación y nuevo mundo. Un mundo que ya estaba allí y que con la mente colonizada consideramos, así como los blancos europeos, que había algo para “clarificar” sin muchas veces percibir que esa actitud borraba historias, memorias, poéticas y estéticas.

Para Kabenguele Munanga, en *Rediscutiendo el Mestizaje* (1999), apunta que El mestizaje como acontecimiento meramente biológico (miscegenación) es un hecho antiguo, varias civilizaciones invadieron o fueron invadidas a través de la historia; así como a nivel Filosófico y Cultural (sincretismo), más que en el caso de Brasil se utilizó como mecanismo de aniquilación de la identidad Negra y Afro-Brasileña, construido desde la hegemonía racial y cultural del blanco y reforzado por movimientos eugenistas.

Con todo, en la construcción del sistema racial brasileño, el mestizo es visto como un puente transparente, donde la tríada blanco-indio-negro se encuentra y se disuelve en una categoría común fundante de la nacionalidad. De allí el mito de democracia racial: fuimos mezclados en el origen y, hoy, no somos ni negros, ni blancos, pero si un pueblo misceginado, un pueblo mestizo. (Munanga, p. 119)

Así como Brasil, muchos países de “América Latina” apostaron en procesos de emblanquecimiento, monocultura y del folklore “mestizo”, apagando las memorias de los habitantes de las tierras e invisibilizando la multiculturalidad creciente de los territorios en sus migraciones y flujos constantes como coloca Jean Muteba Rahier (2012) es crear “mundo de muerte” como afirma Achille Mbembe (2018.2) en la necropolítica y necropoderes establecidos en la actualidad.

En una buena conversación en el GIPE-Corpo (Grupo Interdisciplinar de Investigación y Extensión de las Corporeidades e(n) Ecoperformance/ IHAC-UFBA),

el Prof. Dr. Victor Hugo Neves de Oliveira de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), llegamos a conclusiones importantes sobre el uso de la palabra *Mestizo*, anotando ponderaciones de autores ya citados aquí, como del conocimiento de la importancia que el movimiento negro en Brasil había señalado con respecto al mestizo, su potencial blanqueamiento y consecuentemente las historias contadas a partir de este punto de vista, de esta manera eliminamos la palabra “mestizo” del nombre del grupo de investigación, mi interés por poder denominar esta situación me llevo a escribir en el artículo *Mestizo Corporealities: TropicalVibrant Latin American bodies* (2020) la idea de una Corporeidad Zaguata/Viralata que potencializaba este estado de ser. En algún momento también me utilicé de Corporeidad Pindorama (Sebiane, 2021) en este caso para presentar trabajos desde estudiantes brasileños.

Para Silvia Rivera Cusicanqui (2018), el *ch'ixi* puede ser una forma de no buscar la síntesis, de trabajar con y en la contradicción, de desarrollarla, en la medida en que la síntesis es el deseo de retorno a lo Uno. La traducción de la palabra al español significa ceniza. Y podríamos quedarnos ahí. Pero lo que la autora propone es que miremos de nuevo, porque está hablando de algo que a primera vista percibimos como ceniza, pero al acercarnos, notamos que está compuesto por puntos de colores puros y agonizantes: manchas blancas y manchas negras entrelazadas. Para la población aimara, el *ch'ixi* está presente como tejido o marca corporal. Él distingue ciertas figuras o entidades “en las cuales se manifiesta la potencia de atravesar fronteras y encarnar polos opuestos de manera reverberante. En un entorno como el boliviano, compuesto por una *heterogeneidad multitemporal*”. Para esto es necesario retomar el paradigma epistemológico indígena, una epistemología en la que los seres animados o inanimados son sujetos, tan sujetos como los humanos, aunque sujetos de una naturaleza muy distinta.

Para construir este mundo que nos es común, será necesario reconstruir aquellos y aquellas que fueron sometidos a procesos de abstracción y de cosificación en la historia la parte de la humanidad que les fue robada. En esta perspectiva, el concepto de recomposición de las partes que fueron amputadas, la reparación de los lazos que fueron rotos, el reinicio del juego de reciprocidad sin el cual no puede existir elevación en la humanidad. (Mbenbe, 2018, pp. 315-316)

Así como debe ser hecha una reparación histórica a los pueblos originales de los territorios y de los pueblos esclavizados para soporte de la modernidad europea

y manutención del poder del capital, debemos nos ver *ch'ixi*, para recontar as historias y las artes desde puntos de vista anti-coloniales.

La relación de estas corporeidades con el ecoperformance, por otro lado, trae a primer plano nuestra relación con el entorno natural. Esta forma de expresión artística plantea preguntas cruciales sobre cómo interactuamos con la naturaleza y cómo nuestra corporeidad y sus memorias se conectan con los ecosistemas circundantes. Las performances que se desarrollan en entornos naturales, a menudo empleando materiales orgánicos y estableciendo diálogos con la tierra, el agua y el aire, desafían la separación tradicional entre el cuerpo humano y el medio ambiente.

Al considerar las corporeidades zaguatas/viralatas en el contexto del ecoperformance, surge una nueva capa de significado. Las identidades culturales y biológicas se entrecruzan en estas representaciones artísticas, demostrando cómo somos inseparables del mundo natural. El “mestizaje” en este contexto se extiende más allá de lo cultural para abarcar una fusión integral con el entorno, invitándonos a reflexionar sobre cómo nuestras raíces y cuerpos se nutren de la misma tierra. De allí una alerta importante para como apropiarse en las formaciones universitarias de la región.

El camino de la formación profesional en el arte teatral tiene un núcleo común que generalmente aborda contenidos como la historia del teatro desde perspectivas temporales europeas, la dramaturgia relacionada con géneros literarios y autores en su mayoría europeos, técnicas vocales y corporales sistematizadas por artistas occidentales relevantes y, en gran medida, la ausencia de referencias brasileñas, especialmente en lo que respecta a prácticas y poéticas afrodiaspóricas. Podemos inferir que la trayectoria ideológica de la formación artística y pedagógica en las universidades brasileñas se inclina hacia el teatro occidental, de raíces europeas o estadounidenses, incluso si esta categorización cultural se presenta de manera abstracta y sugerida como universal en su conjunto. (Dumas, 2022, p. 14)

Esta alerta que se activa en los análisis de currículos en nuestros territorios, expone la importancia de rever nuestras fuentes y referencias, para saber a quién estamos otorgando el poder de contar nuestras historias. Es de esta manera que las corporeidades deben estar discutidas en los proyectos académicos de nuestras instituciones, en los cosas mencionados anteriormente (IHAC/ENAT/UCR), es posible ver la importancia de las Experiencias Somático-Performativas en sus procesos de creación, las aproximaciones con sus historias, sus matrices y

ancestralidades, a partir de vivencias del *Soma Vibrátil* con materialidades como barro, plantas y ríos; con memorias de fuego y viento; así como, el acceso a sus temores, traumas y bloqueos que todavía colonizan estos cuerpos; el poder reescribir sus propias corpografías, potencializar las relaciones con su propia salud, con la vida y su interculturalismo, en una antropofagia que facilita las conexiones de la persona performer con la escena y con los diversos espacios para ser, estar y performar.

La exploración de las interconexiones entre corporeidades zaguatas/viralatas y ecoperformance revela la profundidad de la relación entre los seres humanos de estos territorios, la cultura y la naturaleza. Estos conceptos convergen y se entrelazan en formas que desafían nuestras percepciones tradicionales y nos animan a considerar cómo nuestras identidades y cuerpos son moldeados por un tejido complejo de influencias. Al abrazar la riqueza de nuestras corporeidades zaguatas/viralatas y reconocer nuestra intrincada relación con el entorno, podemos nutrir una apreciación más profunda y holística de quiénes somos y de nuestro lugar en el mundo. El arte y la performance se convierten en rutas poderosas para explorar y comunicar estas interconexiones vitales para entender las posibilidades de mudanzas dentro de la Enseñanza Superior de Artes, a partir de un punto de vista decolonial o inclusive Anti-colonial.

REFERENCIAS

Canjigas-Rotundo, J. C. (2012), *Implosiones: corporalidades fronterizas como prácticas de libertad o como diluir un régimen de verdad y producir otro en el propio cuerpo sin morir en el intento*. Tabula Rasa, Bogotá, Colombia. N. 16: 121-138.

Dumas, A. (2022), *Nomear é Dominar? Universalização do teatro e o silenciamento epistêmico sobre manifestações cênicas afro-brasileiras*. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 12, n.4, p. 1-2.

Fernades, C. (2010^a), *Pela Câmera Somática: A Dança-Teatro e o Vídeo-Documentario como Performance*. In Revista Contemporânea. Faculdade de Comunicação da UFBA, v. 08.

_____. (2010b), *Criatividade, Conexão e Integração: Uma introdução à obra de Irmgard Bartenieff*. In *Em Pleno Corpo: Educação Somática, Movimento e Saúde*. Debora Pereira Bolsanello, org. 2A ed. Curitiba: Juruá, v. 1, pp. 34-48.

_____. (outubro 2010c) *Princípios da Pesquisa Somática*. Palestra. 1 Colóquio do Programa de pós-graduação em Arte. Universidade Federal de Brasília, pp. 19-22.

_____. (Outubro de 2012), *Movimento e Memória: Manifesto da Pesquisa Somático-Performativa*. VII Congresso Nacional da ABRACE. Porto Alegre (RS).

_____. (2018), *Dança Cristal, da Arte do Movimento à Abordagem Somático-Performativa*. Salvador: Edufba.

Fernandes-De Oliveira, L.; Ferrão-Candau, V. M. (2010), *Pedagogia decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 01: 15-40.

Fornet-Betancourt, R. (2009), *La pluralidad de conocimientos en diálogo intercultural*. In *Interculturalidad Crítica y Descolonización: Fundamentos para el debate*. Instituto Internacional de Integración Del Convenio Andrés Bello (III-CAB). La Paz, Bolívia. pp. 09-11.

Fortin, S. (1999), *Educação Somática: novo ingrediente da aula técnica de dança*. Trad. Marcia Strazzacappa. Cadernos GIPE-CIT, N. 2.

Grosfoguel, R.; Mignolo, W. (2008), *Intervenciones Descoloniales: una breve introducción*. Tabula Rasa. Bogotá Colombia, N. 9: 29-37.

Haseman, B. (2006), *Manifesto for Performative Research*. Media International Australia incorporating Culture and Policy. N. 118, pp. 98-106.

Krenak, A. (2019) *Ideais para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras: Sao Paulo.

Lima De Oliveira, J. A. (2010), *Educação Somática: Limites e Abrangências*. Pro-Posições. Vol. 21.

Mbembe, A. (2018.1), *Crítica da Razão Negra*. Éditions La Découverte: Paris.

_____. (2018.2) *Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de excecao, política da morte*. Revista Arte & Ensaios: PPGAV: UFRJ, traduzido por Renata Santini.

Mignolo, W. (2008), *Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política*. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. Caderno das Letras da UFF, Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, pp. 287-324.

_____. (2011), *La colonialidad: La cara oculta de la modernidad*. IN: América Latina lo contrario: USA. Duke University Press.

Munanga, Kabengele. (1999), *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petropolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Muteba Rashier, J. (2012), *Black social movements in Latin America: from monocultural mestizaje to multiculturalism*. New York. USA: PALGRAVE MACMILLAN.

Parra, Andrés. (ene./abr. 2017), *Educación, humanidades y opción decolonial*. Horizontes, UFS, v.35, n. 1, pp. 09-18.

Riveira Cusicanqui, Silvia. (2018), *Un Mundo chi ixi es posible. Ensayos desde un presente em Crisis*. Buenos Aires: Tinta Limon.

Rolnik, Suely. (2000, 30 de abril), *O Corpo Vibrátil de Lygia Clark*. São Paulo: Folha de São Paulo. Recuperado del site con acceso el día 23 de noviembre del 2014: www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs3004200006.htm

Sánchez-Arteaga, J, M. (2008), *La biología humana como ideología: el racismo biológico y las estructuras simbólicas de dominación racial a fines del siglo XIX*. THEORIA.

Santana, Heron & Sebiane, Leonardo. (2022), *Ocupaçãoodésica: experiências somático-performativas em-com natureza, arte e bem estar*. In: Fernades, Ciane; Santana, Ivani & Sebiane, Leonardo. Somática, Performance E Novas Mídias. EDUFBA: Salvador.

Sebiani, Leonardo. (2010) *Corpografias: uma leitura corporal dos intérpretes criadores do grupo Dimenti*. Tese doutoral. Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Salvador: Bahia.

_____. (2013), *Corporeidades Mestiças: a Pesquisa Somático-Performativa como opção decolonial*. Conceção-Conception.

_____. (2013), *Perlimpli(nada)s: Impulso Interno Criador, Sintonia Somática e sensibilidade nas Inter-Artes Atuais*. Caderno do GIPE-CIT, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas PPGAC/UFBA.

_____. (2020), *Mestizo Corporealities: Tropical/Vibrant Latin American Bodies*. *Journal of Dance & Somatic Practices*. v. 12, n. 1.

_____. (2021), *Pindorama corporeality: A Somatic-Performative Approach at the University*. International Dance Network in Seoul.

Strazzacappa, Marcia. (1994), *O Corpo em-cena*. Dissertação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: São Paulo.

Tlotanova, Madina & Mignolo, Walter. (2009), *Global Coloniality and the Decolonial Option*. Denmark: Kult 6 –Special Issue, Epistemologies of Transformation: The Latin American Decolonial Option and its Ramifications. Department of Culture and Identity. Roskilde University.

Walsh, Caterine. (Feb. 2010), *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Insurgir, re-existir y re-vivir*, *Entrepalabras*. In: *Revista de Educación en el Lenguaje, la Literatura y la Oralidad* (La Paz: Universidad Mayor San Andrés), N. 3-4, Feb.

_____. (2013), *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.



POÉTICA TEATRAL PARA HACER LAS PACES

THEATRICAL POETICS TO BUILD PEACE

Vanessa Duarte Mesa

RESUMEN

Este artículo tiene como propósito, reflexionar sobre la Poética del Teatro del Oprimido y la Estética del Oprimido, interpretándose como herramientas que generan espacios de acción colectiva, que promueven la transformación de los conflictos de maneras pacíficas y propenden por la instauración de la paz, entendida como justicia social.

El Teatro del Oprimido y la Estética del Oprimido de Augusto Boal, se pretenden usar como instrumentos para la democratización de los medios de producción artística para romper cadenas de opresión desde y para los oprimidos. Con el objetivo de propiciar espacios artísticos específicamente teatrales donde se expresa, denuncia, manifiesta pacíficamente -en medio de las atroces circunstancias- la inconformidad sobre hechos que jamás debieron ocurrir. Sobre las acciones políticas que van en contravía de los valores de amor, justicia y libertad. Donde se demuestra que los seres humanos pueden hacer las cosas de múltiples maneras si se usa la imaginación -moral, ética y política-, esto es, establecer una conexión entre arte y cambio social que interviene la realidad.

Palabras clave: Teatro del Oprimido, conflicto, violencia, poética, paces.

INTRODUCCIÓN

Lo más difícil, lo más importante, lo más necesario, lo que de todos modos hay que intentar, es conservar la voluntad de luchar por una sociedad diferente sin caer en la interpretación paranoide de la lucha. Lo difícil, pero también lo esencial es valorar positivamente el respeto y la diferencia, no como un mal menor y un hecho inevitable, sino como lo que enriquece la vida e impulsa la creación y el pensamiento. (Zuleta, 2005, p.17)

La violencia para una artista colombiana será una temática recurrente, ya que es un espectáculo con su propia temporada. Durante el siglo XX, hacia los años

cuarenta y hasta hace menos de cinco años fue “la violencia” la obra más vista en Latinoamérica, la más reconocida por sus prácticas narcopolíticas:

Es la suma de actividades derivadas de la producción de drogas ilícitas por parte de los diversos actores del conflicto armado que interferían directamente en las decisiones de algunos personajes de la política nacional que ejercían ciertos cargos públicos, es así como elecciones, contrataciones, asignaciones de funcionarios entre otras acciones estaban mediados por amenazas, corrupción y violencia, financiadas por los recursos productos del narcotráfico. “Las mafias Los cárteles de la droga produjeron profundos cambios en la estructura de la sociedad colombiana al ejercer una honda influencia en la política mediante una combinación de amenazas, corrupción y violencia, que les abrió un lugar prominente en los gobiernos locales e incluso, en el nivel nacional”. (Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (CHCV), 2015, p. 32)

Incluso hoy en día, la violencia, sigue siendo parte de la economía social. Lastimosamente el uso de la violencia como medio político y como práctica cultural a pesar de sus transformaciones, se mantiene vigente en las estructuras del tiempo de la nación colombiana.

Cuando se habla de violencia se debe tener en la memoria que Colombia fue un país colonizado. No se puede seguir ignorando los crímenes que trajo consigo el desarrollo europeo a costas de la explotación Latinoamericana. Tampoco, se pretende romantizar las culturas primitivas (Wayú, kogui, arhuaco, chimila, arzario, yuco yukpa, zenú, motilón barí, tulé, emberá chami, emberá katio, wuonaan, coyaima, dujo, eperara siapidara, misak, yanacona, nasa, inga, awa kuaiker, camëntsa, coreguaje, cofán, pijao, desano, uitoto, cocaima, tanimuka, bora, taiwano, bara, nukak makú, tukano, barasana, curripaco, achagua, puinave, andoke, cubeo, sikuani, amorúa, cuiba, betoye, chiricoa y u´wa) y sus formas de relacionamiento, pero es imprescindible traer a colación, que la llegada de los españoles a las tierras nacionales trajo consigo el germen de la violencia como acción política. Se puede hablar de 52 años de violencia, pero no se deben olvidar 450 años de aniquilaciones continuas en nombre del progreso.

A la sistemática escalada bélica por parte de los movimientos sociales organizados que, a lo largo de la historia se fueron conformando en guerrillas -no todos-, y el Estado desde sus múltiples actores –militares y paramilitares- se le denominó conflicto armado interno.

Estas luchas que propugnaban por la paz en la sociedad utilizaban lógicas de guerra; aniquilación, represión y muerte. En la búsqueda de justicia social, se acababa de a poco con el país que se pretendía cambiar. Es cuestionable el hecho de que las consecuencias sociales no sean proporcionales con los fines alcanzados. Es decir, los medios usados para alcanzar la paz desbordan completamente el objetivo.

Particularmente, en Colombia el tema de la paz, es una cuestión entorpecida por la manipulación de los medios de comunicación y de las clases dominantes que encuentran en la guerra, un negocio muy bien remunerado. De esta manera es que los y las colombianas somos víctimas de un Estado que exhorta a través de diversas instituciones (económicas, científicas, educativas) al cultivo de un sistema de valores perverso, que pretende callar, someter, excluir, aminorar y eliminar.

Los y las colombianas son víctimas re victimizadas por un Estado que no reconoce sus derechos vulnerados, gobernantes que asesinaron a la población (falsos positivos), para buscar credibilidad y sembrar terror. Maquinarias narcopolíticas subiendo y bajando dirigentes municipales, departamentales y estatales, aprobando o desaprobandando leyes y reformas. Acumulación de la riqueza a manos de cinco familias, dueñas de la mitad de la industria colombiana. Desigualdad social, hambre, desempleo. Un sistema de salud que sirve de caja menor a los alcaldes o gobernadores de las distintas ciudades. Somos un país violento que se ha dedicado a consolidar un sistema de valores que reproduce, mantiene y crea violencia.

Antes de la firma del acuerdo de paz en el 2016, era recurrente escuchar noticias como: el 15 de mayo de 2000, los colombianos siguieron a través de los telenoticieros la historia de Elvia Cortés Gil, una campesina boyacense a quien le fue colocado un collar-bomba, como método para obligar a pagar 15 millones de pesos como pago de una extorsión. (El País, 2000)

Otros ejemplos son, La masacre de Bojayá (Grupo de Memoria Histórica, 2010) y también la masacre de El Salado: “es una de las más atroces del conflicto contemporáneo de Colombia. Fue perpetrada entre el 16 y el 21 de febrero del 2000 por 450 paramilitares, que, apoyados por helicópteros, dieron muerte a 60 personas en estado de total indefensión” (Grupo de Memoria Histórica, 2009, p. 17).

Estos son ejemplos singulares del tipo de espectáculos de la violencia que se vivió hace algunos años en el país, seguidos por acciones como desplazamientos de

población, despojo de tierras, secuestro, extorsión, reclutamiento ilícito de niños, niñas y adolescentes, tortura, homicidios de personas protegidas, asesinatos colectivos, amenazas, delitos contra la libertad y la integridad sexual, desaparición forzada y minas antipersonas.

Artistas del territorio nacional se dieron a la tarea no sólo de representar las tragedias enmarcadas en el conflicto armado con transformaciones según la década, sino que construían un discurso crítico y popular sobre la libertad de ser, en un país que “ser algo” es una amenaza al *statu quo*.

Grandes ejemplos de artistas subversivos son Patricia Ariza, Santiago García, Enrique Buenaventura, Doris Salcedo, Gonzalo Arango, Jota Mario Arbeláez, quienes se propusieron una revolución desde el arte. Cambiar el rumbo de la historia política en Colombia, a través del teatro, la poesía y las artes plásticas.

En sus obras, se puede entrever en líneas generales, una suerte de poética para hacer las paces, ya que buscan la creación de un objeto, una obra, que se manifiesta a través de la praxis. Esta praxis implica la acción consciente de un agente, el artista, que posee la voluntad y la elección de establecer un orden justo frente al caos cotidiano del mundo, de la vida, para crear "otros mundos posibles" que pueden replicarse. De esta manera, pretenden demostrar que la violencia, la guerra, la discriminación, la exclusión, la desigualdad y el silenciamiento no son inherentes ni naturales. Por el contrario, la capacidad intrínseca de los seres humanos es la de imaginar y construir relaciones pacíficas desde diversas dimensiones artísticas. Siguiendo a Hegel, todo lo que puede expresarse poéticamente se vuelve real.

PLANTEAMIENTO

En una entrevista realizada a Patricia Ariza (dramaturga, actriz, poeta, fundadora del teatro La Candelaria, activista política y militante del extinto partido político la UP (Unión Patriótica)), le preguntaron, -¿El teatro puede cambiar el mundo? y ella respondió:

El teatro cambia el mundo, la cultura cambia el mundo. Si no creyéramos en eso, no habríamos sido capaces de durar cincuenta años haciéndolo todos los días. Si Bolívar no hubiera creído que la campaña libertadora cambiaría el mundo, no se levanta de la cama. -Yo sí lo creo. Fijese usted, aquí hace cuatro años nadie daba cinco por la paz, y

la estamos haciendo. En gran parte gracias a las y los que hemos creído y luchado por ella. Yo, que debería estar sumida en la depresión por tantos muertos y tanto dolor, he sido capaz de levantarme y seguir. "Tuve ahora la oportunidad de estar allí en La Habana en el momento de la firma del cese definitivo." No paré de llorar. Era como una felicidad dolorosa o como una tristeza alegre. Estaba feliz, pero las lágrimas rodaban a montones. Es que esta paz tiene que hacerse con la memoria puesta en el futuro. (Hoyos, 2019)

Cómo bien lo refiere Ariza, la cultura y el arte no sólo posibilitan la instauración de la paz, sino que también facilitan la materialización de los ideales concebidos en la imaginación. Nos invita, en esencia, a avanzar hacia el horizonte de la paz, a trazar un camino innovador que, durante el proceso, tenga el poder de transformar la realidad caótica y violenta en la que nos encontramos.

Desde el reconocimiento de las teorías teatrales y artísticas clásicas, modernas y contemporáneas, se puede vislumbrar que existe una por encima de las otras que fomenta efectivamente el cultivo de las *capacidades de los seres humanos para hacer las paces*, puesto que sus formas en el hacer contemplan la reivindicación de la dignidad humana, otorgando al actor y al espectador los poderes necesarios para, identificar su realidad, desmecanizar sus acciones que reafirman la realidad opresora -por demás, violenta- en la que está sumergido o sumergida, le ofrece herramientas plausibles para ensayar la revolución o la transformación de esa realidad, crea vínculos de empatía -reales- no vicarias, como se pretende en otro tipo de teatro, ya que los actores-artistas, fungen igualmente como espectadores y hacen parte de la misma comunidad. Este es el Teatro y la Estética del Oprimido de Augusto Boal.

El Teatro del Oprimido sirve de fuente de inspiración para la creación de una *poética teatral para hacer las paces*. Esto se debe a que este busca abrir espacios estéticos y poéticos donde se pueda expresar, denunciar y manifestar pacíficamente la inconformidad, incluso en medio de circunstancias atroces, sobre acontecimientos que nunca deberían haber ocurrido. Además, proporciona herramientas metodológicas para cultivar y desarrollar tres capacidades fundamentales orientadas hacia la construcción de las paces.

La primera es la crítica, que se refiere a la capacidad de cuestionar nuestras acciones, pensamientos y conocimientos. Para ello, Augusto Boal, sugiere comenzar reconociendo el cuerpo como medio y materia de la producción teatral. Esto implica

analizar el funcionamiento del cuerpo, incluyendo las estructuras musculares y las formas mecánicas de movimiento.

El objetivo es ser consciente de hasta qué punto las presiones sociales y culturales ofrecen posibilidades corporales o por el contrario deforman las maneras de interactuar con el mundo. Voy a poner un ejemplo personal. Como sujeto social femenino, ¿cómo influye lo que elijo para vestirme, en la forma en que camino? ¿cómo abordo el transporte público? ¿cómo me siento? o ¿en qué actividades puedo participar? Y esto a su vez ¿cómo transforma mi cuerpo? Las respuestas a estas preguntas pueden ser diversas, al igual que las múltiples opresiones que rodean esas respuestas (cosificación, estereotipos de género, machismo, techo de cristal, etc.).

Una vez reconocida la “alienación muscular”, el trabajo, es desmontar estas estructuras a través de ejercicios prácticos, divididos en cinco apartes: sentir todo lo que se toca, escuchar todo lo que se oye, ver todo lo que se mira, activar distintos sentidos o sinestesia y la memoria de los sentidos.

Comprender las estructuras del cuerpo no solo brinda una base para la exploración teatral, sino que también abre la puerta para cuestionar las estructuras sociales que influyen en la experiencia de los seres humanos y que se arraigan en el inconsciente. Este proceso invita a plantearse preguntas fundamentales sobre el destino de la humanidad. Instala la duda de conformarse o no, con la idea de la violencia como último recurso para la resolución de los conflictos. También invita al reconocimiento de la libertad, como la capacidad de escoger lo que se quiere para sí y no lo que toca.

La segunda es la capacidad de performar, esto es que, los seres humanos como agentes de la acción y el discurso a través de mediaciones metafóricas, tienen la capacidad de crear realidades alternativas con reglas específicas que difieren de las normas dictadas por el "sentido común", pero que al mismo tiempo son reconocibles porque parten de la realidad inmediata. Estas realidades alternativas o mundos posibles brindan la oportunidad de contrastar la experiencia cotidiana con las creaciones, y permiten concebir nuevas vías para dar forma a lo imaginario y convertirlo en algo concreto. En esencia, esta capacidad creativa y simbólica permite explorar, desafiar y transformar nuestra comprensión de la realidad, ofreciendo un espacio para la innovación y la materialización de lo que antes era solo una idea.

El principal objetivo del Teatro del Oprimido es transformar al pueblo “espectador”, de ser pasivo durante el fenómeno teatral, en sujeto, en actor-actriz, en transformador de la acción dramática, para ensayar soluciones y entrenar para la acción real. En este sentido, Boal propone, el teatro-foro, donde presenta formas sencillas en que el actor-espectador presenta obras, según sus necesidades de discutir ciertos temas o ensayar ciertas acciones. ¿Cómo se desarrolla el teatro-foro? En primera instancia, se les solicita a los participantes oprimidos que narren una imagen del mundo de la vida. La historia debe contener el conflicto que se desea resolver, la opresión que se quiere combatir. Luego, se procede a realizar una improvisación o ensayo, culminando con la presentación de un espectáculo de 10 a 15 minutos que represente dicho problema, junto con la solución propuesta que se desea debatir. Al concluir la presentación, se plantea la pregunta a los participantes sobre su conformidad o desacuerdo con la solución propuesta. Augusto Boal, dice que en el 100% de los casos, nunca están conformes, entonces, la escena se vuelve a representar de manera idéntica a la primera vez, pero en esta segunda ocasión, cualquier miembro del público tendrá la oportunidad de reemplazar a cualquier actor y guiar la acción en la dirección que considere más apropiada.

Este tipo de intervenciones permite que las personas espectadores y actores, a partir de una realidad ficcional, puedan interpretar las posibles consecuencias de sus acciones y decisiones. Visibilizar a los opresores y reconocer sus tácticas y estrategias de opresión. En este juego teatral, como lo propone Boal, el actor-espectador, necesita participar de la realidad, pero separarse de ella, para luego poder ser protagonista en su realidad inmediata. Por eso se habla del desarrollo de una capacidad performática, porque permite realizar-ensayar-aplicar una idea que parece políticamente improbable en la realidad inmediata. Es performática porque todos y todas (artistas y espectadores) se transforman en hacedores de metáforas.

La tercera capacidad, es la del cuidar, es decir, el interés reflexivo que uno pone sobre algo, tal como lo sugiere su etimología, proveniente del latín *cogitatus*. El Teatro del Oprimido se propone la protección y el cuidado de la vida humana en la Tierra. Para lograrlo, su metodología se enfoca en comprender directamente, es decir, a través de la voz y el cuerpo de aquellos que sufren la opresión, las necesidades de los seres sociales que históricamente han sido marginados, como los que han sido afectados por la feminización, la racialización y la pobreza, así como los campesinos, las personas sin hogar, aquellos con capacidades diversas y aquellos que han sido víctimas de violencia y exclusión social. El Teatro del

Oprimido pone un énfasis especial en la fragilidad de la condición humana. Es por eso que de manera colectiva y a través de un enfoque colaborativo y coordinado, busca desarrollar políticas de cuidado que atiendan a las necesidades y protejan a aquellos que enfrentan situaciones de vulnerabilidad.

El Teatro del Oprimido está comprometido con valores como la justicia solidaria y la capacidad de cuidar y cuidarnos. Esto es, que las acciones que se imaginen, creen y reconstruyan, siempre estarán atentas a la revictimización o a pasar por encima de las costumbres culturales de los individuos que intervienen en la acción teatral, respetando la edad, las etnias, las orientaciones sexuales, el género etc. En ese sentido se propone hablar desde el *Lugar de fala* correspondiente a cada ser. Construir una comunidad con valores que fortalezcan las instancias relacionales y no las debiliten, esto propuesto, concretamente en acciones como el diálogo y no precisamente con el uso de la palabra, la imagen fija, la imagen en movimiento, los sonidos no verbales, los olores, las texturas etc. Traducir aquello que se piensa en experiencias estéticas de un sólo sentido y una sola interpretación.

Otra forma de cuidado es la asunción positiva de la fragilidad como un potencial para la creación, para explorar estética y poéticamente desde la duda, la incerteza, la angustia, la impaciencia, la debilidad y el dolor de la opresión, nuevas formas de relacionamiento más amorosas y afectivas, reconociendo la importancia del otro en la construcción de una sociedad más justa.

Más allá del desarrollo de las *capacidades para hacer las paces*. La intervención social a través del teatro del oprimido nos sitúa en una perspectiva realista. Esto implica considerar todas las opciones prácticas de la razón para cuestionar la realidad, entendida como un fin que requiere solución mediante medios que no sobrepasen esos mismos fines. Además, se destaca que las temáticas abordadas tienen siempre un fundamento real, basadas en hechos tangibles y empíricos vividos por individuos. En otras palabras, la acción teatral se origina en experiencias reales, no en la ficción, permitiendo que la invención y creación se centren en la búsqueda de soluciones para estas situaciones. El Teatro del Oprimido como un tribunal de discusión pública, brinda la posibilidad de escucha y habla, interlocución entre subjetividades que buscan un punto objetivo y común sobre una circunstancia que es privada, pero que está enraizada en la colectividad–violencia estructural.

El Teatro del Oprimido, es un pilar importante en la construcción de *una poética teatral para hacer las paces*, ya que se ha convertido en un extenso campo de investigación que se expande más allá del ámbito artístico, llegando a tener un impacto en la práctica política. Reconocer este potencial teatral abre un camino para que las personas oprimidas puedan reclamar sus derechos, tanto individuales como colectivos, y luchar contra la opresión. Este proceso, a su vez, contribuye a la construcción de paces desde una perspectiva de justicia social.

CONCLUSIONES

La filosofía para hacer las paces propone que, todos tenemos capacidades para hacer las paces o relacionarnos de maneras violentas. Desde una perspectiva artística, Augusto Boal afirma: "Somos todos actores. ¡Incluso los actores! El teatro es algo que existe dentro de cada ser humano" (Boal, 2015, p. 17). En consideración de ambas afirmaciones, podemos concluir que todos los seres humanos tienen la capacidad de contribuir a la paz, es decir, de construir la paz desde nuestra subjetividad. El teatro se presenta como un posible camino para cultivar la paz, al reconocer que esta expresión artística existe intrínsecamente en cada individuo.

Con el propósito de delinear los fundamentos que posibilitan una poética teatral para hacer las paces, la cual incorpora principios de aplicación práctica, es esencial considerar la incorporación de una estructura de paz como plataforma. Esta estructura debe asegurar relaciones pacíficas entre los participantes interesados en utilizar el teatro como medio para fomentar la paz.

A continuación, se presentan las condiciones de la estructura. En primer lugar, se destaca la horizontalidad en las relaciones, fundamentada en la máxima libertad de expresión generalizada. Esto implica considerar a la comunidad que busca trabajar con la poética para promover la paz como una comunidad de comunicación, donde todos los participantes tienen igualdad de oportunidades para expresar sus opiniones y contribuir a la generación colectiva de conocimientos.

En segundo lugar, es crucial señalar que solo podemos hablar de personas oprimidas cuando éstas reconocen su condición como tal. En este contexto, la praxis de la paz o la poética para promoverla implica que los sujetos de esta acción sean individuos que identifiquen los espacios en los que experimentan sus opresiones o cuando son opresores.

En tercer lugar, se destaca la importancia del desarrollo de un sentido estético genuino, propio y no simplemente importado, internalizado o aprendido a través de la cultura circundante. Esto implica revisar la historia, situarse geopolíticamente, y volver a aprender, reconociendo y examinando mis propias percepciones estéticas.

Liberarse de las ataduras estéticas a las que hemos sido sometidos desde diversos ángulos (ya sea por ser racializados, empobrecidos y/o sexualizados) implica romper con los marcos establecidos por categorías y las características asociadas a estas categorías. Por ejemplo, la persona empobrecida, o "el pobre", se encuentra encasillada en cómo debería vestirse, pensar, anhelar y desear, todo basado en estereotipos que limitan su libertad. Cualquier intento de salir de esta categorización es frecuentemente invisibilizado o interpretado como un acto heroico, en lugar de ser reconocido como un derecho fundamental de esa persona. Esta resistencia se percibe más como un acto de rebeldía, una proeza o un desafío.

De este modo, en sociedades marcadas por categorías como sexo, raza, religión y clase social, ciertas nociones estéticas también son impuestas. Estas determinan cómo una persona debería o no percibir el mundo a través de sus sentidos. Es crucial, por lo tanto, ofrecer a la humanidad prácticas que desmonten estas estructuras impuestas, permitiendo el reconocimiento y la expresión auténtica. En este sentido, es necesario buscar prácticas que fomenten el reconocimiento de lo propio en medio de la multiplicidad de propuestas que se nos ofrecen o que se nos imponen, buscando así una liberación genuina de las limitaciones impuestas por normas estéticas preexistentes.

Finalmente, *una poética para hacer las paces* debe ser maleable, circunstancial casi como una serendipia, debe responder a las necesidades del momento, debe tener capacidad de evolución y transformación, no siempre se desarrolla en los campos mejor cultivados y cuidados, no se trata simplemente de idealizar una sociedad. Es conocer la realidad y encontrar la vía de escape, eso que nadie ve, pero que está en el corazón, en el latir de esa sociedad. La construcción de las paces va más allá de una técnica perfeccionada, analizada y diseñada. La construcción de las paces está asociada con la creación de nuevos imaginarios, donde el imposible no tiene cabida, en definitiva, las paces son la praxis de la imaginación moral.

Un ejemplo del poder de la Estética del Oprimido se ve reflejado en lo sucedido en el barrio el Vergel Comuna 13 de Cali, distrito de Aguablanca, existió una

organización de base comunitaria, denominada “*Dios Ante Todo*” que realizaba de manera empírica procesos de formación artística y cultural en torno a la cultura del hip-hop, basados en ejercicios de la estética del oprimido que un líder había experimentado en un taller con la Secretaría de Cultura.

Para el 2012, los alumnos que participaban activamente en las clases que ofrecía esta organización, en su mayoría niños, niñas y adolescentes entre los 10 y 18 años, se vieron obligados a abandonar sus actividades artísticas a causa de las barreras invisibles. Este barrio estaba manipulado por tres bandas delincuenciales que decidieron reorganizar el sector, dividir y redefinir por número de cuadras, las zonas donde se llevarían a cabo todas las actividades económicas ilícitas, las cuales eran el sostén financiero de estas.

Lo anterior generó que los alumnos y alumnas que vivían en un territorio X no pudieran pasar por un territorio Z al cual accedían sin problema tiempo atrás. Muchos jóvenes dejaron sus estudios porque la zona colindante con el colegio ya no pertenecía la banda de los “Azules” si no a la de los “Amarillos” y no tenían permiso de pasar por el lugar. Elegir estudiar era someterse a ser maltratados, robados y en el más probable de los casos, asesinados.

Madres y padres sin poder abastecer los alimentos en sus casas, porque, en el sector al que pertenecían, no había tiendas o supermercados. Las actividades económicas desarrolladas por habitantes de la localidad en pequeños almacenes o chazas se vieron afectados tremendamente pues el flujo de gente menguó a causa de las prohibiciones en la movilidad. Éstas son sólo algunas de las consecuencias que se producen alrededor de las barreras invisibles, a lo cual se le debe sumar muertes injustificadas, desplazamientos urbanos y casos sistemáticos de violencia.

El Vergel, es una gota de agua salada en la inmensidad de un mar sin fondo. Es la muestra en miniatura de lo que puede llegar a ser la sociedad colombiana, hay muchos matices que cambian según el estrato socioeconómico, pero la macroestructura es la misma: pobreza, injusticias, violencia en un círculo repetitivo que aumenta sus consecuencias con cada giro.

El líder de la Organización “*Dios Ante Todo*”, decidió un día por encima de los ruegos de su madre, llamar a una mesa de acuerdo con los líderes de las bandas para solicitar un tipo de regulación sobre las personas que podían acceder a ciertos espacios, sobre todo los niños, niñas y jóvenes que dedican su tiempo libre a las

actividades artísticas y culturales. –Aquí se manifiesta, un medio, que parece imposible de llevar a cabo, pero que está sujeta a las contingencias reales, acaso el diálogo asertivo no es una manera de comunicación eficaz, porque saltarnos esta acción y llegar de una vez a la eliminación de la otredad-.

Uno de los cabecillas de las bandas reconoció en el líder de la organización el talento que poseía para el rap y recordó como en años anteriores habían compartido escenarios en eventos urbanos. De esta afinidad artística surgió la idea de realizar un festival de hip-hop, y vincular a los artistas de todo el barrio, en cual se realizaría un concurso de MC's. Quienes resultaron ganadores del evento, podían decidir las rutas de tránsito para toda la comunidad.

A las pocas semanas el festival se realizó. Las tres bandas reunieron los recursos necesarios para llevar a cabo la logística necesaria para el festival. Al final del año, los habitantes del Vergel ocuparon el espacio que necesitaban para poder seguir en su cotidianidad. Se estableció un nuevo orden social.

Quizá el impacto de esta acción sólo se vio representado en un pequeño sector de la población, ya que los habitantes del barrio el Vergel sólo constituyen el 0.3% del 70% de la población que vive en situaciones precarias; sin embargo, fue significativo para las personas que recuperaron sus empleos, los niños, las niñas y las personas jóvenes que lograron volver salir de sus casas para disfrutar de las actividades artísticas.

Esta idea de hacer un festival que a simple vista parece, inconcebible, no por la realización del evento, sino por el efecto que pudo causar en la sociedad, genera zozobras investigativas y conlleva a reflexiones tanto de carácter subjetivo como objetivo: ¿de dónde surge la necesidad inesperada de tomar decisiones que van en contra las relaciones de poder de un contexto? El líder de la organización "*Dios ante todo*" tomó una decisión y arriesgó su vida, con el objetivo de generar otras condiciones para su entorno, sobrepuso su individualidad, su supervivencia por un colectivo.

¿Quién podría pensar que una actividad artística como lo fue un festival de hip-hop, pudiera solucionar disputas territoriales, encauzadas por bandas delictivas, financiadas por grandes mafias? La imaginación no tiene límites a la hora de configurar las relaciones. El placer que produce la experiencia estética de la música, el baile y el performance, para este caso específico, pareció trascender los

conflictos sociales. ¿Puede ser replicable este tipo de acciones en diversos contextos? Hay algunos ejemplos sistematizados de cómo una decisión, una premisa de responsabilidad colectiva ha cambiado el rumbo de una historia. Trascender del acto violento va más allá de sólo tener la intención, se debe buscar el momento, seleccionar los medios, tener claro el fin.

Pese a la claridad de la mecánica de cómo debe operar una idea para trascender el acto violento, no existe un método único de resolución de conflictos, inequívoco y repetible, sin embargo, si hay algo que se hace necesario en los momentos del restablecimiento de la paz, parafraseando a Lederach: adentrarse en el ser, repensar en esas características humanas encima de las necesidades materiales. Indagar en el contexto; examinar las raíces y entender las maneras relacionamiento con la otredad (afinidades- divergencias); escuchar las voces de la comunidad y a los directos implicados, y usar la imaginación para innovar en las formas del hacer y el crear para la paz.

REFERENCIAS

- Boal, A. (1991). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* (Sexta ed.). Río de Janeiro: Civilização Brasileira s.a.
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo*. Barcelona: Alba Editorial.
- Boal, A. (2009). *A estética do Oprimido*. Río de Janeiro: Garamond.
- Boal, A. (2015). *Juegos para actores y no actores*. INTERZONA.
- Boal, A. (2015). *Teatro del Oprimido, Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Interzona Editora.
- Calderon, D. (1953). *Viento Seco*. Literatura Universal.
- Comisión Historica del Conflicto y sus Víctimas. (CHCV). (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*.
- Conill, J. (1997). El ideal de la Paz en el Humanismo Ético de Kant. Em V. M. Guzmán (Ed.), *Kant: La paz perpetua, doscientos años después*. (pp.53-66). Valencia: NAULLibres.

El País. (15 de Mayo de 2000). *El País*. EL País:
https://elpais.com/diario/2000/05/16/internacional/958428020_850215.html

Grupo de Memoria Histórica. (2009). *La masacre de El Salado: esa guerra no era nuestra*. Bogotá: Taurus.

Grupo de Memoria Histórica. (2010). *Bojayá. Guerra sin límites*. Bogotá: Taurus.

Guzmán, V. M. (1997). Reconstruir la paz doscientos años después. Una Filosofía Transkantiana para la paz. Em V. M. Guzmán (Ed.), *Kant: La paz perpetua, doscientos años después* (pp. 119-144). Sevilla: NAU LLibres.

Gúzman, V. M. (2005). Filosofía e investigación para la paz. *Revista Tiempos de Paz* (78), 77-90.

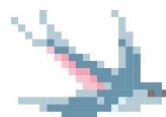
Guzmán, V. M. (2009). *Filosofía para hacer las paces* (Segunda ed.). Barcelona, España: Icaria editorail, S. A.

Guzmán, V. M. (s.d.). EDUCAR LA IMAGINACIÓN Y LA CREATIVIDAD PARA HACER LAS PACES: EL HACER POIETICO. Em S. P. Albert, & S. Herrero Rico (Eds.), *EL QUEHACER CREATIVO, Un desafío para nuestra cotidianidad* (pp. 21-36). Madrid: Dykinson, S.L.

Hoyos, S. C. (17 de Julio de 2019). "Si la paz de Colombia no se poetiza, no se pinta, se retrasa": Patricia Ariza. *EL PAIS.COM*. <https://acortar.link/07UcrY>

Lederach, J. P. (2016). *La imaginación moral* (1ra ed.). SLibros.

Zuleta, E. (2005). *El elogio de la dificultad y otros ensayos*. (Novena ed.). Medellín: Hombre Nuevo Editores.



FORMACIÓN DOCENTE-TEATRO: TENSIONES Y DESAFÍOS (PROVINCIA DE BUENOS AIRES)

TEACHER-THEATRE TRAINING:

TENSIONS AND CHALLENGES (BUENOS AIRES PROVINCE)

Melina Muzzio

RESUMEN

La reflexión sobre las prácticas pedagógicas en la formación docente aún continúa siendo un desafío en la agenda de los temas educativos actuales. La Formación Docente en Teatro no está exenta de tener también que profundizar y continuar indagando sobre sus propias prácticas. Este capítulo propone mencionar algunas tensiones y desafíos que surgen en el campo de la formación docente en teatro, específicamente en las instituciones formadoras en la provincia de Buenos Aires (Bs. As.), Argentina. El eje en el cual centraremos nuestra reflexión presenta ciertos interrogantes tales como: ¿de qué hablamos cuando hablamos de formación de formadores? ¿Qué temas debemos y necesitamos discutir en la formación docente en teatro? ¿Cuáles son las representaciones con respecto a la disciplina teatral que aún subsisten en el nivel superior?

Palabras clave: Formación de formadores, prácticas pedagógicas, formación docente en teatro, reflexión crítica.

JUSTIFICACIÓN

Este capítulo se basa en las reflexiones desarrolladas en la investigación académica llevada a cabo en el marco de mi trabajo final para la Maestría en Educación (Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires). Luego de transitar una experiencia con practicantes del profesorado de teatro de la región educativa en la escuela secundaria de arte donde me desempeñaba como profesora de teatro; surge la inquietud de realizar el trabajo de tesis indagando en la Formación Docente en Teatro.

Tal experiencia me generó ciertas dudas, por lo cual consulté a colegas de otras instituciones. Para mi sorpresa, llegamos a la misma conclusión: varias cuestiones que encontrábamos en los practicantes, merecían ser revisadas desde

marcos pedagógicos y metodológicos. Era notable en estos estudiantes en formación una mirada desactualizada sobre las prácticas pedagógicas en teatro en el contexto escolar, y una escasa incorporación de ciertos saberes específicos de la didáctica teatral. Además, el docente a cargo de la asignatura de Práctica Docente, manifestaba que, al observar el tránsito de sus estudiantes por la materia, entendía que ellos no tenían claro cuáles eran los contenidos del lenguaje teatral, no lograban vincular los saberes previos transitados en otras asignaturas y presentaban dificultades para armar una planificación de clase. Por lo cual esto le despertaba dudas con respecto a sus colegas, quienes estaban a cargo de las demás materias del profesorado. Se preguntaban si realmente ellos comprenden en su totalidad la propuesta pedagógica de la asignatura que dictaban en la formación docente.

A partir de esto, surgen dos interrogantes con respecto a las prácticas en Formación Docente en Teatro. Por un lado, ¿es la reflexión sobre la práctica un ejercicio que todos los docentes formadores de profesores realizan en su día a día? Y por otro, ¿la Formación Docente en Teatro trabaja en conjunto con la totalidad de las asignaturas que conforman el plan de estudios en la construcción del perfil del egresado?

A partir de esta experiencia, realicé una consulta bibliográfica que me permitiera despejar estas dudas.

Una primera problemática que emerge cuando hablamos de Nivel Superior y Arte, es que la Formación Artística, a pesar de estar dentro de un marco o sistema educativo, presenta dificultades para vincularse con el campo pedagógico. Y una segunda problemática, refiere también a que esto ocurre en la Formación de Docente de Arte.

En el campo de la Educación Artística, es recurrente que los profesores sean artistas con una reconocida trayectoria o licenciados en un área específica. Suelen carecer de herramientas teóricas y metodológicas para un abordaje didáctico que requiere el ejercicio profesional de la docencia. Esto nos lleva a indagar en otra problemática que refiere a la brecha entre la Formación Artística Profesional y la Formación Artística Pedagógica.

Es clave comprender que en los últimos veinte años la Formación Docente en Teatro en Argentina fue ocupando espacios de discusión y reflexión que permitieron

aportar a la construcción de un campo de saber en torno a la relación Teatro y Escuela. Es notorio que se reduda en estas reflexiones sobre el rol Docente de Teatro y la tensión entre la Formación Actoral que predomina en los profesorados y el perfil del egresado docente que se necesita en las escuelas.

Es posible encontrar material que nos permita reflexionar sobre las prácticas docentes en teatro, pero no lo suficiente en el tópico Formación Docente en Teatro. Es por eso, que pretendo aquí visibilizar brevemente el panorama de la Formación Docente en Teatro con la intención de reflexionar sobre las prácticas de los formadores de profesores en la disciplina teatral, en particular en la provincia de Buenos Aires.

PROPÓSITOS DEL LENGUAJE TEATRAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Previo a la reflexión propuesta, es necesario contextualizar sobre el sentido del teatro en el currículum escolar. No se podría abordar en un sólo capítulo la trayectoria del teatro como asignatura escolar a partir de su primera incorporación obligatoria al currículum escolar en la década del 90, pero sí mencionar brevemente que entiende el Sistema Educativo.

El documento CFE° 104/10 del Consejo Federal de Educación (2008), aclara:

Se reconoce a la Educación Artística como un campo de conocimiento a ser considerado por las políticas públicas educativas, sociales, culturales y productivas en el contexto contemporáneo, conforme la proyección estratégica dada a la misma por la Ley de Educación Nacional N° 26.206. (p. 3)

Para tal Ley vigente, el teatro conforma el grupo de los cuatro lenguajes artísticos que deben transitar todos los alumnos desde sus inicios en la escolaridad obligatoria (inicial, primario y secundario) y en tal caso, en el nivel superior. A partir de ello, los Diseños Curriculares de Teatro de los distintos niveles, acuerdan que “el Teatro es un campo de producción de conocimiento, de saberes, de recursos expresivos propios del lenguaje teatral en un contexto y en diversas tradiciones”. (Dimatteo 2012, p. 252)

Con respecto a la formación docente de teatro, el Diseño Curricular del Profesorado de Teatro (2011) afirma que:

Quien va a educar niños y adolescentes en la escuela conoce que su tarea no es la de

formar artistas. Esto no implica descuidar la formación específica del futuro docente, que debe tener la misma rigurosidad conceptual y procedimental que la de un actor. Sin olvidar la necesidad de estimular en los niños y jóvenes el placer por la práctica artística. (p. 13)

Se debe considerar que la creación de los profesorados de teatro en Argentina comienza cuando la Ley Federal de Educación N°24.195/93, permite en el año 1989 dar un marco para el primer plan de estudios del profesorado de teatro. Bertoldi (2019) menciona al respecto:

El Teatro se incorporó al área de Educación Artística de la educación común aunque su especificación fue dificultosa en su reelaboración por parte de los destinatarios jurisdiccionales, debido a la heterogénea formación de los especialistas disciplinares convocados para hacerlo y la limitada experiencia de pensar el Teatro como una disciplina cuya enseñanza implica el despliegue de ciertos conocimientos especializados y no solo el remitirse al montaje de obras para los actos escolares. Dicha dificultad generó la creación de instituciones de nivel superior terciario que prepararon profesionales docentes en la especialidad Teatro. A fin de dar respuesta a ello, por esa época surge la creación de profesorados de Teatro en las universidades nacionales como en la Universidad Nacional de Tucumán en 1987, en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires en 1989 y en la Universidad Nacional de Cuyo en 1990. (p. 72)

Luego, entre 1992 y 1996 se modifican asignaturas al plan de estudio, otorgando una nueva denominación al título anterior, y aportando la inclusión de materias pedagógicas. Posteriormente, el plan de estudios es revisado en 2005, durante el marco de la promulgación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, pero se consolida en 2008.

En la actualidad, hay en la provincia de Buenos Aires diecinueve profesorados de teatro de los cuales, tres dependen de la jurisdicción nacional y dieciséis dependen de la jurisdicción bonaerense. Podemos comprender entonces, que se cuenta con suficientes espacios de formación docente que permitan incorporar egresados a los nuevos cargos que se crean en el Nivel Superior.

ENTONCES ¿QUÉ TEMAS DEBEMOS Y NECESITAMOS DISCUTIR SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN TEATRO?

El Centro de estudios de Teatro, Educación y Consumos Culturales de la Facultad de Arte (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires)

indaga, entre una de sus líneas, en la reflexión sobre la Formación Docente en Arte y en especial, el lenguaje teatral. En los avances generados por varios autores, la situación en torno a la Educación Artística visibiliza la necesidad de generar una revisión metodológica de los abordajes de la enseñanza del arte en las escuelas y de la Formación Docente en Arte. Referentes como Chapato (2013, 2014) y Dimatteo (1995, 2012, 2014) en su gran trayectoria como teóricas de la Educación Artística, dan cuenta de la devaluación teórica y metodológica que existe en los profesorados, la cual no logra cerrar la brecha entre la Formación Artística y la Formación Pedagógica. Esto se relaciona intrínsecamente con el estudio de campo que realiza Bertoldi (2019, 2021) el cual evidencia que los discursos presentes en la formación inicial, donde prima lo disciplinar sobre lo pedagógico, se contradicen con las lógicas de trabajo que tienen las instituciones escolares, lo que afecta directamente al perfil del egresado. Así mismo, destaca la importancia de analizar la interpretación curricular que realizan los profesores de teatro al momento de diseñar sus propias propuestas de enseñanza, porque permite rastrear qué marcos y qué recursos teóricos se pueden adquirir durante su formación inicial.

Bajo la misma intención, el reciente trabajo realizado por Carmona (2018) permite revisar el espacio de la práctica docente teatral, aportando una síntesis de la metodología de trabajo en cada cátedra de Práctica Docente y resaltando las problemáticas y emergentes que surgen.

La autora presenta el conflicto curricular entre las asignaturas Práctica Docente III y Didáctica Especial del Teatro I de los profesorados de Nivel Superior: en el tercer año de la carrera, los estudiantes del profesorado cursan al mismo tiempo la asignatura Práctica Docente III y Didáctica Especial del Teatro I. Recién en esta última asignatura mencionada, conceptualizan sobre los contenidos teatrales a enseñar de los cuales hace dos años que vienen aplicando a sus prácticas e intervenciones en distintas instituciones y niveles.

Carmona (2018) al respecto aclara:

Esto produce un desfasaje que dificulta y entorpece la apropiación de saberes donde, la didáctica específica termina al servicio de resolución de las urgencias de la práctica y viceversa: la práctica termina avanzando sobre cuestiones propias de la didáctica específica en el ajuste de las propuestas áulicas de los residentes. Esta problemática curricular, no es menor, en tanto impacta en la apropiación de saberes didácticos específicos, como en la propia reflexión individual y colectiva de la práctica en terreno como instancia formativa. (p. 6)

En particular, la problemática que presenta la autora, nos permite tener un indicio de que este conflicto pueda llegar a darse en otras instituciones de Formación Docente en Teatro.

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE FORMACIÓN DE FORMADORES?

Se nos presentan algunos interrogantes con respecto a este tema. ¿Quiénes son los formadores de profesores? ¿Cómo se forman los docentes que darán clases en los profesorados de teatro?

Como se mencionó anteriormente, la enseñanza en el Nivel Superior presenta una diferencia con respecto a los otros niveles del Sistema Educativo. Los docentes que están a cargo de las asignaturas no deben ser necesariamente profesores. Al estar formando profesionales, en ocasiones, su formación se relaciona con el aspecto técnico y no pedagógico. Hay una falta de vinculación pedagógica en los docentes del Nivel Superior indistintamente de si la carrera o la especialidad refiera a la formación de profesionales de la educación. Esto nos lleva a pensar cuánta articulación pedagógica hay en los contenidos específicos de cada asignatura con el perfil del egresado profesor de teatro.

Es importante recuperar el aporte de Rodríguez Martínez (2013) quien manifiesta que la educación superior carece de formación docente. Con respecto a esto, especifica:

La práctica docente no se ha nutrido de esa formación. La profesionalización docente ha caminado demasiado lento. Pero los profesores se enfrentan a diversos conflictos. Es común, por ejemplo, que se atribuya al grado académico la garantía de un buen desempeño docente. Se cree que alguien es buen docente si tiene maestría o doctorado. Asimismo, se ha considerado que ser artista renombrado resulta suficiente para impartir clases en profesorados de formación docente. Éste es uno de los grandes problemas relacionados con la educación artística profesional. Adicionalmente, los docentes en el área de teatro aún se resisten a formarse en el área pedagógica. Ser profesor implica una doble preparación: la referida a la profesión y la que toca a la docencia. (p. 147)

En concordancia comenta Chapato (2013):

En la mayoría de los casos, es el prestigio artístico del maestro el que otorga mayor o

menor valoración a las propuestas pedagógicas (al modo de la enseñanza de los gremios medievales). Los aprendices mencionan con énfasis el prestigio del maestro con el que se están preparando para el oficio: no dicen sólo “estudio teatro”, sino “estudio con Fernández” o “estudio con Serrano”. Se trata de ámbitos ricos en experimentación y exploración de posibilidades creativas, muy heterogéneos en cuanto a los criterios metodológicos empleados. (p. 63)

Así mismo Trozzo (2015) indaga a partir de la observación de algunos espacios de enseñanza en cátedras de Formación Actoral sobre el recorrido de la enseñanza de la disciplina teatral en este nivel. Marca cuatro puntos vinculantes a cualquier práctica de enseñanza indistintamente del nivel pero que en estas clases en concreto no pueden observarse: organizar la tarea, construir un clima propicio, motivar, provocar, ofrecer diversidad de oportunidades, promover procesos metacognitivos.

¿Qué podemos comprender de esto? Qué las asignaturas del Nivel Superior mencionadas, todavía sostienen prácticas de enseñanza aisladas del campo pedagógico y didáctico a pesar de contar con antecedentes académicos de hace más de diez años que justamente indagan sobre la enseñanza de la didáctica especial del teatro. Esto nos permite pensar que la Formación Docente estaría un escalón más abajo con respecto a las indagaciones sobre las prácticas que se dan en los otros niveles del Sistema educativo (Inicial, Primaria y Secundaria). Tenemos actualmente más literatura desarrollada en estos niveles en relación al teatro y la escuela, las nuevas concepciones del arte y el teatro, pero no así lo suficiente con respecto a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas en la Formación Docente en Teatro en el Nivel Superior y Universitario.

Otro aspecto a considerar es que ciertas prácticas pedagógicas y representaciones en torno a cómo y qué enseñar en teatro en el Nivel Superior, continúan vigentes y siguen siendo reproducidas por los nuevos profesores de teatro. Aquí aparece un desafío que la Formación Docente debe puntualizar y atender. ¿No contamos ya con suficientes investigaciones que nos permitan comprender qué funciona y qué no funciona en las prácticas pedagógicas en la disciplina teatral? ¿Por qué continuamos reproduciendo las mismas prácticas y sosteniendo estas representaciones?

Bertoldi (2021) observa la falta de criterios teóricos-metodológicos coherentes en las propuestas curriculares:

Pareciera que desde la formación de profesores no se han ido incorporando fundamentos suficientes para sostener prácticas de enseñanza articuladas con los marcos teóricos para fundamentar las propuestas de enseñanza en base a los diseños curriculares vigentes en cada nivel educativo. Este aspecto se considera fundamental, ya que es en la formación docente donde se debería cuestionar lo que necesitan conocer los futuros profesores y cómo la formación inicial y las prácticas profesionales pueden contribuir a su adquisición y desarrollo. (p. 83)

Esto nos lleva a pensar ¿Cuáles son las representaciones con respecto a la disciplina teatral que aún subsisten en el Nivel Superior?

Una de ellas es que, solamente las asignaturas del plan de estudio para los profesorados de la provincia de Buenos Aires relacionadas a lo pedagógico didáctico específico, deben vincularse con el perfil del egresado. Mientras que las asignaturas relacionadas al campo disciplinar artístico o generalista de la educación, simplemente son un complemento del futuro profesor de teatro.

Es importante aclarar que el plan de estudios para el Profesorado de Arte en Teatro de la provincia de Buenos Aires organiza sus asignaturas en tres campos:

Formación Específica: Actuación, Trabajo Corporal, Maquillaje, etc.

Formación General: Didáctica General, Psicología, etc.

Formación en Práctica Profesional: Práctica Docente, Didáctica Especial del Teatro.

Las instancias destinadas a la revisión y reflexión de la propia práctica docente suelen delegarse únicamente en las materias destinadas a las residencias o práctica profesional en territorio. Hay ciertas asignaturas del campo de la Formación Específica como ser Actuación, Análisis del Texto Dramático y Espectacular, Historia del Teatro, entre otras; que vinculan sus contenidos con la especificidad de la disciplina teatral. Estos contenidos, el docente de teatro, debe luego trabajarlos en los otros tres niveles del Sistema Educativo. Esto quiere decir que los estudiantes del profesorado de teatro tienen que aprender en estas asignaturas cómo enseñar estos contenidos a sus estudiantes de los diferentes niveles. Estas asignaturas no son un complemento en la formación a pesar de que estén enunciadas dentro del campo de la Formación Específica. De hecho, así lo enuncia el Diseño Curricular del Profesorado de Teatro (2011).

El campo de la Formación Específica está dirigido al estudio de las disciplinas

específicas para la enseñanza de la especialidad en la que se forma, la didáctica específica y las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, en el sistema educativo en relación con la especialidad artística. En el marco de los Profesorados de Educación Artística, este campo en particular considerará el desarrollo de capacidades vinculadas a la producción, en estrecha relación con el conocimiento de los distintos lenguajes y sus códigos específicos, el análisis y la crítica contextualizada, saberes estos que deberán estar en diálogo permanente con el abordaje de la enseñanza de cada una de las disciplinas artísticas en la escuela. (p. 9)

Así mismo, esta primera representación se relaciona con otra, la cual la Serie de Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares para el Profesorado de Educación Artística del Ministerio de Educación Nacional (2009), la cual profundiza y aclara: *docentes artistas o docentes profesionales de la educación artística*. Pareciera que aún es un tema que no logra resolverse, y que los profesorados que van surgiendo, continúan ajustándose a un modelo pedagógico en donde pesa más la formación actoral que la formación pedagógica específica del lenguaje teatral. Esto quiere decir que el perfil del egresado profesor de teatro se interpreta en la Formación Docente en Arte de manera parcial. Se vincula su función con la enseñanza del teatro solamente en el rasgo específico de la disciplina quedando por fuera, la noción del ser docente dentro de un Sistema Educativo. Es importante aquí vincular lo que dice Alliaud (2017) con respecto a este tema. La autora propone ampliar la concepción de la formación docente, incorporando una nueva visión pedagógica, a la cual describe como totalizadora, entendiendo que la práctica docente no debe quedar relegada al trabajo único de las cátedras o cursos de práctica docente, sino que debe ser el eje que articule los temas y problemas que se abordan en cada uno de los espacios formativos particulares. Se hace necesario pensar una pedagogía específica de la formación docente que involucre la enseñanza y las prácticas formativas que se desarrollan, con el objetivo de “acostumbrar, entrenar, preparar para la acción, para operar en contextos y situaciones reales. La práctica docente debería atravesar la totalidad de la formación profesional a fin de potenciar sus efectos” (Alliaud, 2017, p. 67). Así mismo, Davini (1995) hace visible la tensión entre la práctica y la teoría de la práctica pedagógica. “Es necesario conformar una pedagogía específica que incluya la reflexión sobre la práctica como uno de sus núcleos fundamentales, que indague acerca de sus dimensiones, formule el conocimiento y los problemas que emergen de ella y que avance integrando teorías externas”. (Davini, 1995, p. 45)

Otra representación, se relaciona con lo que se entiende por la enseñanza del

lenguaje teatral en las escuelas. Como se mencionó anteriormente, para la Ley Nacional de Educación N°26.206 vigente en Argentina, la disciplina teatral es un área de conocimiento. Sin embargo, la Serie de Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares para Profesorados de Arte (2009) hace referencia a que ciertos marcos epistémicos, aún se encuentran latentes en la mirada que tienen las instituciones escolares sobre la enseñanza del teatro:

Enfocando al Teatro desde la psicología, se espera de él que esté presente en la escuela para que los estudiantes tengan oportunidad de conocerse mejor a sí mismos y puedan expresar sus sentimientos. Desde la sociología se le atribuye la tarea de desarrollar habilidades sociales y enseñar a convivir. Desde la política, se lo considera herramienta para la formación de líderes y para despertar la conciencia de los pueblos. Desde la ética, se privilegia su poder catártico. La literatura lo aborda como texto escrito. La oratoria como ejercicio para desarrollar la oralidad y la didáctica como una estrategia lúdica para enseñar contenidos de cualquier área. Ninguna de estas miradas podría considerarse errada, pero sí poco orientada hacia los saberes específicos, fragmentadora, y parcial. (p. 57)

Específica más adelante:

Todos estos enfoques subsisten en el imaginario escolar y condicionan la tarea del especialista, el profesor de teatro. En la comunidad educativa aún conviven prejuicios que consideran a estos aprendizajes alejados de la rigurosidad de los saberes científicos y poco significativos dentro de un currículum prescripto. (p. 59)

Los interrogantes pedagógicos de la disciplina teatral, buscan cuestionar las representaciones actuales que emergen en las prácticas escolares cotidianas que, a pesar del recorrido del lenguaje teatral por las distintas normativas, aún están latentes. Gracias a las actuales investigaciones en este campo, sabemos que tales representaciones conviven en la mirada del docente de grado, preceptores, docentes de otras áreas, directivos, inspectores, estudiantes, padres e incluso auxiliares. Cada actor desde su labor y rol incide con su accionar sobre las prácticas pedagógicas del profesor de teatro. La Formación Docente podría también sostener algunos de estos enfoques ya que estarían relacionados con las representaciones anteriormente mencionadas. Sería conveniente indagar sobre la mirada que tienen los docentes de la Formación Docente en Teatro con respecto al lenguaje teatral y cómo impacta esto en sus prácticas pedagógicas

¿QUÉ PROBLEMÁTICAS ENFRENTA LA FORMACIÓN DOCENTE EN TEATRO?

En la investigación realizada, se logró identificar que en la asignatura Didáctica Especial del Teatro que se da en el tercer año del profesorado de teatro, recaen ciertas problemáticas que se supone tendrían que abordarse en años anteriores. Las conclusiones en esta investigación nos permitieron dar cuenta de que es posible que las asignaturas del plan de estudio del profesorado no trabajen de manera articulada y no vinculen sus contenidos con el perfil del egresado. De hecho, al hablar con colegas que dictan la misma asignatura en otros profesorados superiores, se perciben las mismas problemáticas: poca articulación de saberes entre asignaturas y escaso anclaje pedagógico de las materias con los contenidos teatrales y el rol docente. Chapato (2013) se pregunta qué necesitan saber y saber hacer los docentes de teatro, y si habría que ofrecer una formación pedagógica como un trayecto adicionado o yuxtapuesto a la formación artística teatral o, compartiendo principios formativos, articularla y ensamblarla a lo largo de toda la formación, entendiendo ésta como una propuesta integral. Esto se relaciona directamente con lo que Alliaud (2011) propone con respecto a la visión totalizadora de la formación docente.

Las reflexiones de directivos y docentes que fueron tenidos en cuenta en la investigación, dan cuenta de la falta de lectura e interpretación del Diseño Curricular de Teatro por parte de los docentes que llevan adelante los otros espacios curriculares en el profesorado de teatro. Recae la responsabilidad completa de formar un docente en las últimas materias de la carrera, las cuales remiten a la didáctica teatral y a las prácticas de residencia.

¿CON QUÉ HERRAMIENTAS CUENTAN LOS DOCENTES PARA REFLEXIONAR PEDAGÓGICAMENTE SOBRE SUS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA?

A modo de cierre, quisiera mencionar qué en Buenos Aires, en el año 2001 durante el desarrollo del Primer Encuentro Nacional de Profesores de Teatro convocado por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, nace la Red Dramatiza. El proyecto fundacional y su puesta en acto fue responsabilidad de la Dra. Ester Trozzo y la Diputada y actriz Mabel Manzotti. El objetivo de este proyecto era fortalecer la presencia con calidad del Teatro como aprendizaje escolar en todo el país y realizar acciones concretas en pos de una política educativa nacional que

promueva la existencia del Teatro en la educación. El propósito fue crear y consolidar un instrumento participativo y democrático de cohesión, intercambio, crecimiento profesional y apoyo estratégico para todos los profesores a cargo del dictado curricular de la materia Teatro en escuelas de todos los niveles de la República Argentina. Hasta el año 2023, el encuentro de profesores de teatro ha ido creciendo en convocatoria y participación. Los temas trabajados durante estos encuentros suelen resurgir todos los años. Cada encuentro permite continuar indagando en temas instalados en la agenda pedagógica y en nuevos interrogantes que surgen a medida que la disciplina teatral se abre paso en la educación. También con la implementación de la Ley Nacional de Educación N°26.206, se generan espacios de capacitación y actualización en torno a la Educación Artística. Actualmente en la provincia de Buenos Aires, la Universidad del Centro de la Provincia de Bs. As. y la Universidad Nacional de las Artes, han formado espacios de investigación académica. Algunos institutos superiores en formación docente en teatro, han tomado como proyecto institucional fomentar espacios de reflexión entre docentes y estudiantes, abriendo la convocatoria a otros docentes e investigadores en ejercicio. A lo largo de estos años, se han publicado a través de revistas como *Anzuelo* (Universidad Nacional de La Plata) y *Trayectorias* (Departamento de Educación Artística. Facultad de Arte. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires), diferentes investigaciones y ensayos. Esporádicamente podemos encontrar cursos de capacitación y actualización docente brindados por la Dirección General de Cultura y Escuelas de la provincia de Bs. As., a través de los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa. Estos cursos suelen vincularse a temas generales sobre el área de Educación Artística, pero no específicos de la disciplina teatral. La música y las artes visuales, aún siguen siendo las más favorecidas, a pesar de contar con especialistas en el área del lenguaje teatral que puedan llevar adelante las capacitaciones. De hecho, hace no mucho tiempo, que los docentes de artística pueden participar en otros cursos de capacitación del área generalista de la educación, ya que antes no se los consideraban dentro de este grupo.

Se hace necesario que la Formación Docente en Teatro comience a generar sus propias reflexiones sobre las prácticas pedagógicas. Si bien son muy pocos los espacios que están destinados a la investigación y revisión de las prácticas pedagógicas en teatro, es posible que un docente pueda capacitarse y actualizarse en el campo de la Educación Artística y en la disciplina teatral para luego abordar

sus prácticas pedagógicas en el Nivel Superior.

Los temas presentados aquí son un panorama parcial de lo que se vive en los profesorados de teatro en nuestro país, particularmente en la provincia de Buenos Aires. La Formación Docente en Teatro requiere de un mayor espacio en la agenda de discusiones en torno al lenguaje teatral. Esperemos que esta reflexión teórica invite y motive a los docentes de teatro del Nivel Superior a indagar en sus prácticas pedagógicas.

REFERENCIAS

Alliaud, A (2004). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles* [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras].

----- (23-24 de octubre 2014). *El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar*. Jornadas sobre el Campo de la Formación para la Práctica Profesional. InFOD. Ministerio de Educación de la Nación.

----- (2010) Experiencia, saber y formación. *Revista de Educación* 1(1), 141-157. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

https://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/11/55

----- (2017) *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Alliaud, A & Antelo, E (2008). *Sentidos perdidos de la experiencia escolar: angustia, desazón, reflexiones*. Ediciones Noveduc. Buenos Aires.

----- (2011) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Editorial Aique Educación. Buenos Aires.

Bertoldi, M (2019). *Teatro diseño curricular y diseño de la enseñanza. Prácticas de interpretación curricular de los Profesores de Teatro* [Tesis de maestría aún no publicada, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires].

Carmona, A (2018). Práctica Docente Teatral: un espacio en (des)construcción. *Foro de educación musical, artes y pedagogía* 3 (4).

Chapato, M.E (20-24 de mayo de 2013). *La Educación Artística hoy: nuevas concepciones epistemológicas y pedagógicas, nuevos sujetos y nuevas prácticas*. Memorias del Encuentro en Pedagogía Teatral. Editorial CITRU. Centro de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli. Centro Nacional de las Artes. Centro Cultural del Bosque. México.

----- (2013) *La pedagogía teatral como campo de especialidad. Delimitación y problemáticas actuales* Editorial CITRU. Centro de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli. Centro Nacional de las Artes. Centro Cultural del Bosque. México.

----- (2013) *La investigación en el campo de la educación artística: dimensiones y abordajes metodológicos* Editorial CITRU. Centro de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli. Centro Nacional de las Artes. Centro Cultural del Bosque. México.

----- (2013) *¿Qué enseña el teatro a niños, adolescentes y jóvenes? Un abordaje integral*. Editorial CITRU. Centro de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli. Centro Nacional de las Artes. Centro Cultural del Bosque. México.

----- (2014) *Una mirada multidimensional sobre las prácticas de los profesores de teatro*. Facultad de Arte Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

----- (2014) Educación Artística para el Siglo XXI ¿Qué docentes necesitamos? *Revista Trayectorias (1) Facultad de Arte Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires*.

Davini, Ma. Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

Rodríguez Martínez, Z (2013). *Relatoría del taller: La pedagogía teatral en el campo de la educación superior* Editorial CITRU. Centro de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli. Centro Nacional de las Artes. Centro Cultural del Bosque. México.

Trozzo, E (2012). *Aprendizajes. Didáctica del teatro para la educación superior*. Universidad Nacional de Río Negro [ARCHIVO PDF].

https://editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/Didactica_del_teatro_educacion_s

[uperior.pdf](#)

Trozzo, E & Sampedro, P (2003). *Didáctica del Teatro I. Una Didáctica para la enseñanza del Teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. Colección Pedagogía Teatral-INT FAD. Coedición Instituto Nacional del Teatro – Facultad de Artes y Diseño. UNCUYO. Mendoza.

INFOD (2009). *Serie Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares Profesorado de Educación Artística* [ARCHIVO PDF] Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

<https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/artistica.pdf>

Ley N°26206/07 de 2006. Ley de Educación Nacional.



ACTORES EN LAS AULAS
PLAYERS IN THE CLASSROOM
Paola Meztli Jonard Méndez

RESUMEN

El siguiente artículo comparte una reflexión personal sobre la precariedad económica que enfrentan los artistas escénicos en México y cómo esta situación ha orillado a los artistas a insertarse en el mundo laboral educativo. También, se analizan las dificultades que desafían los artistas realizando dicha labor; y trata de presentar sugerencias sobre los pasos para comenzar a generar conocimientos más significativos para los estudiantes. El texto se centra en experiencias y ejemplos que se viven en la ciudad de Morelia.

A pesar de que el texto se enfoque específicamente en la inserción laboral en educación, en niveles escolares básicos (preescolar, primaria y secundaria), el propósito es que el lector pueda llevar la reflexión a cualquier nivel educativo para poder ir visualizando todas las posibilidades que el teatro le sigue dando a la vida y la vida al teatro.

Palabras clave: Educación, pedagogía, profesionalizar, teatro, artes escénicas.

INTRODUCCIÓN

En nuestros tiempos la inserción al mundo laboral en México representa un gran reto para los mexicanos. Uno de los principales factores que provocan esto es la desigualdad social que existe ante las oportunidades. Cada vez es más difícil encontrar empleos con salarios dignos y condiciones favorables para los trabajadores. La falta de oportunidades laborales, ha sido desde hace muchos años, uno de los problemas sociales más graves que afronta el país. Un estudio, realizado por el Instituto Mexicano para la Competitividad (2023), nos muestra cómo se encuentra el panorama del mercado laboral en el país. En México existen más de diez millones de personas que, a pesar de contar con la edad y el potencial para poder laborar, no se encuentran empleadas y por tanto no aportan su talento a la economía. Lo más alarmante es que de estos diez millones, más de la mitad no se

encuentran trabajando por la falta de incentivos. Como incentivos podemos pensar no solamente en el salario base que recibe el trabajador al mes, sino la falta de prestaciones laborales, ya que se han comenzado a ver estas mismas como un lujo y no como un beneficio que todo empleador debe otorgar a sus colaboradores sin distinción.

Ante este panorama tan desalentador el sector profesional relacionado con las artes también sufre las consecuencias. Según El Observatorio Laboral de México (2023), el cual comparte estadísticas de licenciaturas e ingenierías por área de conocimiento, las artes escénicas se encuentran dentro de los diez empleos peor pagados en todo México, con salarios mensuales que pueden aspirar a los \$8,676 pesos mexicanos pero que en su mayoría oscilan entre los \$5,000 y los \$7,000. Esto sin mencionar, que las oportunidades de poder depender económicamente en un cien por ciento del arte se encuentran, en su mayoría, concentradas en zonas específicas del país. En la zona centro podemos mencionar a Ciudad de México, Guadalajara, Puebla, Querétaro; mientras que en la zona sur podemos pensar en Quintana Roo y Yucatán; y en la parte norte principalmente tenemos a estados como Baja California, Baja California Sur, Nuevo León y Chihuahua. Esto podemos relacionarlo con que son las entidades políticas del país donde la economía circula de manera más fluida en comparación con otros estados. De la misma forma en que esto se puede reflejar en diferentes sectores, el ámbito cultural también se ve afectado, siendo los estados no mencionados los que tienen menor oferta en este campo. Esto da como resultado que los artistas tengan que buscar mejores oportunidades laborales, ya sea en otros estados o en diferentes fuentes laborales a pesar de no estar directamente relacionadas con sus áreas de preparación. Incluso vemos casos en los que los artistas se ven orillados a sustentar de manera independiente su actividad artística. Lo alarmante es que a pesar de lo difícil que es encontrar un nicho seguro para la subsistencia económica de las artes, estas siempre estarán cumpliendo un rol indispensable para el desarrollo de las entidades de la República debido al papel tan importante que tienen dentro del ámbito social, turístico y del entretenimiento.

Una más de las desalentadoras realidades que viven los artistas en el mundo laboral, es que se les suele dar menor peso a las actividades que derivan de una labor artística en comparación, por ejemplo, de un sector que se dedique a la producción de alimentos, servicios, materia prima o incluso el comercio, por mencionar algunos. Entonces pueden surgir algunas preguntas: ¿cuál es la

importancia del arte en la sociedad?; ¿qué es aquello tan importante que el arte tiene que ofrecerle a nuestro país en el mundo contemporáneo? Hago énfasis en esta última cuestión del “mundo contemporáneo” porque quizá al pensar en otras temporalidades es más sencillo imaginar la relación intrínseca que existía entre la creación de bienes indispensables para la subsistencia y la creación artística. En la prehistoria, es fácil entender que se hacían bailes esperando que las cosechas fueran buenas, que se decoraban las paredes, se elaboraban collares o se tallaban figuras como forma de comunicación, para mostrar su pertenencia a un grupo o denotar estatus o poder. De esta forma podemos darnos cuenta de que el origen de las actividades artísticas y estéticas están estrechamente relacionadas con las actividades de subsistencia. Sin embargo, en el mundo actual a veces olvidamos que el arte sigue siendo intrínseco a nuestras vidas. Para explicar esto me voy a centrar en lo mencionado por Blanco, A (2020):

..., la función del arte puede resumirse en satisfacer las necesidades estéticas de los seres humanos, mediante obras que proporcionan un placer estético, enriquecimiento espiritual y satisfacción personal a partir de la recreación artística de la realidad en sus diversas formas de expresión. Entonces, el arte resulta no sólo un contenido de la educación del ser humano, sino también un medio para educarlo, para ampliar su visión del mundo y de sí mismo, ahora desde la perspectiva de los valores estéticos. (p. 40)

El arte y la cultura son el reflejo de la sociedad humana, de su historia, de su forma de pensar y actuar y a la vez se ha convertido en una herramienta útil y necesaria para su educación. Sin embargo, su importancia no radica únicamente en lo inherente a la contemplación, el espíritu y lo educacional. También tenemos, desde el punto de vista del sector económico, que la producción cultural tiene una aportación mercantil que no se puede negar. Las cifras reveladas por el INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía Informática, 2022) con respecto al año pasado señalan que la contribución económica de la cultura ascendió a 815,902 millones de pesos mexicanos, esto representa a 2,9% del producto interno bruto (PIB) del país. Cabe mencionar que de este porcentaje específicamente las artes escénicas son responsables de contribuir con 5.5%.

A pesar de dicha relevancia, podemos observar como las artes escénicas son desplazadas y cada vez menos elegidas para ser estudiadas de manera profesional, incluso aunque cada vez existen más ofertas académicas de dichas áreas. Claro que a la hora de elegir carrera siempre existe el estigma de cargar con menor

importancia a todas las carreras relacionadas con las artes, pero esto siempre viene de la mano de la falta de oferta y precariedad laboral para este sector. Si bien estas actividades se ven afectadas por la falta de oportunidades sería mentira decir que este campo no genera consumo, y por lo mismo, ingresos por parte del público. Evidentemente podemos decir que falta que los gobiernos y entidades privadas le den la importancia que merece.

Uno de los estados descentralizados de la cultura a la que me refiero anteriormente, es el estado en donde habito: Michoacán. Aquí las artes escénicas no figuran dentro de las actividades principales para impulsar la economía del estado. Morelia, siendo la ciudad capital, es uno de los municipios donde se percibe mayor actividad artística en comparación con el resto del estado. Sin embargo, a pesar de ser un lugar en el que se celebran distintos festivales, ferias, encuentros y en el que existen diferentes centros que se dedican a la difusión de producciones artísticas, sigue sin llegar a cumplir las expectativas deseadas para ser un campo laboral seguro e idóneo para desarrollarse.

En Morelia se observa un fenómeno recurrente en el que, a pesar de que se percibe actividad artística y cultural, los artistas participantes muchas veces no son de la región y no suelen tener mayor colaboración en el desarrollo de las actividades. Por mencionar algunos ejemplos tenemos festivales de talla internacional como el Festival Internacional de Cine de Morelia y el Festival de Música de Morelia “Miguel Bernal Jiménez”. Sin embargo, como ciudadana y artista que nació, creció y se formó en Morelia, Michoacán, he vivido en carne propia la dificultad de la inserción al mundo laboral para nosotros los artistas dentro de la ciudad. Las condiciones y oportunidades a las que nos enfrentamos son complicadas, limitadas y poco favorables, por ello tendemos a buscar empleo en otros lugares fuera de la escena para sobrevivir, y a su vez, poder dedicar con menor preocupación económica nuestros tiempos libres a la creación y producción de las puestas en escena.

Una de las áreas más recurrentes para los actores que se dedican a la búsqueda de fuentes de empleo es el sector educativo, ya que, en contraste con dedicarse exclusivamente a la producción de proyectos artísticos, el campo de la enseñanza ofrece una seguridad económica más sólida y con oportunidades a largo plazo. Esto lleva a que los actores constantemente se incorporen dentro de la educación formal en cualquiera de sus diferentes niveles, desde el preescolar,

primaria, secundaria, preparatoria, hasta carreras universitarias que se profesionalizan en las artes escénicas, o bien en la educación informal. En este último caso los artistas se unen a la amplia oferta de talleres y proyectos educativos fuera del ámbito escolar oficial. Sin embargo, al tener que incorporarse al mundo laboral de la educación de manera forzada, como una solución a la problemática de no encontrar trabajo remunerado dentro del campo laboral de las artes vivas, llegan al mundo de la enseñanza del teatro teniendo bastante claro los elementos que conforman un proceso creativo-escénico-profesional y con considerable información sobre la sensibilidad y la exploración de la misma, pero con poca claridad sobre cómo trasladar esos conocimientos a un espacio educativo. Por esto mismo, con frecuencia se enfrentan a una realidad que provoca diversos sentimientos de apatía, hartazgo, frustración y en algunos casos hasta conformismo con la enseñanza de las artes. Esto da como resultado que los propios estudiantes vean la materia o el taller de la misma manera que sus profesores a cargo, restándole importancia a la clase y al arte en su vida de manera general.

En este momento es conveniente reflexionar sobre la importancia del taller educativo. Dentro de la escuela, en los espacios donde se imparten clases como la que nos concierne ahora que es el teatro, se abren oportunidades para que las y los alumnos desarrollen su creatividad e imaginación. Durante el tiempo de estas asignaturas se puede fomentar en el estudiantado la inspiración para soltarse y percibirse en un contexto menos estructurado. A la vez, las dinámicas que se realizan pueden ayudar al alumnado a desarrollar sus habilidades sociales para interactuar con sus compañeros y compañeras de diferentes formas, ya que muchas de las actividades se trabajan en equipo. Un punto muy importante es que les da la facilidad de aprender conforme se hacen las prácticas, de esta forma ellos pueden mezclar conocimientos previos con un panorama más práctico y menos teórico, a diferencia de otras actividades curriculares. Toledano A, (2011) nos comparte una reflexión que me parece pertinente presentar:

Nos interesa que el niño/a adquiera unos hábitos de trabajo, una actitud ante él mismo, no de recepción, repetición, uniformidad..., sino, al contrario, una actitud de búsqueda, de interrogación, de duda, de opinión, de interpretación, de creación. La función de la escuela es favorecer la educación integral, donde el contenido básico del proyecto educativo radique en atender las necesidades lúdicas, expresivas, sociales y afectivas, en interacción con las intelectuales de los niños/as en estos niveles. (p. 18)

A modo de reflexión, si los artistas logran concientizar su quehacer educativo pueden buscar métodos que les den herramientas para poder trabajar sus áreas de oportunidad dentro de la educación, y de esta forma puedan beneficiar a los diferentes contextos escolares en los que trabajan. Sobre todo, los artistas que trabajan en escuelas de nivel básico. De esta forma se lograría visibilizar una educación artística de calidad descentralizada de las grandes ciudades de la república mexicana. Mendeléyev D. (1986) menciona que el orgullo de todo maestro siempre serán ver a sus alumnos convertirse en la germinación de las semillas sembradas en clase. Uno de los propósitos de este artículo es comenzar a entender que esa semilla⁹ debe ser movida de lugar y debe ser depositada en el profesor antes que en el alumno. De esta manera la cosecha del teatro -y las artes- se verá en primera instancia reflejada en el maestro y después multiplicada en todos aquellos estudiantes a los que imparte e impartirá clases, generación tras generación. Así el alumnado de estos profesores, una vez “sembrados” podrán fortalecer y fomentar su parte creativa y sensible como seres humanos. Cosechar, se refiere a ayudar a los estudiantes a desarrollar sus competencias que como lo menciona Delors, J. (1996), son las capacidades de combinar conocimientos, habilidades y actitudes que se pongan en juego en la escuela y en la vida para que potencialicen algunas habilidades fundamentales para la vida, como lo son las sociales, las interpersonales y cognitivas, para una sana convivencia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El propósito de la materia de Educación Artística establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2017, en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), es lograr que el educando vivencie procesos sensibles desde su etapa escolar hasta el término de su educación media superior para que, sin importar su contexto, pueda desarrollarse íntegramente. Si el objetivo de las materias de artes en la educación es desarrollar en los niños y jóvenes aptitudes, habilidades y valores¹⁰ para la vida, entonces surgen diversos cuestionamientos. ¿Por qué los contenidos de artes en la escuela siguen sin profundizarse?; ¿por qué se le da más importancia al espectáculo que al

⁹ *Semilla*, se refiere a “grano que en diversas formas produce las plantas y que al caer o ser sembrado produce nuevas plantas de la misma especie”. (Real Academia Española, definición 3)

¹⁰ Habilidades, aptitudes y valores son las características de una competencia de acuerdo con la RIEB y la RIEMS.

proceso creativo en el aula? Si la responsabilidad de llevar procesos sensibles a la niñez, dentro del ámbito educativo, es de los maestros de artísticas, ¿por qué esto no se está logrando? Es aquí que podemos ver uno de los mayores problemas de la enseñanza de la educación artística en Morelia, Michoacán. Hay docentes de las artes en esta región que carecen de herramientas teóricas y didácticas para poder ayudar a sus estudiantes a reflexionar a profundidad sobre los procesos vividos en clase y permitirles adaptarlos a su vida como parte de su desarrollo integral. Tenemos casos de profesores recién integrados a la docencia, los cuales están acostumbrados a vivir la experiencia del arte como una educación para el arte. Esto es resultado, como menciona Fuentes (2002), de que, durante su paso en la Universidad, recibieron una formación enfocada en la enseñanza con el objetivo único de formar artistas profesionales. En contraste con esto, en el ámbito escolar, las materias de artes deben de tener un enfoque de educación por el arte donde las disciplinas artísticas dentro de los planes y programas de la educación básica se usen como herramientas de sensibilización y de socialización para los estudiantes.

Normalmente los profesores, al tratar de resolver sus clases, implementan ejercicios aprendidos en su proceso de formación como artistas, sin contemplar que dichos ejercicios están enfocados en un fin distinto. Desde el momento en que el arte se implementa en la educación básica su sentido de formación cambia, ya no se trata de formar artistas. Lo que se debe reforzar y fomentar en los estudiantes, a través del arte, es la creatividad y sensibilidad propia de los seres humanos. Godínez S (2007), refiriéndose a las asignaturas de educación artística tales como, la música, la danza, las artes plásticas y el teatro, propuso la pertinencia de:

.... identificar el lugar que tiene la asignatura en el sistema educativo; conocer la legislación acerca de la materia y los discursos que las sustentan; revisar cuál ha sido el papel de las instituciones encargadas de la aplicación de los planes y programas de educación artística.... (p. 19)

Podemos centrarnos, en este caso, en lo establecido por la SEP en 2017: las personas potencializan algunas habilidades socioemocionales para su proyecto de vida dentro del salón de clases. Entre estas cualidades podemos denotar: la empatía, la autoestima, el pensamiento lógico, la comunicación verbal y no verbal. Es precisamente en este aspecto donde los artistas deben comenzar a reflexionar y empezar a llevar su metodología al desarrollo integral que tienen las artes para las personas y coadyuvar a generar procesos de intervención constructivos.

Permitirse reflexionar y comenzar a vislumbrar que las artes en la educación básica se conciben de manera diferente a la que se tiene cuando se estudia una disciplina artística de manera profesional es comenzar a encontrar el principio de la educación artística bien efectuada. Los artistas deben aprovechar todas las habilidades desarrolladas a lo largo de su camino profesional, por mencionar algunos ejemplos, la introspección, el autoconocimiento de las emociones y el desarrollo de sensibilidad y empatía. Solo así se pueden poner en servicio de los estudiantes con quienes se trabaja para que realmente puedan crear procesos significativos. Sin embargo, esto no sucederá si el artista involucrado en la educación básica sigue buscando procesos de enseñanza y aprendizaje iguales o similares a los de él, dejando de lado la reflexión con respecto al contexto en que está trabajando y el propósito mismo del arte en ese entorno.

Lo siguiente a realizar dentro del proceso enseñanza-aprendizaje es ejercitar y experimentar métodos y técnicas del pensamiento creativo y el pensamiento rizomático, siendo este último una forma de aprender a través de desarrollar habilidades para resolver nuevos problemas. Es importante que todo esto se ejercite dentro del aula, ya que el fortalecimiento de este pensamiento “mejora la capacidad de los alumnos de generar ideas y pensar de maneras nuevas” (Johnson, 2003, p.63).

La pregunta que surge con esto es, ¿dónde podemos comenzar a poner en práctica dicho pensamiento en el salón de clase? Para resolver esta cuestión, basándome en mi experiencia, mi planteamiento es la importancia de pensar, desarrollar y atender a dos momentos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Siendo el primero antes de llegar al salón de clase y el segundo momento durante la realización de la clase. En el momento previo a presentarse con los alumnos lo primordial es pensar y ejecutar las siguientes tareas: detectar el encuadre, realizar el análisis del aprendizaje esperado, seleccionar la temática y por último hacer una planeación. Para entender mejor el encuadre, Campos, I. (2008) nos dice que los factores que lo conforman son los espacios, tiempos, disposiciones físicas, roles y estructuras de comunicación. Con lo que refiere a los aprendizajes esperados, normalmente se pueden revisar en los planes y programas de trabajo dependiendo del grado educativo que se está trabajando. Posterior a esto, es importante buscar una temática atractiva para los estudiantes.

Pensemos en el siguiente ejemplo, un egresado de una carrera de artes escénicas está dando clases en una primaria y se encuentra trabajando la disciplina de teatro con el primer grado a inicios de año. El profesor tendrá que revisar la guía del maestro proporcionada por la SEP y ubicar los puntos de aprendizaje relacionados al bloque I para poder, a partir de ahí, comenzar a generar ideas para su planeación. En los programas de estudio de la SEP en Educación Artística el bloque I en la materia de Teatro plantea como aprendizaje esperado lo siguiente: “Utiliza la expresión corporal para comunicar ideas y sentimientos” (p.197). Si nos detenemos a pensar sobre esta expectativa podemos, como una sugerencia, usar la temática de “el verano” que es un referente conocido y atractivo para niños de entre 6 y 7 años y pensaremos en juegos del cuerpo que hagan que los infantes exploren sus posibilidades corporales y contacten con sus sentimientos. Al momento de comenzar a pensar en estos juegos y actividades ya estamos en la planeación de clase.

Tomando en cuenta lo que hemos estado discutiendo a lo largo del texto, podemos definir que la planeación de clase se refiere a todas las actividades lúdicas que realizaremos en relación a los puntos vistos en el encuadre, los aprendizajes esperados y a la temática. Es justo en este último punto en el que los actores tienen una ventaja sobre los maestros convencionales, ya que pueden profundizar en sus experiencias de formación profesional. A partir de esto, pueden crear dinámicas propias llenas de sensibilidad y dinamismo. De esta manera los estudiantes disfrutarán más la clase y podrán aprender de manera más significativa y profunda lo estipulado en los planes y programas.

Para el momento denominado realización de la clase, considero importante incluir dentro del salón de trabajo algunas técnicas de pensamiento creativo que propone Johnson (2003):

Fluidez para que los estudiantes sean capaces de generar la mayor cantidad de ideas posibles.

Flexibilidad para que se puedan encontrar diversos enfoques en su proceso educativo.

Originalidad y solución creativa de problemas (SCP) para que, dado un problema, puedan generar soluciones pensando en ideas que nadie haya pensado antes.

Integración para que el alumno cree o combine dos o más cosas para fomentar una nueva totalidad.

Sobre estos conceptos me parece pertinente compartir mi interpretación de los mismos y a la vez, su integración dentro del salón de clases uniéndolos con algunos ejemplos que parten de mi experiencia como docente. En lo que corresponde al punto número uno llamado *fluidez*, la podemos ver y entender en la parte del discurso del profesor. Si el docente tiene un discurso claro puede navegar junto con los estudiantes y encontrar sus áreas de oportunidad, de esta forma se pueden encontrar los puntos donde será importante reforzar el conocimiento. También es importante que el profesor se apropie del discurso que trata de manejar con fluidez ya que no es hasta que no lo hace propio que se puede evidenciar ese factor en clase.

Sobre la *flexibilidad*, esta se refiere a la habilidad de dejarse sorprender al igual que los estudiantes al incorporar algo nuevo en el salón de clase y que este nuevo factor surja del constante contacto con el descubrir a través de diferentes recursos pedagógicos. Incluir nuevas actividades para que los estudiantes se permitan salir de la zona de confort, lo que puede convertirse en un recurso importante para la clase. Así mismo, esta *flexibilidad* se aplica en lo inmediato dentro del aula, cuando la clase no va precisamente a donde se visualizó al planear, pero aun así se sigue cumpliendo con los objetivos de la misma. En este momento es importante dejarse guiar por la intuición y permitirse ser flexible en lo inmediato.

Continuando con la *originalidad* y *SCP*, este principio lo podemos entender y ver ejemplificado cuando ponemos un problema real dentro de nuestra clase que concuerde con el nivel de enseñanza en el que estamos impartiendo clase. Como ejemplo, cuando exploramos el tema del cuerpo y sus posibilidades a nivel secundaria y le pedimos que transiten el espacio manipulando una silla de extremo a extremo sin que toque el piso. Al nosotros dar una indicación clara, fluida y flexible, como los pasos anteriores que menciona Jonhson (2003), lo que les queda a los estudiantes como responsabilidad es dar una solución creativa al problema o reto presentado en clase. En esta fase de la clase es muy importante dejarnos sorprender hacia donde dirigen los ejercicios los estudiantes y acceder a ser flexibles ante sus propuestas.

Por último, tenemos la *integración* que se puede observar de manera inmediata al finalizar la clase. Cuando los docentes conversan al terminar las actividades se

puede prestar atención a si los objetivos de la clase fueron alcanzados. También a largo de los ejercicios podemos observar la integración, por ejemplo, cuando se llega al fin del año escolar y mediante nuestros instrumentos de evaluación podemos determinar que tan bien se fueron alcanzado e integrando los saberes. La *integración* es un proceso intangible y muchas veces es difícil poder llevarlo a la práctica. Sin embargo, cuando somos capaces de acomodarlo dentro de momentos específicos en nuestro salón de clases, nos da herramientas fundamentales para poder llevar a cabo otro factor clave dentro del aula: el proceso de evaluación.

El hecho de que estos principios puedan dar los resultados que se esperan solo será posible si los mismos artistas logran identificar sus conocimientos significativos de procesos creativos en su desempeño como actores y trasladarlos a los procesos educativos que viven en los contextos escolares en los que trabajan.

CONCLUSIÓN

Este artículo lleva el propósito de reflexionar en dos grandes vertientes: la primera, evidenciar la precariedad de las oportunidades de empleo dentro de México con lo que respecta a las artes de manera general. La segunda, reflexionar sobre cómo se llevan a cabo los procesos pedagógicos dentro de la enseñanza de las artes escénicas por parte de los artistas morelianos.

Hablando de la falta de oportunidades de empleo pienso que es urgente que, desde diferentes medios, las autoridades e instituciones correspondientes a la economía y cultura del país volteen a ver los beneficios que los espectáculos y el consumo del arte traen consigo. Es necesario que en todos los estados del país se contemplen herramientas y acciones eficaces para que se impulse la cultura y el arte. La única forma por medio de la cual esto puede suceder es a través de oportunidades sanas y sólidas, económicamente hablando, a partir de las cuales las remuneraciones monetarias sean dignas y justas en relación con el tiempo, esfuerzo y preparación por parte de los artistas de cualquier disciplina artística, sea cual sea su lugar de residencia.

Es importante que las autoridades entiendan que no vivimos del famoso “aplauzo” y que comprendan que es necesario retribuir nuestra labor de manera asertiva, dando oportunidad a que las personas que se desenvuelven en el medio puedan aspirar a una solvencia económica como la de los profesionales de

cualquier otra área de trabajo. Se necesitan ofertar oportunidades para la creación de proyectos y para el desarrollo del trabajo artístico. Es fundamental que se entienda que las artes impactan de manera positiva en la salud emocional de la sociedad, ya sea desde el ámbito del espectáculo o desde el educativo. Aunque estos dos sectores son muy diferentes en cuanto a metodologías y desarrollo siempre se tendrá como propósito que el ser humano se desarrolle socioemocionalmente y se integre a su entorno social. El tener la atención de las autoridades representaría al menos un pequeño avance para lograr oportunidades mejores para los artistas que se forman y residen en el país.

Centrándonos en los procesos pedagógicos dentro de la enseñanza de las artes escénicas, considero que es necesario hacer que los procesos escolares estén llenos de sensibilidad. Es decir, como menciona González (2009), “la posibilidad de jugar con la realidad para reconstruirla y crear situaciones imaginativas coadyuva a enriquecer las experiencias de expresión creativa” (p. 58). De esta manera se puede atender al marco de aprendizaje, intereses y características de los alumnos y solo así se lograría que, poco a poco, la formación escolar sea cada vez más horizontal. Esto dará como resultado que el estudiante y docente puedan asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje, abandonando las partes negativas de la enseñanza vertical. Entre las partes más graves de esta última se encuentran, por ejemplo, el bloqueo de la interrelación entre los participantes de una clase al imponer una comunicación vertical donde el maestro asume el emisor y el alumno el receptor pasivo (Leiva, 2005).

No se trata de adoctrinar a los profesionales del arte en una pedagogía específica, sino que se pretende contribuir a que cada actor inmerso en el mundo de la educación pueda tener una idea sobre como comenzar a planear sus clases partiendo de puntos clave. Además, se espera que sea capaz de encontrar una metodología personalizada de acuerdo con sus cualidades como persona, artista y docente. De esta forma se permite que las características artísticas aporten a su quehacer docente y no lo limiten a la hora de encontrarse dentro del universo escolar. Así se puede lograr obtener satisfacción con el proceso que se lleva con sus estudiantes y de alguna manera se dignifica y otorga la importancia que merece el trabajo de los artistas dentro de las aulas educativas. Dándole a su vez un valor más alto a la educación artística dentro de los planes y programas educativos de nuestro estado y país.

Encontrar una pedagogía propia no solo beneficia al profesor, también beneficia a las infancias y adolescencias de las que estos profesores se encargan. Esto genera un peso significativo en la vida de los estudiantes y con esto se logra comenzar a cumplir con el ser puente entre la escuela y la vida buscando un desarrollo integral. Si le damos el peso que merece a la educación artística, considero que también estamos generando experiencias gratificantes y con esto puede ser posible que nuestros estudiantes se inclinen posteriormente por estudiar algo relacionado al arte de manera profesional. Esto ayudaría a que el campo de lo artístico se mantuviera relevante dentro de la elección de carreras universitarias.

Considero que es importante en nuestra práctica docente el hacernos las siguientes preguntas antes de realizar una práctica educativa, así como durante el proceso de la misma para enriquecer nuestras habilidades como docente y tener una guía trazada para ir delimitando objetivos: ¿de qué manera se pueden hacer evidentes los conocimientos artísticos en la labor como docente?, ¿estoy reconociendo metodologías dentro del proceso creativo con mis estudiantes?, ¿mis estudiantes están siendo capaces de trasladarlas a su contexto educativo? En este sentido, ¿es posible crear como profesor una coherencia real entre el objetivo de la materia y de lo que se aprende?, ¿hasta dónde va la responsabilidad con los estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿existe una diferencia notoria entre una educación por el arte y una educación para el arte? y en caso de que la respuesta sea positiva, ¿cuál de las dos es pertinente aplicar en este contexto?

Dentro de la educación, la recomendación más importante es dejar de buscar un método para seguir al pie de la letra. Es preferible buscar y compartir herramientas teórico-metodológicas que se irán afianzando a lo largo del contacto constante con la educación. Dentro del aula debemos de tener en cuenta en todo momento que como profesores en constante aprendizaje se puede: experimentar, modificar y construir nuevas propuestas de enseñanza integradoras. Será solo a partir de esto que los artistas podrán convertirse en instructores que no repliquen lo que han aprendido durante sus años de preparación, sino que utilicen las herramientas aprendidas para crear métodos aplicables a un contexto educativo distinto.

REFERENCIAS

- Abbott, D. (1986). *The Biographical Dictionary of Scientists*. Nueva York: Peter Bedrick Books.
- Arceo, F. D. (2002). *Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención*. México: McGraw-Hill.
- Basterretxea, L. M. (2015). *La pedagogía rizomática en la educación artística*. Universidad Internacional de la Rioja.
- Blanco, A. (2020). La importancia de las Artes en la educación de la nación y el individuo. *Debates por la Historia*, vol. 8, núm. Universidad Autónoma de Chihuahua. Recuperado el 30 de noviembre de 2023 de: <https://www.redalyc.org/journal/6557/655768522002/html/>
- Campos, I. G. (2008). *Pensar el encuadre en contextos educativos I Y II*. Madrid: Paidós.
- Godínez, S (2007). *La educación artística en el sistema educativo nacional*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ciudad de México: Santillana.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente el papel de las artes visuales en la transformación de conciencias*. Barcelona: Paidós.
- Fuentes, I. M. (2002). *Integrar la educación artística: política educativa, integración curricular y formación docente colectiva*. México: UPN.
- Gonzales, A. M. (2009). *La didáctica del arte en preescolar*. Morelia: centro de investigación y desarrollo del Estado de Michoacán.
- Johnson, A. P. (2003). *El desarrollo de las habilidades del pensamiento aplicación y planificación para cada disciplina*. Argentina: Troquel.
- Kureguer, R. (1998). *Analysing and reporting focus grup results*. California: Sage.
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (13 Julio, 2023). Las vacantes no cubiertas en el mercado laboral de México. Recuperado el 30 de noviembre de 2023

de: <https://imco.org.mx/las-vacantes-no-cubiertas-en-el-mercado-laboral-de-mexico/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (17 de noviembre, 2023) Cuenta Satélite de la Cultura de México (CSCM) 2022. Recuperado el 30 de noviembre de 2023 de: <https://www.inegi.org.mx/app/salaDeprensa/noticia.html?id=8568>

Leiva, C. (2005). Conductivismo, cognitivismo y aprendizaje. Tecnología en Marcha Vol.18. Recuperado 20 de noviembre de 2023 de: https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/442

Ravela, P. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Ciudad de México: Grupo Magro.

Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* México: Sep.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Ciudad de México: SEP. Recuperado 20 de noviembre de 2023 de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

Toledano, A. (2011) ¿Por qué utilizar talleres en el aula? Revista Innovación y experiencias educativas. núm. 39. Recupera el 20 de noviembre de 2023 de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/ANGELA_RIOS_TOLEDANO_01.pdf

Tonucci, F. (2014, marzo). Reflexiones en voz alta sobre el juego infantil. Recuperado 20 de noviembre de 2023 de Aula propuesta educativa de <https://aulapropuestaeducativa.blogspot.com/2016/03/francesco-tonucci-reflexiones-en-voz.html>

Toscano, F. S. (2012). *Razonamiento abductivo en lógica clásica*. Londres: King's College.

Vygotski, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.



GRUPO CULTURAL YUYACHKANI: UN REGRESO A CASA

YUYACHKANI CULTURAL GROUP: A REGRESS TO HOME

Lara Tatiane de Matos

RESUMEN

Este artículo aborda la experiencia pedagógica desarrollada por el Grupo Cultural Yuyachkani dentro del Laboratorio Abierto 2023. La experiencia se analiza desde diferentes frentes, tratando de reconocer desde los procedimientos más habituales del grupo, como el entrenamiento del actor, pasando por la experiencia de experimentación y creación y tomando como punto de partida temas de retorno al conocimiento que proviene de la tierra y la naturaleza. La experiencia, marcada por el contacto con saberes amazónicos y latinoamericanos, que resultó en la creación de una escena colectiva, se piensa a partir de la necesidad de regresar a la casa, a la naturaleza y, especialmente, a los saberes de los pueblos originarios.

Palabras clave: Teatro, pedagogía, Yuyachkani, laboratorio, tierra.

«A veces sueño que me expando
y ondulo como una llanura, sereno y sin miedo, y más grande
que los más grandes. Yo soy entonces
toda la arena, todo el vasto fondo marino.»

Poema *El Lenguado* de José Watanabe

Cuando ingresamos en las instalaciones de la casa que alberga el Grupo Cultural Yuyachkani¹¹, en el barrio Magdalena del Mar en Lima, Perú, notamos la diferencia entre la ciudad que la rodea, ruidosa, caótica, calurosa, y el ambiente boscoso del patio trasero, los salones con su suelo de madera y azulejos antiguos,

¹¹ El grupo de teatro colectivo más importante del Perú, Grupo Cultural Yuyachkani trabaja desde 1971 en la vanguardia de la experimentación teatral, la performance política y la creación colectiva. "Yuyachkani" es una palabra quechua que significa "estoy pensando, estoy recordando". Bajo este nombre, el grupo de teatro se ha dedicado a la exploración colectiva de la memoria social encarnada, en particular, en relación con cuestiones de etnicidad, violencia y memoria en el Perú. El grupo está formado por siete actores (Augusto Casafra, Amiel Cayo, Ana Correa, Débora Correa, Rebeca Ralli, Teresa Ralli y Julián Vargas), un diseñador técnico (Fidel Melquíades) y un director artístico (Miguel Rubio), quienes crearon una apuesta por la creación colectiva como modo de producción teatral y el grupo de teatro como estilo de vida.

(Disponible: <https://hemisphericinstitute.org/pt/hidvl-collections/itemlist/category/22-yuya.html> 14/12/2023)

libros, muñecos y máscaras teatrales. Al igual que las catedrales de las grandes ciudades, que nos separan del ajetreo de la vida cotidiana cuando dejamos que nuestra cabeza entre en su silencio, la casa Yuyachkani, no menos sagrada, no menos espiritual, también podemos meditar en sus grandes salas de techo alto, sus máscaras, sus árboles que cobijan a pájaros y refrescan el calor limeño.

Lo sagrado de este espacio está presente en la belleza que resuena en el ensayo de un artista, el sonido de un instrumento que vibra entre las paredes, la voz que trabaja sobre un texto o un cuerpo que se mueve intensamente junto con las escenografías de diferentes obras de teatro, acumuladas a lo largo del tiempo: los telones, los practicables, los proyectores, los focos, y todo el equipo de sonido e iluminación, en contraste con las paredes pintadas de negro, el color tradicional de un espacio que acoge una escena.

En la casa también trabajan minuciosamente los artesanos que elaboran las máscaras, una de las características de las composiciones escénicas del grupo, o los productores que se ocupan de la agenda, cuentas para pagar y proyectos del grupo, entre llamadas telefónicas, reuniones y división de tareas. En ese espacio se acumulan también las trayectorias de estos artistas que producen teatro desde hace más de cincuenta años. La casa, esta entidad ubicada en un barrio de clase media, parece estar consciente de todo lo que sucede dentro de sus habitaciones. Su estructura es también un ambiente compositivo, una composición escénica que cuenta una historia colectiva, compuesta por historias personales entrelazadas con la vida profesional, vinculadas por el arte de la escena.

Cuando hablamos de teatro grupal debemos prestar atención al hecho de que este tipo de teatro no se puede hacer sin la complejidad de las relaciones familiares, es decir, no hay manera de pensar en teatro grupal sin incorporar el entrelazamiento familiar que experimentan las personas en sus trayectorias como tema fundamental de su obra y pedagogía. Tomemos aquí a la familia como aquello que, extendido en el tiempo, mezcla experiencias personales que se transforman en relaciones amorosas, mediadas por la voluntad y la capacidad de crear, todo bajo el intento constante de elaborar la supervivencia del espacio, el grupo y los recursos para la creación.

La organización teatral sería entonces un espacio no sólo de relaciones laborales, sino también afectivas, amorosas, en el que la noción de compañía aparece como limitada o incluso inadecuada, ya que ante una búsqueda de eficiencia económica, este modelo

de creación y producción priorizaría la investigación. En el lenguaje artístico y la forma cooperativa (igualitaria, inclusiva y empoderada) de gestión y producción. Este modelo, al no centralizar las decisiones, hace que los procesos administrativos sean más democráticos y lentos. (MARINA, 2017, p. 133, nuestra traducción)

En otras palabras, se trata de un colectivo que se ve crecer y madurar, estructurado por vínculos amorosos, a menudo matrimoniales y parentales, y que necesita articularse para sobrevivir financieramente en la contracorriente utilitarista de los tiempos en que vivimos.

La presencia de la vida y los vínculos personales de estos artistas en su rutina de trabajo cambia las características de sus obras. La estructura de relaciones dentro del grupo afecta fuertemente su forma de llevar a cabo la pedagogía teatral que proponen, y todo esto está vinculado a la necesidad de establecer y defender este espacio que alberga el trabajo del grupo. André Carreira llama la atención para el hecho de que la formación de actores es uno de los procedimientos técnicos que lleva a la necesidad de configurar un espacio estable: los procesos de formación establecen al grupo en su espacio, y definen la necesidad de continuidad que conduce al entrelazamiento de la familia organizacional.

Una característica que ayuda a comprender este proceso es la introducción definitiva de la noción de formación actoral como herramienta en el proceso creativo. Hay un cambio en el tratamiento del trabajo del actor desde una perspectiva funcional dentro de los procesos de creación, hacia una operación estructural. Si antes los grupos buscaban mayoritariamente formar a un actor a través de seminarios y cursos, a finales del siglo XX la formación de actores se convirtió en una práctica axial que funciona dando forma a los propios grupos. (CARREIRA, 2005, p. 3, nuestra traducción)

El entrenamiento es una de las venas del trabajo de Yuyachkani, y todavía vemos en los cuerpos de artistas de sesenta años la dinámica, el control y el tonus que moldearon sus cuerpos en la sala de formación a lo largo de los años. Según Narciso Telles, el grupo peruano experimentó un cambio en su perspectiva de trabajo tras el contacto con el grupo danés Odin Teatret a finales de los años setenta, y entonces pasaron de un trabajo centrado en la militancia y su discurso político, a una búsqueda estética que se basa en el trabajo corporal continuo, la formación, poniendo en práctica la relación histórico-política-cultural con el país que habitan.

De un teatro, cuyo foco se centraba en el actor-militante, es decir, un actor que comprende críticamente su entorno social y utiliza la palabra como instrumento teatral de percepción y discusión del mundo, se pasa a la comprensión de un actor que percibe y trabaja, partiendo de sus referentes culturales, de sus canales psicofísicos en la construcción de su propia dramaturgia, a través de un procedimiento de “entrenamiento” continuo. (TELLES, 2011, p. 145, nuestra traducción)

El entrenamiento del actor presupone un espacio disponible para el uso diario, individual o colectivo, cuya disponibilidad debe ser permanente y la libertad debe incluir experimentar en el espacio en cualquier momento del día, o mantener una estricta rutina de horarios de práctica. Así, la sede del grupo cobra importancia, al igual que los templos, las casas de oración y la propia casa familiar, ese espacio disponible y moldeable al conjunto del grupo, pero también a la individualidad de la formación emprendida por cada uno de los artistas.

La sede se define entonces como el Lugar (AUGÉ) desde el que se funda diariamente el grupo como unidad creativa. Lugar porque la sede es considerada como un espacio histórico donde se construyen identidades, lo que está estrechamente alineado con el mandato colectivo de construir zonas simbólicas alternativas a los procedimientos impersonales de las mercancías. La sede representa un punto de referencia y espacio político que los grupos reivindican como instrumento para impulsar la propia supervivencia del colectivo. Cabe señalar que la sede no siempre es un “teatro”, es decir, un espacio de presentaciones. Una de las funciones más destacadas de la sede es la realización de labores pedagógicas. (CARREIRA, 2005, p. 2, nuestra traducción)

Es necesario considerar este lugar que la sede establece en la estructura del grupo Yuyachkani para comprender la trayectoria de sus más de cincuenta años, pero también es importante tener presente la sede del grupo cuando pensamos en su propuesta pedagógica. Desde el proceso de desarrollo de tu formación, donde la disponibilidad de la casa permite la especificidad y desarrollo de cada investigación, pasando por la posibilidad de recibir a otros artistas con quienes compartir experiencias y técnicas, hasta las propuestas que involucran clases, talleres y proyectos de formación. Y aquí podemos considerar el Laboratorio Abierto¹², evento pedagógico que Yuyachkani ofrece anualmente entre los meses de julio y agosto en su sede, el laboratorio se desarrolla a lo largo de unos diez días, cuyo horario se

¹² El LABORATORIO ABIERTO, dirigido a creadores, investigadores, estudiantes y artistas escénicos y multidisciplinares, es un espacio donde las actrices, los actores y el director de Yuyachkani compartirán el soporte técnico grupal que han ido encontrando en sus procesos creativos. (Disponible en: <https://yuyachkani.org/laboratorio-abierto/>)

establece entre el visionado de las obras de repertorio, la participación en talleres con cada uno de sus artistas, actrices, actores, director y artesanos y al final del proceso, crear una escena colectiva (incluyendo actrices y actores del grupo), dirigida por Miguel Rubio¹³.

La dinámica del laboratorio abierto consiste en una formación seguida de un proceso creativo colectivo que resulta en una escena que se presentará al final de los diez días de trabajo. Durante la fase inicial, la formación incluye talleres con cada una de las actrices y actores de forma individual. En esta fase inicial del proceso podemos observar que la estructura pedagógica se compone tanto del trabajo técnico de cada uno de ellos, el cual se transmite con el fin de demostrar los principios que rigen su formación como de sus elecciones creativas, en esta se despliega un elemento creativo. Proceso que permea todos los talleres, y conecta con la temática establecida para el trabajo creativo elaborado colectivamente al final del laboratorio.

Cada jornada de trabajo dentro del Laboratorio Abierto consta inicialmente de dos talleres, uno por la mañana y otro por la tarde, con una duración promedio de tres horas. Cada uno de estos talleres es coordinado por una de las actrices y actores del grupo. En este momento, el artista muestra los caminos que marcaron su trayectoria dentro del grupo, principalmente la formación con la que se vinculó y desarrolló. Además de las bases que establecen un ritual corporal diario, como estiramientos, técnicas de respiración, calentamientos y entrenamientos de fuerza, equilibrio y coordinación, el entrenamiento está conectado con las actividades de la escena, es decir, el entrenamiento corporal o vocal no ocurre por casualidad. Para establecer un cuerpo técnico separado de la creación, a menudo es la propia formación la que conduce a la creación.

También aquí la técnica pasa a ser vista como un proceso facilitador de la creación actoral, un medio que el actor tiene a su disposición para su trabajo. Se niega la idea de un actor-deportista o virtuoso, donde la técnica aparece como algo preponderante. Es en la superación de este modelo donde se produce la formación. (TELLES, 2011, p.146, nuestra traducción)

¹³ Director de teatro peruano. Miembro fundador y director de Yuyachkani. Propone un teatro de creación e investigación a partir del material que los actores producen. Egresado de Sociología de la Universidad Particular Inca Garcilaso de la Vega (1974) y Doctor Honoris Causa otorgado por el Instituto Superior de Arte de la Universidad de La Habana (2010). Su experiencia se basa en la investigación de la cultura peruana y su aplicación en las expresiones artísticas contemporáneas. Dirige intervenciones escénicas, obras teatrales y creaciones colectivas. (Disponible en: <https://www.goethe.de/ins/co/es/kul/sup/mem/road-to-the-sea/mig.html>)

En el entrenamiento, la presencia de un maestro iniciador significa que la pedagogía aplicada se refiere al tiempo pasado con el maestro y a la comprensión de que la continuidad es responsabilidad del discípulo, anclado en su disciplina personal.

La idea de formación artística a través de la relación maestro-discípulo se presenta como otra ruta, no fragmentada ni pluralizada, hacia las escuelas formales de educación teatral. La adquisición de conocimientos se da a través del encuentro —en un tiempo reducido— con un grupo de profesores con diferentes formas de hacer y enseñar teatro. La enseñanza a través del máster se produce de forma continua, profunda y está vinculada a una comprensión única de hacer/enseñar teatro. (TELLES, 2011, p. 146, nuestra traducción)

En el Laboratorio Abierto, las actrices y actores Yuyachkani ofrecen a los participantes una experimentación fluida de su entrenamiento personal y realizan algunos ejercicios que componen el entrenamiento. Pero es una demostración hecha por cada uno de ellos, intercalada con explicaciones y momentos de exploración, que hace que la obra pueda visualizarse en el cuerpo del artista, proporcionando una percepción de la técnica adquirida y su uso en la escena. Este momento del taller práctico es fundamental cuando se trata de actores con amplia experiencia, al fin y al cabo es en momentos puntuales como: 1- demostración de la técnica; 2- explicación detallada de los elementos que impulsan la técnica; 3- aplicabilidad de la técnica desarrollada (escena); 4- invitación a experimentar sobre el cuerpo, siguiendo el trabajo de cada actriz y actor, no sólo en su experiencia visual, sino en el discurso que configura cada elección en relación con las preferencias estéticas de cada artista. Son momentos recurrentes en un taller de teatro que permiten diferentes puntos de vista sobre el trabajo del actor a partir de una partícula de una escena que muchas veces puede estar aún en desarrollo o ya estar en el repertorio desde hace años.

El entrenamiento revisita la importancia del lugar físico que alberga al grupo, su sede, la vuelta al tiempo cotidiano que proporciona la casa del teatro, el espacio silencioso y espacioso que permite llenarlo con un cuerpo que va y viene en sus descubrimientos cotidianos. En el primer momento del laboratorio, cada actriz y actor durante su taller también nos mostró el uso diario que hacían de esa casa de teatro, Augusto Casafranca¹⁴ nos recibió todos los días a las siete treinta de la

¹⁴ Augusto Casafranca es integrante histórico del Grupo Cultural Yuyachkani, actor, pedagogo y docente en la Facultad de Artes Escénicas de la UPC (Universidad Peruana de Ciencias). También se ha desempeñado como

mañana durante cuarenta y cinco minutos, mostrándonos el entrenamiento a base de juego (Pukllay¹⁵), su proceso consistió en juegos de cuerdas, composiciones musicales y corporales colectivas. El taller de Casafranca fue el único que se desarrolló todos los días durante la primera parte del Laboratorio, y brindó el momento para despertar el cuerpo, su proceso de calentamiento y preparación para el resto del trabajo del día. Al finalizar el periodo de formación con Augusto, en el último día de su taller, el actor llevó al grupo a una pequeña plaza ubicada al lado de la casa y frente al mar. Así se restableció allí otra relación con el lugar, otro espacio que conforma la casa de Yuyachkani, la vista a la inmensidad del Océano Pacífico, allí meditamos, nos estiramos y calentamos el cuerpo para el resto de la jornada de trabajo.

Hablar del lugar, de la casa, del espacio de Yuyachkani es hablar de las características culturales del Perú, traducidas en un espacio conformado por la actuación teatral del grupo, que también tiene en su práctica características culturales peruanas, así como latinoamericanas, que remontan a los saberes de los pueblos originarios. Pensar en la tierra que nos cobija y en las personas que vivieron y trataron la tierra antes que nosotros nos lleva a pensar en la temática que estuvo presente en el Laboratorio Abierto en 2023, y que permeó todo el proceso artístico diseñado por el grupo, para los Participantes.

La guía creativa que impregnó todo el proceso de Laboratorio Abierto en el año 2023 estuvo vinculada a la relación del conocimiento y el tiempo provenientes de la naturaleza, la tierra y quienes viven de ella y a través de ella. La naturaleza aquí es representada principalmente por el bioma del bosque amazónico y las personas que lo habitan o incluso quienes luchan por difundir y mantener vivo el conocimiento que proviene del bosque. Este tema no puede ser más coherente en un mundo subyugado por los cambios climáticos derivados del calentamiento global, gestionados por la indiferencia de gobiernos y grandes corporaciones durante años, advertidos por los científicos, y que nos conducen al inicio de una culminación que

instructor de arte marcial como el Taichí Tibetano, así como instructor de la Asociación de Psicoanálisis Humanístico (Teatro Terapéutico y Máscaras del Inconsciente). Augusto es traductor del quechua al castellano y ha participado activamente en Ciencia Andina, grupo de intelectuales impulsado por la Universidad del Pacífico. Activo promotor del arte y la cultura peruana. (Disponible en: <https://visionarios.pe/autor/augusto-casafranca/>)

¹⁵ La categoría quechua PUKLLAY trae múltiples modalidades de juego como transgresión de comportamientos normativos y hegemónicos. Usualmente relacionadas con danzantes y enmascarados de las fiestas andinas, las acciones marcadas por PUKLLAY ironizan patrones establecidos, generando cuerpos expandidos, extra cotidianos y preparados para el riesgo e imprevistos en el aquí y ahora. (Disponible en: <https://www.instagram.com/p/CxxtFtFrJzY/?igshid=NzBmMjdhZWRIYQ==>)

genera y generar más sufrimiento y diferencias entre los seres humanos. Aquí traigo al escritor y activista indígena brasileño Ailton Krenak, quien dice:

[...] la humanidad se está desprendiendo de manera tan absoluta de este organismo que es la tierra. Los únicos centros que todavía consideran que necesitan permanecer unidos a esta tierra son aquellos que han quedado un tanto olvidados en los bordes del planeta, en las orillas de los ríos, en los bordes de los océanos, en África, Asia o América Latina. Son caízaras, indios, quilombolas, aborígenes: subhumanidad. Porque tiene una humanidad, digamos, bonita. Y hay una capa más cruda, rústica, orgánica, una subhumanidad, un pueblo que se aferra a la tierra. Parece que quisieran comerse la tierra, chupar la tierra, dormir tumbados en la tierra, envueltos en la tierra. La organicidad de estas personas es algo que les molesta, hasta el punto de que las corporaciones han creado cada vez más mecanismos para separar a estos bebés de la tierra de su madre. "Separemos este negocio, la gente y la tierra, este desastre." (KRENAK, 2020, p. 11, nuestra traducción)

Estos grupos "apegados a la tierra" manejan, conocen y adquieren conocimientos generalmente olvidados e incluso criminalizados, como por ejemplo el uso del cannabis medicinal, que ahora estamos empezando a realizar de manera legalizada en Brasil, pero bajo mucha resistencia, aun cuando sabemos que su uso siempre ha estado vigente entre los pueblos originarios de América Latina. Sin embargo, todos los beneficios que se extraen de la tierra dependen del mantenimiento de la tierra, en un juego de equilibrio que nosotros, los separados de la tierra, ya no sabemos gestionar, y que las personas que viven en ella y a través de ella, saben.

A partir de esta temática se utilizaron como estímulos plantas, animales y paisajes; En cada uno de los talleres, los talleristas trajeron un elemento de la naturaleza como punto de partida creativo, por ejemplo, se estableció una partitura corporal a partir del entrelazamiento de los troncos de un árbol que Ana Correa¹⁶ nos pidió dibujar días antes de comenzar a trabajar. O bien, en el taller de Rebeca

¹⁶ Ana Correa es Actriz y directora. Magíster en Antropología Visual/Pontificia Universidad Católica del Perú. Recibió la medalla "Palabra de Mujer 2013" otorgado por la Alianza Francesa. Es Personalidad Meritoria de la Cultura Peruana 2012 otorgado por el Ministerio de Cultura del Perú por «acercar el Teatro desde la diversidad de expresiones que lo caracteriza a nuevas generaciones, nuevos públicos y nuevos espacios». Miembro integrante desde 1978 del Grupo Cultural Yuyachkani. (Disponible en: <https://nave.io/artista/ana-correa/14/12/2023>)

Ralli¹⁷ se creó otra partitura, entonces vocal, a partir del poema El Lenguado¹⁸ de José Watanabe:

Soy
lo gris contra lo gris. Mi vida
depende de copiar incansablemente
el color de la arena,
pero ese truco sutil
que me permite comer y burlar enemigos
me ha deformado. He perdido la simetría
de los animales bellos, mis ojos
y mis narices
han virado hacia un mismo lado del rostro. Soy
un pequeño monstruo invisible
tendido siempre sobre el lecho del mar.
Las breves anchovetas que pasan a mi lado
creen que las devora
una agitación de arena
y los grandes depredadores me rozan sin percibir
mi miedo. El miedo circulará siempre en mi cuerpo
como otra sangre. Mi cuerpo no es mucho. Soy
una palada de órganos enterrados en la arena
y los bordes imperceptibles de mi carne
no están muy lejos.
A veces sueño que me expando
y ondulo como una llanura, sereno y sin miedo, y más grande

¹⁷ Rebeca Ralli Mejía es actriz, fundadora e integrante del Grupo Cultural Yuyachkani. Desde 1971 ha participado como creadora y actriz en todos los espectáculos de Yuyachkani, cuyos últimos montajes colectivos son: Hecho en el Perú, Vitriñas para un Museo de la Memoria (2001), Sin Título, técnica mixta (2004) y El Último Ensayo (2008), Con Cierta Olvido (2010), Cartas de Chimbote (2015), y Discurso de Promoción (2017). (Disponible en: <https://www.exitosanoticias.pe/cultural/empieza-curso-iniciacion-teatro-rebeca-ralli-n2123> 15/12/2023)

¹⁸ Disponible en: <https://encuentratupoema.pe/poema/el-lenguado/> 11/12/2023

que los más grandes. Yo soy entonces
toda la arena, todo el vasto fondo marino.

Además del poema, Rebeca Ralli nos mostró imágenes de lenguados en el fondo del mar, y también nos trajo imágenes de los resistentes y agresivos cactus de la árida costa peruana. Estos elementos que entrelazaron la creación fueron a la vez una exploración inicial de lo que culminaría en la segunda parte del laboratorio, como un vínculo que quedó entre las escenas que creamos individualmente, estableciendo vínculos entre cada creación. Las partituras vocales mantuvieron la individualidad de cada participante, pero contenían similitudes que se unían y, por lo tanto, hacían eco de los estímulos.

Resulta bastante intuitivo relacionar la obra de Yuyachkani, y toda su trayectoria, con el entrenamiento corporal desde las obras de Grotowski hasta el Odin Teatret, pasando por otros tantos grupos que desarrollaron o desarrollan su formación y operan su pedagogía a partir del entrenamiento. Sin embargo, parece interesante relacionar la inmersión y experiencia teatral con el *Drama process*¹⁹, tan poco reconocido en América Latina y relegado principalmente al trabajo de la pedagogía teatral únicamente en el ámbito educativo. Evidentemente, el proceso de técnica corporal y escénica que se desarrolla en los talleres se basa en un arduo y persistente trabajo de formación que, en su instancia básica, se da a través de la repetición.

Diferentes perspectivas sirven para construir lo que hoy conocemos como el terreno del Drama. Algunas propuestas parten de acciones derivadas de un pretexto, otros sobre acciones centradas en convenciones teatrales o incluso acciones promovidas por la actuación del docente como personaje o actor. Lo que tienen en común es la necesidad de que los participantes jueguen con los materiales puestos a su disposición. (CABRAL; MEDEIROS, 2017, p. 287, nuestra traducción)

Sin embargo, el trabajo creativo tanto en términos del trabajo escénico de Yuyachkani como con relación al Laboratorio Abierto presupone una inmersión, una experiencia de los elementos y a esto es posible relacionar algunos elementos que trae el *Drama process* en su propuesta pedagógica. Algunas de las llamadas

¹⁹ Drama o Drama Process son denominaciones de una práctica teatral centrada en la apropiación y actualización de textos, imágenes, temas que pueden incluir asociaciones con objetos, ambientes escénicos o diferentes espacios que pueden favorecer o facilitar el desarrollo de un proceso dramático y, eventualmente, de su producto escénico. (CABRAL; MEDEIROS, 2017, p. 287, nuestra traducción)

estrategias de proceso en el Drama, como la "ambientación escénica", los "estímulos compuestos", incluso una de las bases del Drama, la convención llamada "pretexto", podrían ser tomadas aquí por el tema del conocimiento del territorio que se estableció en el Laboratorio Abierto de este año.

Como ocurrió en la segunda parte del Laboratorio Abierto, cuando hay una exploración colectiva del espacio teatral del grupo preparado para la creación; La ambientación escénica se desarrolló en una sala de aproximadamente cincuenta metros cuadrados que esa mañana estaba llena de plantas, de todo tipo, una mesa llena de papeles y pinturas y materiales diversos para pintar, otra mesa llena de materiales para manualidades, en la esquina de la entrada. Al fondo, uno de los actores, Hugo, también conocedor de las hierbas medicinales de los indígenas del Perú, prepara té e infusiones a los participantes mientras se explica la función de cada una de las hierbas y sus historias. En el espacio, una pantalla de tres metros de altura recibe proyecciones de paisajes naturales, cielos azules, playas, mares, bosques y tormentas; Se reproducen sonidos y música que reflejan los sonidos de la naturaleza, ambientando el espacio. Todo esto estaba dispuesto de manera que pudiéramos verlo desde fuera como una hermosa composición escénica, pero pronto se convirtió en un compuesto de estímulos que señalaban diferentes caminos de acción, ya que pronto fuimos invitados a interactuar con lo que allí estaba dispuesto. En ese momento estábamos en medio de la investigación tanto actrices, actores y técnicos del grupo, además de nosotros, participantes en el laboratorio.

Otra posible relación entre el *Drama process* y la propuesta de la segunda parte del Laboratorio Abierto es la libertad de interactuar y producir diferentes lenguajes dentro de un proceso teatral creativo. A partir de los materiales disponibles, todos los participantes fueron invitados a realizar manualidades o disfraces, pinturas y carteles, tocar, cantar canciones o reproducirlas en sistemas de sonido, sugerir o componer imágenes para proyecciones, escribir textos, leer o recitar los textos producidos o investigados. La propuesta no se limitó a la escena, y en el caso de una mayoría de estudiantes e investigadores de teatro, permitió explorar otros lenguajes aprovechando los estímulos brindados y la inmersión brindada. Tampoco era necesario que todos los participantes tomarán parte en la escena, cada participante actuaba en el espacio y en el lenguaje que lo estimulaba, sin necesariamente componer corporalmente la escena final.

La propuesta creativa que nos esperaba tras el contacto con este espacio lleno de plantas, y los conocimientos provenientes de la selva amazónica, ya se había iniciado en el trabajo intercalado con el entrenamiento corporal, y ahora tomaba forma allí en la gran sala cubierta de plantas, elementos creativos, de diversas voces y saberes.

Y así se determinó el tono y la temática de la creación colectiva que sería dirigida por Miguel Rubio, es decir, un retorno a la tierra, a los saberes ancestrales de los pueblos originarios del Perú, y porque no decir, de América Latina, redescubiertos allí a través del contacto con texturas, colores, olores, sonidos y sensaciones. Elementos que trajeron los cuerpos de estos hermanos latinos al encuentro con la sabiduría ancestral que descubrimos en los restos de los pueblos originarios que transmiten de generación en generación el trabajo con la tierra, el conocimiento de las hierbas medicinales, la relación divinidad de las plantas y sus entidades.

En este movimiento conjunto, en la maraña de estímulos, en esta experiencia planificada y construida por el grupo para los participantes del Laboratorio Abierto 2023, hay una propuesta de cuestionamiento, de reordenamiento, una propuesta de revisión del punto de vista de la humanidad, simplemente Como propone Krenak, es necesario volver a lo más básico para que la realidad pueda transformarse,

¿Qué ha sido de nuestros ríos, nuestros bosques, nuestros paisajes? Estamos tan perturbados por el desorden regional que estamos experimentando, estamos tan desconectados de la falta de perspectiva política, que no podemos levantarnos y respirar, ver lo que realmente importa a las personas, los colectivos y las comunidades en sus ecologías. Para citar a Boaventura de Sousa Santos, la ecología del conocimiento también debe integrar nuestra experiencia cotidiana, inspirar nuestras elecciones sobre el lugar donde queremos vivir, nuestra experiencia como comunidad. (KRENAK, 2020, p. 12, nuestra traducción)

Desde esta recuperación corporal, desde sentir hojas, ver paisajes, escuchar historias, beber té y aromas, pintar con las manos, tocar frutas, verduras, semillas, caminar sobre el pasto, tumbarse en la tierra, cantar canciones de comunidades ancestrales, escribir textos, las escenas fueron creadas lentamente a partir de pequeños experimentos que pequeños grupos de personas se propusieron experimentar en sus cuerpos y en el espacio, a veces una sola persona iniciaba un

movimiento, un texto, y esto era suficiente para que, en el desarrollo creativo, se estructurara una pequeña partícula, que los Yuyachkani suelen llamar eslabón,

[...] pequeños componentes escénicos, dramáticos de lo que sería toda la cadena que constituye la obra total. Podríamos decir que son las microestructuras que, en conjunto, constituyen la macroestructura escénica de la obra. Estas conexiones son diferentes entre sí y también están relacionadas de diferentes maneras en el flujo de trabajo. En este sentido, sirven para la composición estructural del espectáculo construido colectivamente en escena y para la elaboración de un lenguaje diferenciado. (LÁZARO, 2021, p.275, nuestra traducción)

El montaje de los eslabones en un escenario continuo y conjunto, un espectáculo en proceso, se desarrolló bajo la dirección directa de Miguel Rubio, pero con la participación de todas las actrices, actores, técnicos y artesanos del grupo, culminando con una presentación cerrada a los propios artistas, participantes y algunos invitados. Una muestra final del proceso que no estuvo dirigido a un público, sino un cierre para los involucrados en el Laboratorio Abierto.

Parece una actividad imposible en un solo texto dar cuenta de los diferentes frentes de análisis que involucra el Laboratorio Abierto, entre muchos otros, podríamos traer aquí el precioso encuentro de más de treinta personas de diferentes edades, etnias y en su mayoría latinoamericanos que van a Lima para una inmersión en la casa del grupo cultural. Podríamos prestar atención al aspecto de maestría de estos sexagenarios que nos conducen por un camino creativo a partir de su experiencia de vida, que en el teatro grupal, como ya se mencionó, también hace referencia a los procesos y trayectorias personales de cada uno de estos artistas. Podríamos analizar aquí la dinámica de construcción del laboratorio y las diferentes técnicas, metodologías y estructura de presentación que el grupo utiliza para diseñar el encuentro con caminos pedagógicos y creativos.

Sin embargo, parece que el Laboratorio Abierto 2023 se sustenta en su propuesta metodológica en la casa, la casa que es el lugar del grupo en Lima; el hogar que es la selva amazónica, el corazón de América Latina; la casa que es la tierra y sus conocimientos acumulados por las generaciones que siguen a los pueblos originarios y donde no existen límites entre el cuerpo y la naturaleza, en un continuo; el hogar que es el cuerpo de los participantes en su variedad de orígenes, expectativas y pasiones.

Si hay un deseo de consumir la naturaleza, también hay un deseo de consumir las subjetividades: nuestras subjetividades. Así que vivámoslos con la libertad que somos capaces de inventar, no los pongamos en el mercado. Dado que la naturaleza está siendo atacada de una manera tan indefendible, al menos seamos capaces de mantener nuestras subjetividades, nuestras visiones, nuestra poética sobre la existencia. Definitivamente, no somos iguales, y es maravilloso saber que cada uno de nosotros aquí es diferente del otro, como las constelaciones. El hecho de que podamos compartir este espacio, que estemos viajando juntos, no significa que seamos iguales; Significa exactamente que somos capaces de atraernos unos a otros a través de nuestras diferencias, que deben orientar nuestro guion de la vida. (KRENAK, 2020, p. 15, nuestra traducción)

El Laboratorio Abierto 2023 del grupo cultural Yuyachkani ofreció un retorno al conocimiento, al conocimiento constituido en el tiempo por las comunidades originarias, un conocimiento que cada día se hace más necesario, un conocimiento que no se centra únicamente en la verbalización, la síntesis, la catalogación, el saber. Que requiere otro tiempo, otro cuerpo y otro lugar: una casa, una casa que albergue pasado y presente, en presencia de un futuro.

REFERENCIAS

CABRAL, Biange; DE MEDEIROS PEREIRA, Diego. O espaço de jogo no Contexto do Drama. *Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 28, p. 285–301, 2017. DOI: 10.5965/1414573101282017285. Disponible en: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101282017285>. Acceso: 14/10/2023.

CARREIRA. André L.A.N. Teatro de Grupo e a noção de coletivo criativo. In: *Portal ABRACE - GT História das Artes de do espetáculo*. 2006. Disponible en: <https://www.portalabrace.org/vicongresso/territorios/Andre%20Carreira%20-%20Teatro%20de%20grupo%20e%20a%20no%20E7%E3o%20de%20coletivo%20criativo.pdf> Acceso: 11/12/2023.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2020.

Lazaro de Ortecho Ramírez, J. M. Yuyachkani: Contribuições para a contemporaneidade da dramaturgia coletiva na américa latina. *Revista Rascunhos* 2021, 8, 165-281.

Disponível em: [file:///Users/usuario/Downloads/jose+manoel%20\(1\).pdf](file:///Users/usuario/Downloads/jose+manoel%20(1).pdf) Acesso: 15/12/2023.

MARINA, Heloisa. *Atriz-produtora de um teatro menor*. Tese de doutorado Centro de Artes/UEDESC. Florianópolis, 2017.

Disponível em:

<https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000040/000040ff.pdf>

Acesso: 11/12/2023.

TELLES, Narciso. Grupo Yuyachkani: pedagogia e memória. In: *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v.2, n.17, pp.143-149, 2018. DOI: 10.5965/1414573102172011143.

Disponível em:

<https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102172011143>. Acesso: 11/10/2023.

Poema El Lenguado de José Watanabe. In: *Encuentra tu poema* - Fundación BBVA.

Disponível em: <https://encuentratupoema.pe/poema/el-lenguado/> Acesso: 14/12/2023.

GRUPO CULTURAL YUYACHKANI. In: *Hemispheric Institute*. Disponível em:

<https://hemisphericinstitute.org/pt/hidvl-collections/itemlist/category/22-yuya.html> Acesso: 14/12/2023.

Miguel Rubio Zapata - Carretera al mar - Perfil. In: *Goethe Institut Colombia*.

Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/co/es/kul/sup/mem/road-to-the-sea/mig.html> Acesso: 14/12/2023.

PUKLLAY - Oficina com Augusto Casafranca. *Yuyachkani Perfil Instagram*.

Disponível

em:

<https://www.instagram.com/p/CxxtFtFrJzY/?igshid=NzBmMjdhZWZWRiYQ==> Acesso: 14/12/2023.

Ana Correa - Perfil - In: Nave – Disponível em: <https://nave.io/artista/ana-correa/>

Acesso: 14/12/2023.

Rebeca Ralli. Perfil en: *Radio Existosa*. Disponible en: <https://www.exitosanoticias.pe/cultural/empieza-curso-iniciacion-teatro-rebeca-ralli-n2123> Acceso: 15/12/2023.



INTERACCIÓN Y PROCESOS FORMATIVOS EN EL TEATRO

INTERACTION AND TRAINING PROCESSES IN THEATER

Claudia Frago Susunaga

RESUMEN

Se contextualiza el proceso educativo, acotando conceptualizaciones, a partir de las cuales se analiza la enseñanza de las artes, para llegar al campo teatral, desde las prácticas normalizadas hasta las formas deseables de llevar a cabo procesos de interacción y sus complicaciones. El presente documento pretende reflexionar en torno a las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza del teatro, como parte de las características esenciales de dicha enseñanza, con las especificaciones que ello implica, en cuanto al desarrollo de profesionales capaces de reconocer y resignificar su entorno a través de la creación artística. Para la realización de tales procesos es necesario contar con condiciones particulares de trabajo, que implican características especiales de distribución de tiempo, espacio y sobre todo atención del estudiantado, en las condiciones institucionales que impulsan a los docentes un accionar de creación en ambientes de confianza y respeto, como parte de la práctica de enseñanza, de manera que el estudiantado, se involucre y a su egreso visualicen de manera significativa el impacto social de sus proyectos artísticos, como una experiencia de creación para la escena, en conciencia del deber ético y estético del ser profesional del teatro.

Palabras clave: Educación, docentes, estudiantes, teatro, interacción.

El trabajo que se efectúa en las aulas con el propósito de enseñanza aprendizaje involucra diversas funciones y prácticas de las disciplinas sociales en el campo de las humanidades, son una serie de actividades que buscan la formación de personas, en diferentes áreas del conocimiento. Para llevar a cabo las funciones formativas de las nuevas generaciones, la pedagogía y la didáctica son áreas del saber que conceptualizan el proceso que ocurre en la relación personal entre profesores y el alumnado. Ante esta afirmación nos encontramos con un cúmulo de variantes que definen esa relación como experiencias positivas o negativas, de

acuerdo a las acciones emprendidas, lo cual depende tanto de los saberes como de las prácticas realizadas en los sistemas escolares, ya sea formales e informales.

Para efectos de organización conceptual, es pertinente delimitar qué entendemos por pedagogía, enseñanza, didáctica y educación, que si bien son aspectos interrelacionados no se refieren a lo mismo y son perspectivas que atañen a la institución, al estudiantado y al proceso formativo.

La *educación* engloba el todo en la medida que es un concepto que pretende explicar la inmersión de las personas en el entorno social, desde el habla, la escritura, el manejo numérico hasta el acceso a otras formas de conocimiento, así como aspectos culturales cotidianos de convivencia, habla, alimentación, creencias, prácticas festivas, etc., para propiciar el crecimiento personal, la participación y la permanencia y desarrollo del grupo social.

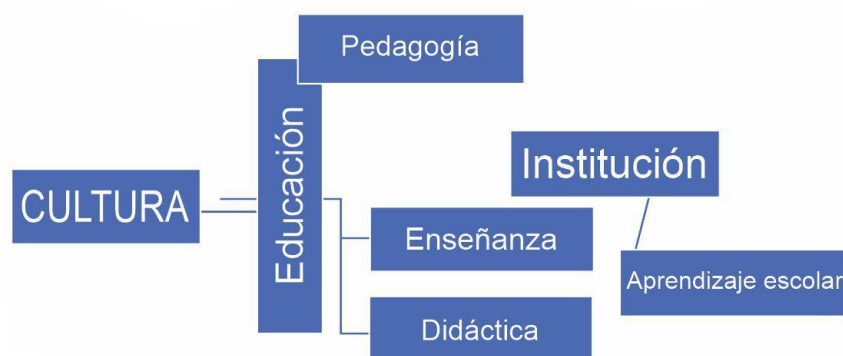
Educación, en sentido amplio, es el proceso por el cual la sociedad facilita, de una manera intencional o difusa, este crecimiento en sus miembros. Por tanto, la educación es ante todo una práctica social, que responde a, o lleva implícita, una determinada visión del hombre. (Lucio A., 1989, p. 36)

Desde esta delimitación, la pedagogía es una teoría práctica, que pretende guiar las prácticas educativas, el cómo, para qué y con qué objetivo, delimitando sus procedimientos y metodologías. Es decir, la pedagogía busca el conocimiento sobre la educación, determina su saber teórico y reflexivo del acto educativo.

A partir de esto, la *enseñanza* se va a distinguir por ser un aspecto específico de la práctica educativa, que ésta al ser general engloba a todo el proceso del ser humano, aquella de manera definida, se refiere ya al proceso institucionalizado en las escuelas, así como a la organización y sistematización del proceso, es decir la delimitación de una serie de actividades. En ese sentido, diversos autores hablan de aprendizaje y enseñanza como un binomio determinado por los contenidos y objetivos, pero también por prácticas de índole cotidiano en los espacios institucionales. El aprendizaje escolar (Castorina, 1995, p. 73) se plantea como una problemática concreta y cotidiana de la actividad del docente, la cual no puede entenderse, ignorando el proceder del estudiante en el campo social del aula.

La relación *enseñanza y aprendizaje*, define tanto la acción constructiva del estudiante como la función del docente como una ayuda a este proceso de construcción. Es una relación que se determina en los propósitos educativos de las

instituciones escolares y es analizada por componentes formales como finalidades, contenidos, disposición y secuenciación de actividades.



Esquema de diseño propio

Además, es necesario señalar que, el profesor no hace depositarios a sus alumnos de un saber fijo: “no transmite o imparte un contenido al estudiante. Más bien instruye al estudiante sobre cómo adquirir el contenido a partir de sí mismo, del texto u otras fuentes” (Sánchez Tello, 2004, p. 42) o experiencias, propiciando el espacio adecuado, en el cual el sujeto de aprendizaje estructure su relación respecto del conocimiento, la acción del estudiante queda como una participación activa en su propia aprehensión cognitiva durante su formación escolar.

Es conveniente que el profesorado diseñe, en su práctica de enseñanza, actividades para que el estudiante produzca esquemas y estructuras a corto, mediano o largo plazo, mediante descubrimiento, reconstrucción, recepción, desarrollo, aprehensión o apropiación del conocimiento, favoreciendo las distintas relaciones que con él va a establecer. Como propuesta pedagógica, el enfoque constructivista pretende fomentar en el estudiantado este tipo de procesos cognoscitivos que los habilite, para recibir y organizar por sí mismos el conocimiento. Apropiarse de significados y de competencias que les permitan discernir sobre la pertinencia o no de los saberes, según sus propias mediaciones, puesto que los estudiantes son sujetos con un bagaje cognitivo previo, lo cual influenciará su proceso de construcción de conocimiento. Y justamente a esto se refiere la *didáctica*:

... al saber que orienta métodos y estrategias, eficacia y eficiencia en la transmisión del saber... [...] como ciencia de la enseñanza, tiende a especializarse fundamentalmente en torno a áreas o parcelas del conocimiento. Se habla así de una

didáctica general, como también de una didáctica de las matemáticas o de las ciencias sociales, de una didáctica de la enseñanza secundaria o de una didáctica del trabajo científico. (Lucio A., 1989, p. 38)

El conocimiento y las artes no se encuentran lejos de estas conceptualizaciones, sobre todo cuando las sociedades buscaron formalizar su enseñanza y aprendizaje. Aunque este ámbito de conocimiento presenta varias peculiaridades que deben adaptarse a este campo teórico, sobre todo en el contexto sociocultural que se vive en estas décadas del siglo XXI.

LA EDUCACIÓN DE LAS ARTES

Las peculiaridades que tiene el desarrollo de la actividad artística y la atención a los estudiantes debe ser personalizada, debido a las características necesarias de los procesos de enseñanza aprendizaje de las artes, la proporción de estudiantes atendidos por profesor debe ser baja en comparación con otras áreas de conocimiento, fundamentalmente por las estrategias de aprehensión, no solo de saberes, métodos y técnicas de realización del arte, sino también de ideologías, compromisos y responsabilidad ético-social que implica la creación artística. Esto se acompaña de una organización particular de tiempo y espacio. Por ejemplo, en el caso de los instrumentistas, las lecciones tienen que ser individuales, por lo que se requiere de numerosos espacios y tiempos distintos para cada estudiante. No pueden estudiar piano dos jóvenes al mismo tiempo o en grandes grupos de danza y teatro la retroalimentación se complejiza a generalizaciones, puesto que además del tiempo dedicado a la práctica educativa con el estudiantado, en las artes se requiere de un espacio de relación docente-estudiante que posibilite, en este, la reflexión sobre los procesos de construcción de conocimiento, lo cual consiste específicamente, en desarrollar cognitivamente y profesionalmente una poética propia, además del desarrollo técnico-metodológico propio de la disciplina que le oriente como futuro creador o creadora. Los procesos de enseñanza aprendizaje de las artes no pueden ser pensados de otra manera que no sea centrada en los estudiantes.

En general la educación artística lo que busca, es desarrollar las principales adquisiciones evolutivas que precisan las personas para disponerse a una participación íntegra en las artes, en cuanto creadores, ejecutantes o espectadores, proporcionando la optimización de capacidades perceptivas y valorativas del mundo, las que deben, necesariamente trasladarse y reflejarse al plano cognitivo y

social. Dicha percepción cederá hacia el alcance de una experiencia, conocimiento y valoración de personas, objetos y acontecimientos históricos y sociales.

En las artes se puede reconocer una educación personalizada, como concepción educativa, esto no quiere decir necesariamente individualizada, lo que implica es el ajuste a las necesidades fortalezas, habilidades e intereses de cada estudiante, guiando a cada uno de ellos en sus procesos formativos, ya que educar de manera personalizada incluye la convivencia, la comunicación, en un proceso de liberación por el cual las personas analizan y valoran la realidad y actúan en consecuencia con su libre albedrío, pero regulado por la conciencia plena ética y estética, que la formación en artes posibilita.

Las experiencias en relación a los lenguajes artísticos incluyen la apreciación, la conceptualización y la producción de manera articulada; desde el reconocimiento de épocas, estilos del quehacer artístico de la humanidad, que hace referencia al pensamiento por el que se ha transitado a lo largo del tiempo, apreciar sentido y significado, son procesos cognitivos específicos que requieren del desarrollo de las competencias adecuadas que permita la interacción entre el dominio artístico y aspectos de la vida física y social. De ahí a la conceptualización del cómo “me puedo expresar o manifestar” con determinado lenguaje lleva a la práctica continua y por ende a la producción.

La enseñanza de las artes, la significación, los efectos emocionales, las propiedades de estilo, forma, corriente, ideología, el conocimiento de las facetas estéticas, como parte del proceso de aprehensión ha llevado a posicionar dos posturas en torno a la manera de acercarse a las personas a estos lenguajes.

Por un lado, encontramos a autores que indican la importancia de la educación artística como disciplina autónoma y todas las implicaciones didácticas que conlleva en cuanto a fundamentación, contenidos, secuenciación y sistematización que fortalezca el desarrollo cognitivo del estudiantado.

Desde otra perspectiva se ha visto a las artes como un aspecto complementario de la educación, que, si bien aporta en procesos comunicativos, expresivos, actitudinales y de autoestima, se le visualiza como apoyo para brindar elementos de comprensión del entorno. Podemos llegar a definir que una postura se inclina por un desarrollo artístico y la otra por el desarrollo estético, parafraseando a D.J. Hargreaves (Hargreaves, 2020, p. 21), en donde la primera pone acento en

los lenguajes artísticos y su aprehensión, desde el fundamento, la historia y la práctica. Y la segunda postura atiende en mayor medida a la sensibilización y la formación humana.

Evidentemente son dos posturas que se complementan, sobre todo en los procesos educativos de las artes en las universidades, con programas enfocados en la formación de creadores, quienes deben contar en su desarrollo y profesionalización tanto el desarrollo estético, como el artístico.

LA ENSEÑANZA DE LO TEATRAL

La formación de un *artista* en la escuela, es una curiosa afirmación, en el entendido que los artistas son y se hacen en la práctica, en el desarrollo de sus propuestas, su ideología, su estilo y su poética. Sin embargo, en las últimas décadas, la institución educativa es el lugar idóneo para acercarse a los modos de hacer. En una escuela lo que se busca es generar el aprendizaje de técnicas, acercamiento a textos teóricos, históricos, fundamentos y posicionamientos al respecto de la disciplina específica, en este caso del teatro. Los procesos en las aulas buscan incitar al estudiantado, promover el interés por la investigación y exploración, así como por la definición de sus intereses profesionales dentro de la actividad escénica.

En principio suponemos que así, estudiantes y personas egresadas, activas y talentosas probablemente lleguen a ser *artistas*, en el sentido cualitativo y elitista que de manera general se entiende. Por ello consideramos que, al institucionalizarse la enseñanza de las artes, las y los egresados de las universidades, deben ser conceptualizados como profesionales de su área de la misma manera que los contadores, abogados, ingenieros, médicos, arquitectos, etc... En nuestro caso específico, profesionales del teatro y lo que ello implica, del saber, el hacer y su comportamiento ético-ideológico para el entorno social.

En la educación universitaria del teatro, el principal objetivo es profesionalizar a aquel que se dedicará al quehacer escénico, en los diferentes ámbitos que la comprenden: dramaturgia, actuación, dirección, escenografía, producción, entre otras. Pero es del saber de las personas que se dedican al teatro, que la formación no acaba tras las aulas y que siempre hay un continuar con la conformación como creador escénico, en la práctica constante de la profesión. La enseñanza y la

formación del teatrista²⁰ ha recorrido a lo largo de la historia universal y nacional largos caminos de acuerdo a estilos, corrientes y programas gubernamentales que perfilan las posibilidades creativas del teatro.

Tanto en la práctica profesional, como en los procesos educativos, la relación de interacción entre los sujetos involucrados es determinante para el adecuado desarrollo de cualquiera de dichas actividades. La enseñanza del teatro en un contexto universitario y/o institucionalizado integra aspectos técnico pedagógicos entre los que se inserta la relación entre el docente y el estudiantado, tanto en lo que se refiere al proceso de enseñanza aprendizaje, como en lo personal desde la perspectiva humana y comunicativa.

En sí mismo, lo que se entiende por teatro, de manera amplia, es una actividad que se caracteriza por la interacción entre personas, en diversos niveles, actores y espectadores, el más general e identificable, los y las participantes al algún proyecto escénico, quien dirige, quien hace la escenografía, el diseño de luz o del audio, el vestuario, la utilería, en fin, todo lo que se conoce como el equipo de creativos. Las compañías estables en las que los roles se turnan en las distintas actividades que implica su existencia. En el ámbito formativo, las personas que conforman los grupos y quienes se desempeñan como docentes. Estar en contacto con diversas personas conlleva el establecimiento de conexiones diversas, en la convivencia cotidiana, desde el habla, la interacción corporal, sensorial y de emociones que entran en juego en las prácticas dentro de las aulas. Estas prácticas e interacciones, suponían para el estudiantado, influencia y determinaciones significativas, pues al estar día a día exponiendo puntos de vista, pensamientos, conocimientos, amores y desamores sobre la profesión teatral, en algunos casos el/la docente se volvía centro de atención de su interés, a partir de sus aspiraciones futuras.

La juventud aspirante a teatristas está con la disposición e intención de involucrarse a su proceso de aprendizaje en función a los procesos de puesta en escena y las necesidades de integración cognitiva de las experiencias formativas que

²⁰ Dado que el sufijo "ista" sirve para denominar profesiones y oficios, así como adjetivos con el significado de "partidario de" o "adicto a", se ha incluido el término "teatrista" para referir al profesional del teatro, al que hace teatro o es adicto a él. El término "teatrista" se ha impuesto desde hace unos quince años en el campo teatral. "Teatrista" es una palabra que encarna constitutivamente la idea de diversidad: define al creador que no se limita a un rol teatral restrictivo (dramaturgia o dirección, o actuación o escenografía, etc.) y suma en su actividad el manejo de todos o casi todos los oficios del arte del espectáculo.

<http://reliquiasideologicas.blogspot.mx/2011/08/una-conclusion-particular.html>

se requieran. En primera instancia, tienen la conciencia del cumplimiento de lo académico, toda vez que se encuentran en un sistema de educación formal y que en ese contexto, independientemente de la técnica, teoría o “mística” teatral, las y los alumnos deben cubrir una serie de requisitos que le permitan ser miembro de una comunidad institucional educativa: asistencia, objetivos y logros a alcanzar, contenidos a desarrollar, generación de proyectos, evaluaciones hasta concretar su egreso y subsecuente titulación.

En un sistema escolarizado la práctica escénica se contempla gradual con exploraciones enfocadas al manejo del cuerpo, de las emociones y sobre todo de la ficción, en esta primera etapa hay competencias deseables a desarrollar como la imaginación, lectura de comprensión, análisis de texto, manejo del espacio, para poco a poco ejercitar procesos lo más cercano a la práctica profesional, en cuanto a complejidad de los textos y del proceso de creación de personaje, incluso de las historias a narrar.

Entrar a una escuela para estudiar teatro es un reto y difícilmente comprensible por los aspirantes, quienes llegan deseosos de subirse al escenario y al reconocimiento a través del aplauso, lo cual se vuelve más atractivo si es fuera de lo escolar y por invitación de algún profesor o profesora. Si bien en cualquier profesión es deseable que el profesorado realice un proceso continuo de actualización, en el ámbito teatral la vigencia del docente, desde el desarrollo creativo, entrenamiento hasta lo cognitivo en nuevas formas escénicas y discursos en cuanto a la exploración y experimentación se refiere, lo cual impulsa el proceso valorativo de este profesional, por sus estudiantes. Hoy día, las actividades de vinculación y relación de docentes y estudiantes fuera de las aulas, en caso de darse, son prácticas que deben determinarse como distintas y distantes, en posiciones complementarias horizontales de aprendizaje. La participación en proyectos escénicos de docentes, supondría un proceso continuo de formación. Si bien es fundamental para el o la estudiante diferenciar estos momentos, uno es el que tiene un sentido pedagógico, dosificado y sistemático, y el otro, durante el ejercicio de aplicar sus herramientas actorales dentro de una puesta en escena fuera de lo académico. Es más importante que el profesor-director, distinga responsablemente qué papel desempeña en estos dos momentos y lo establezca hacia el alumno explícitamente como un ámbito de crecimiento profesional y no como un espacio difuso que enturbie las relaciones personales, como descalificación, abuso de poder, sobre exigencia técnica, incluso situación de sobre

admiración o relaciones amorosas, que sacan de contexto totalmente los procesos académicos.

En otro sentido, es generalizada la percepción de que el ser profesional del teatro, no está directamente vinculado a un documento institucional que lo avale, sin embargo, inmersos en un contexto universitario las competencias desarrolladas, más allá de los saberes, a las personas egresadas de un programa educativo de esta naturaleza les implica una responsabilidad social ética y estética en su desempeño en el ejercicio profesional.

Con estas determinantes del proceso educativo del teatro, encontramos en la Facultad Popular de Bellas Artes (FPBA) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) el programa de Licenciatura en Teatro, con más de 20 años ofertando en el contexto regional. A este programa acuden interesados, un promedio de 30 estudiantes por periodo educativo. Los cuales además de sus requisitos institucionales, deben presentar un examen de ubicación, en el propedéutico o directamente con pase a la licenciatura, el cual no garantiza su ingreso al sistema universitario, pero permite a la comunidad docente de la licenciatura identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los aspirantes.

Este programa cuenta con un proceso formativo dividido en nueve semestres y en áreas de formación teórica, histórica, creativas que incluye lo actoral, corporal y vocal, así como en el ámbito especializante tres posibilidades, la didáctica, la gestión y la dirección y una serie de experiencias educativas como optativas. Se plantea como un programa semiflexible en el que los y las estudiantes, acompañados por sus tutores van diseñando cierta trayectoria formativa. Finalmente, como cualquier programa universitario, debe incluir el cumplimiento del servicio social y el proceso de formación (Facultad Popular de Bellas Artes, 2023). Existen otras determinantes como las leyes bajo las cuales se rigen las personas, desde la misma universidad, el reglamento interno del programa, las peculiaridades de profesores sindicalizados, definitivos e interinos, las directrices planteadas por la estructura administrativa y el honorable consejo técnico, conformado por profesores y docentes de la misma institución. Sin dejar de lado, coordinaciones de tutoría, servicio social, difusión, y demás que favorecen y desarrollan la práctica educativa. Al ser una escuela de Artes, es pertinente señalar que cuatro programas educativos coexisten: música, danza, artes visuales y teatro,

lo cual les da una peculiar atmósfera a los espacios habitados por estas comunidades.

En este contexto se establecen las relaciones interpersonales de las personas de teatro, entre grupos, secciones, profesores y profesoras y las autoridades que posibilitan la operatividad del programa. Relaciones que determinan la incursión a la vida universitaria, a las actividades propias de las asignaturas y la convivencia que se da entre los jóvenes estudiantes, entablando amistades, noviazgos, enemistades y grupos de trabajo a partir de las afinidades como estudiantes; es decir aquellos que participan de las reglas propias de un proceso educativo, horarios, asistencias, cumplimiento de trabajos y actividades y por otro lado, intereses y compatibilidades estéticas o relacionadas directamente con lo teatral.

Para establecer estas últimas relaciones es necesario el diálogo, la interacción de unas y otros, fuera de estereotipos conocidos como “normales”, es decir, los estudiantes de teatro, llevan ropa de trabajo, licras, shorts, playeras ajustadas, para facilitar la movilidad y expresión corporal, se tocan, se cargan, se expresan en diversos ejercicios afectivamente, o incluso se ofenden, en un contexto ficcional. De la misma manera el profesorado de materias prácticas, desarrolla un vínculo desde su visión profesional, que le posibilita la enunciación de pautas para el hacer del estudiantado, tanto en las aulas como en el entrenamiento y la puesta en escena.

Las y los docentes dentro del proceso educativo coordinan y ejercen un papel mediador entre las potencialidades, carencias, aciertos y desaciertos como parte de la formación académica, en la cual deben llevar seguimiento de cada uno de los estudiantes, de manera que al momento de entrar en la etapa de puesta en escena con fines académicos sea el resultado de lo visto durante el curso y en donde los estudiantes deberán constatar los contenidos estudiados. Así mismo, la evaluación del alumno-actor tendrá que ser desde la perspectiva formativa y no bajo un criterio subjetivo fundado en un aparente talento, simpatía o amiguismo.

En los últimos años, los procesos educativos han implicado modificaciones sustanciales y necesarias en las relaciones personales en las aulas, el diálogo, la voz, entonaciones, modos y maneras de hacer señalamientos, se proponen como parte de un código de respeto, en lo que han denominado como *pedagogías del amor*.

Las artes, durante muchos años se enseñaban dentro de parámetros disciplinares, rígidos y estrictos. Existen anécdotas en los que se narran exhaustivas horas de ensayos, cuestionamientos sobre aspectos corporales, discriminación e incluso abuso autoritario, para salvaguardar el bien hacer del arte. Sin embargo, en la actualidad la enseñanza de procesos artísticos como el teatro, está en función a otros criterios, a favor del respeto, mediado por un comportamiento comprometido, trascendente y digno, ya que educar representa un acto a favor de la libertad cognitiva y el desarrollo integral de las y los estudiantes, independientemente de las creencias e intereses personales.

En las aulas de la FPBA, como en muchas instituciones de formación profesional artística, han acontecido controversias respecto a diversas conductas de enseñanza, actualmente inoperantes, que habían sido normalizadas durante siglos, sin embargo, se está apelando al cambio. Nadie habla de un proceso sencillo, demasiado interiorizado en el cuerpo docente actual, quienes en su mayoría fueron formados dentro de aquellos paradigmas disciplinares, pero las instituciones universitarias buscan estrategias que abran estas nuevas posibilidades, a través de talleres, cursos y planteándose infraestructura de apoyo en función de la transformación.

[...] se trata de rescatar a la persona de la práctica pedagógica, con el fin de devolver, recuperar, resaltar y hacer visibles la voz y la presencia que el profesorado tiene como trabajador de la cultura. Además, reconocerle como objeto de conocimiento y transformación social. En este sentido, el objetivo está relacionado con comprender las prácticas de enseñanza de los buenos profesores. (Granata María Luisa, 2000, p. 40)

Docentes y estudiantes, están en constante aprendizaje, concientizando el rol que desempeñan para la práctica de procesos de enseñanza–aprendizaje. Es indispensable un ambiente de confianza y ético para conducirse y establecer respetuosamente la relación entre todas las personas que se ven involucradas en estos procesos. Hoy día es imprescindible que el estudiantado confíe en el profesor(a)–director(a), de manera que puedan entregarse libremente al desarrollo de una actividad creativa, de lo contrario caerán en la duda y apatía con el único interés de cumplir un requisito que le permita ser promovido, lo que llevará a un vacío del quehacer teatral.

Evidentemente hablamos que la docencia implica contar competencias para posicionarse en las aulas, los saberes de la didáctica como técnicas y métodos, lo

pedagógico como el fundamento teórico que sustente la práctica docente, el aspecto humano, en tanto respeto de la otredad para la construcción conjunta del desarrollo actoral y lo profesional (González Palacio, 2023, p. 307), como el saber de la disciplina, son dimensiones que interactúan en favor de la enseñanza del teatro.

Cuando hablamos de interpretación actoral, ya sea corporal, gestual o vocal, nos referimos a un proceso de entendimiento y análisis, a una forma de hacer, que necesariamente pasa por una etapa de comprensión, estudio y aclaración, el objeto en sí mismo es la manera de hacerse de los recursos necesarios para dejar entrever, las competencias actorales del proceso de creación de personaje, sumado a lo anterior, procesos históricos, ideológicos que han permitido la existencia del teatro como un arte que nos ha acompañado como humanidad, desde hace mucho tiempo. Estos procedimientos, en un contexto de formación universitaria suponen procesos continuos de aprendizaje mutuo.

No hay batallas ganadas, las diferencias y las propuestas de solución están planteadas en las agendas educativas. Lo que sigue, es fortalecer continuamente los modos de conducirse y ser docente en todos los contextos de educación, para que también las demandas estudiantiles sean de acuerdo al justo derecho y equidad que corresponde a cada una de las partes, en la medida de que hoy día es prioritario enseñar para la vida en contextos de comunicación, buen trato, solidaridad, convivencia, tolerancia y respeto dentro de las aulas y los escenarios. Aspectos que de por sí el teatro, como disciplina formativa, contiene en sí mismo, puesto que, al ser una actividad grupal, le es inherente la comunicación y la convivencia aunado a la expresión y la contención.

REFERENCIAS

Castillo, J. (1993). El teatro antes que nadie. En E. C. (compilador), *Las técnicas de actuación en México*. México: Escenología.

Castorina, J. A. (1995). Las teorías del aprendizaje y la práctica psicopedagógica. En S. (. Blaichmar, *Cuando el aprendizaje es un problema* (p.73). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lucio A., R. (1989). Educación y pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, pp. 35-46.

autor, S. (marzo de 2023). *Facultad Popular de Bellas Artes*. Obtenido de Facultad Popular de Bellas Artes:

<https://www.fpba.umich.mx/oferta-educativa/licenciatura-en-teatro>

González Palacio, E. V. (2023). Colofón de la travesía del buen profesor: la multidimensionalidad como elemento determinante de un buen profesor. En D. F. Gaviria Cortés, *Cómo son y qué hacen los buenos profesores. Sus voces y las de sus estudiantes* (pp. 307-314). Bogotá Colombia: Universidad de Antioquia.

Granata Maria Luisa, C. M. (2000). La enseñanza y la didáctica: aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*. Vol.1, no.1, p.40.

Hargreaves, D. (2020). *Infancia y Educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Sánchez Tello, R. (2004). La investigación de la enseñanza. *ETHOS educativo*, 86.



LAURA MERCEDES CORDERO HIDALGO. Costa Rica

Máster en Psicopedagogía por la Universidad de la Salle. Licenciada en Docencia por la Universidad San Marcos, Costa Rica. Bachiller en Artes Dramáticas, certificada en Pedagogía Teatral por el Centro Latinoamericano de Creación e Investigación Teatral (CELCIT) y en Neurosicoeducación por AEDUCAR y la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Se certificó en la formación inicial de terapias expresivas de la Universidad Centroamericana de Ciencias Sociales (UCACIS), donde actualmente estudia la carrera de psicología. Investigadora en el 2024 del proyecto *Hacia una posible caracterización de pedagogías teatrales costarricenses* en el Instituto de Investigaciones en Arte de la Universidad de Costa Rica y docente desde el 2023 de Teatro Aplicado en la Escuela de Artes Dramáticas de la misma Universidad. A partir del 2021 a través del proyecto *La Otrapsicopé*, brinda asesorías en torno a las pedagogías y el diseño de procesos de aprendizaje. En el 2018 funda y es parte activa del colectivo *Laboratorios Pedagógicos*. Desde el 2017 es educadora teatral del Conservatorio de Castella del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

Su línea de investigación es el estudio sobre el aprendizaje, la pedagogía teatral, la mediación de procesos y teatro aplicado en educación, comunidades, el fortalecimiento organizacional y ciertos saberes teatrales más allá de lo pedagógico en relación con las dinámicas de diseño didáctico y experiencia áulica.

Contacto:

Correo electrónico: otrapsicopedagogia@gmail.com

GUADALUPE APÚ HIDALGO. Costa Rica

Doctoranda en Estudios de la Sociedad y Cultura en la Universidad de Costa Rica. Máster en Estudios Teatrales con especialidad en Teoría y Práctica de Procesos Creativos de la Universidad Autónoma de Barcelona. Licenciada y Bachiller en Artes Escénicas de la Universidad Nacional de Costa Rica. Además, es licenciada en Docencia y en Ciencias de la Comunicación Colectiva con énfasis en Producción Audiovisual por la Universidad Latina de Costa Rica. Desde 2018 es educadora teatral en el Conservatorio de Castella del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Dirigió el grupo de Teatro *Diököl* de la sede de la Universidad de Costa Rica en Grecia en 2020 y 2021. Desde 2023 es Gestora Cultural en la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad de Nacional de Costa Rica y es directora general de la agrupación *Las Verbenas Teatro*. En el 2024 es invitada a realizar el devenir histórico de la pedagogía teatral en Costa Rica como investigadora colaboradora del proyecto *Hacia una posible caracterización de pedagogías teatrales costarricenses* en el Instituto de Investigaciones en Arte de la Universidad de Costa Rica

Su línea de investigación es la producción y programación teatral profesional e historias de vida de quienes iniciaron la profesionalización del teatro en Costa Rica y sus aportes al gremio.

Contacto:

Correo electrónico: guadalupeapu@gmail.com

MARIANELA GERVOSI. Argentina

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Especialista en Ciencias Sociales con orientación en constructivismo y educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Maestranda en Estudios de Juventud por la misma institución. Se desempeña como docente en la Facultad de Arte de la UNICEN en los espacios Psicología del Aprendizaje e Introducción a la Educación y de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Teatro. Asimismo, trabaja como investigadora en el Centro de Estudios de Teatro, Educación y Consumos Culturales (TECC) de la UNICEN. Cumple funciones como coordinadora pedagógica bilingüe en un colegio privado de la ciudad de Tandil, Argentina. Es bailarina y coreógrafa desde hace más de 10 años. Dirigió coreográficamente durante 13 años la compañía musical de *Holy Mary* en la ciudad de Tandil. Actualmente, da clases de jazz en el espacio artístico *Claps*, y asiste técnicamente en las producciones teatrales.

Su línea de investigación es contribuir al crecimiento de los estudios relacionados con la formación artística, el desarrollo teórico y la capacitación pedagógica de los egresados de la Unidad Académica a la que pertenece.

Contacto:

Correos electrónicos: marugervasoni@gmail.com / mgervasonitesis@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0160-2966>

LARISSA TORRES MILLAREZ. México

Licenciada en Teatro por la Facultad Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Magister en Dramaturgia por la Universidad Nacional de las Artes (UNA), Argentina. Desde el 2012 trabaja la dramaturgia, dramaturgismo y la investigación teatral, en laboratorio y el ámbito académico/universitario multidisciplinario. Sus obras han sido representadas en países como México, Argentina, Ecuador, EEUU, Chile y Grecia, entre las que destacan: *“Conjugando Alicia”*, *“No es temporada de flores”* (publicada en Antología de Teatro Michoacano “Posibles Dioses” Vol. 2, Ed. Silla Vacía, 2019), *“Las niñas de la playa”*, *“Lucías”*, *“La disciplina del olvido”*, *“Anacleto. Su vida. Su obra”*, *“Paisajes”*, *“Lupercalia Liebesparty”*, *“¿Qué le pasó al cinismo del Rey?”*, *“A telón quita’o”*, *“La Frastera”*, *“El gato de Mona”* (publicada en “Cuaderno de Teatro Tramoya” No. 132, jul/sep., 2017). Radiodramas como *“El caso Alicia”*, *“Una habitación compartida”* y *“No es temporada de flores”* nombrada “Obra de interés municipal” por el Honorable Concejo Deliberante de Maipú, Argentina. Actualmente es docente asignada de la Licenciatura en Teatro de la Facultad Popular de Bellas Artes de la UMSNH, y docente estable de la Universidad Vasco de Quiroga (UVAQ) donde también se desempeña como Dramaturga Residente de la Compañía de Teatro y Dramaturgista de los proyectos multidisciplinarios de dicha institución.

Su línea de investigación son las pedagogías éticas y las prácticas educativas críticas.

Contacto:

Correos electrónicos: larissa.torres@umich.mx

millarezlt@gmail.com

LEONARDO JOSÉ SEBIANE SERRANO. Costa Rica

Licenciado en Artes Escénicas por la Universidad Nacional, titulado en Docencia de Artes Escénicas por la Universidad Estatal a Distancia, Maestría en Ciencias del Movimiento Humano por la Universidad de Costa Rica, Doctorado en Artes Escénicas por la Universidad Federal de Bahía (UFBA), Brasil y con pasantía postdoctoral en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional. Tiene trabajos en Artes Escénicas (Danza/Teatro), Performance, Producción y Educación. Es Profesor del Instituto de Humanidades, Artes y Ciencias Profesor Milton Santos (IHAC), así como del Programa de Posgrado en Artes Escénicas (PPGAC) de la Universidad Federal de Bahía (UFBA). Actualmente radica en Brasil.

Su línea de investigación es el Performance, la Historia, el estudio del cuerpo/corporalidad, el enfoque somático-performativo, la crítica de procesos, el eco-performance y las acciones anti-coloniales.

Contacto:

Correo electrónico: Iserrano@ufba.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6510-3778>

VANESSA DUARTE MESA. Colombia

Estudiante de la Maestría en Gestión y Emprendimiento de proyectos culturales en la Universidad de la Rioja, España. Maestra en Filosofía por la Universidad Federal de Bahía (UFBA), Brasil. Especialista en Derecho Internacional Humanitario por la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia. Licenciada en Arte Dramático por la Universidad del Valle, Colombia. Feminista, artista e investigadora transdisciplinar, con experiencia de 19 años en diversos ámbitos del arte dramático y la cultura en general: actriz, docente, coordinadora de proyectos en entidades públicas y privadas, gestora cultural y evaluadora de proyectos artísticos. Como artista transdisciplinar ha recibido formación y realizado inmersiones en teatro del oprimido, danza contemporánea, capoeira, danza afrobrasileña, gimnasia, músicas folclóricas latinoamericanas, literatura y performance. Durante sus primeros años de trayectoria artística se dedicó a la creación, dirección y producción de espectáculos de gran formato de teatro infantil, siendo fundadora y socia por más de 8 años del colectivo artístico *VANDU-ARTE*. Por un periodo de 5 años consecutivos desarrolló el Programa Municipal de Estímulos de la Secretaría de Cultura de Cali. Promovió alianzas público- privadas e interinstitucionales para el fortalecimiento de los emprendimientos culturales y participó en la ejecución y supervisión de proyectos de cooperación internacional (USAID, TEATRO ALLA SCALA). Desde hace 6 años realiza procesos de creación, pedagógicos y de investigación aproximando la filosofía política, la estética del oprimido y a la poética para hacer las paces, para desarrollar proyectos artísticos y sociales que impactan comunidades específicas (jóvenes recluidos en centro penitenciarios o centros de rehabilitación, habitantes de calle, mujeres con enfermedades cancerígenas, transexuales, entre otras). Actualmente, construye un espacio autogestionado de investigación artística-política, *Estéticas Feministas Para Poéticas Políticas*, dedicado a la indagación en las formas de expresión y en los contenidos de las mujeres artistas, principalmente latinoamericanas.

Su línea de investigación es la Estética del oprimido y la poética para hacer las paces.

Contacto:

Correo electrónico: vanessaduartemesa@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6067-9659>

MELINA NOELIA MUZZIO. Argentina

Actriz y bailarina (Fundación Julio Bocca, Buenos Aires). Profesora de Artes en Teatro por la Universidad Nacional de las Artes (UNA), Argentina. Diplomada Superior en Educación e Imágenes en la Cultura Digital de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), especialista en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua y Extranjera en la Universidad Nacional de La Plata, (UNLP), Argentina, Posgrado en Maestría en Educación en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Argentina. Realizó estudios en el área de la educación sexual integral, las nuevas tecnologías y el arte, y la gestión escolar. Ha participado en congresos y encuentros pedagógicos para la reflexión sobre las prácticas educativas en educación artística. Forma parte del grupo de investigación Centro de Estudios de Teatro, Educación y Consumos Culturales (TECC) de la Facultad de Arte de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Ha sido profesora titular de la materia teatro en el nivel inicial, primario y secundario en las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Trabaja como consultora de proyectos pedagógicos en educación artística y como evaluadora de tutores y planes de estudio para la enseñanza de español como lengua extranjera en los EE.UU. Su trabajo académico se centra en la formación docente en teatro, y en las relaciones entre las políticas educativas, la ciudadanía y el arte. Actualmente reside en Colonia, Alemania donde se desarrolla como profesora de teatro y español en el nivel inicial.

Su línea de investigación es la formación docente en teatro y la didáctica especial del Teatro.

Contacto:

Correo electrónico: melina.muzzio@gmail.com

ORCID: [0009-0001-7399-6262](https://orcid.org/0009-0001-7399-6262)

PAOLA MEZTLI JONARD MÉNDEZ. México

Licenciada en Teatro por parte de la Facultad Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo (UMSNH). Formó parte de la primera generación de las Escuelas de Iniciación Artística del INBA en Morelia. Desde sus primeros años de la carrera se involucró en montajes y procesos creativos con diferentes grupos artísticos de Morelia como *Contra peso* dirigido por Roberto Briceño y *Butaca libre* coordinado por David Ramírez. En el 2016 realizó un intercambio académico en la Universidad Veracruzana y participó en el Foro Académico Multicultural, evento nacional para el intercambio de saberes culturales, en México. Realizó el diplomado Formador de Formadores de Centro Nacional de las Artes (CENART) en Morelia y en el 2019 se integró como profesora en el mismo. En 2021 se certificó en el programa *Escudo de la Dignidad*, enfocado en dar herramientas de prevención contra el abuso infantil, Colaboró con el grupo *Catexia Teatro* para llevar talleres de teatro y acompañamiento psicológico enfocado a mujeres que sufren diferentes tipos de violencia en zonas marginadas dentro de la ciudad de Morelia. Actualmente es coordinadora de la Ludoteca Jefferson, en Morelia y es tallerista independiente en donde busca promover la crianza respetuosa, educación sexual preventiva y la enseñanza artística.

Su línea de investigación es la enseñanza del teatro en la primera infancia como medio para su desarrollo integral y el desarrollo del teatro dentro de la educación como medio de integración en materias de tronco común.

Contacto:

Correo electrónico:

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0942-1411>

LARA TATIANE DE MATOS. Brasil

Actriz e Investigadora. Profesora colaboradora del Departamento de Artes Escénicas de la Universidad Estatal de Santa Catarina (UDESC), Brasil. Doctora en Teatro por la UDESC con la tesis “CARNEIMAGEM: La desnudez en escena como experiencia política”. Máster en Teatro y Licenciatura en Artes Escénicas por la misma institución a partir del trabajo de las actrices del Odin Teatret. Psicoanalista por el Instituto de Psicoanálisis Clínico de Orientación Lacaniana (ICPOL/EBP).

Su línea de investigación se centra en la actuación, la performatividad, el entrenamiento actoral, elementos performativos como el riesgo escénico y los dispositivos escénicos.

Contacto:

Correo electrónico: laratmatos@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2060-9238>

CLAUDIA FRAGOSO SUSUNAGA. México

Actriz, docente e investigadora. Doctora en Arte y Cultura, Maestra en Didáctica de las Artes y Licenciada en Actuación. En el año 2024, obtuvo el primer lugar en el Premio al Desempeño Académico en Docencia otorgado por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL). Actualmente es profesora de la Licenciatura en Teatro e integrante del Cuerpo Académico de Artes Escénicas de la Facultad Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Actriz en producciones de teatro institucionales y privadas, locución en radio y actuación en televisión. Becaria del Programa de Estímulo a la Creación Artística de Michoacán (PECDAM) en 2005, del Programa Nacional de Educación Artística (2002 y 2001) y del Programa para estudios en el extranjero del INBA en Barcelona. En Argentina hizo un *profesorado de teatro* (1995 y 1997).

Su línea de investigación es en torno de los procesos de creación e interacción del actor-actriz con el personaje para la actuación tanto corporal como vocal, las narrativas escénicas contemporáneas y los componentes para la formación teatral profesional.

Contacto:

Correo electrónico: claudia.fragoso@umich.mx

ORCID: 0000-0002-9333-3300

<https://sites.google.com/view/claudiafragoso/inicio>

Sentido y significación de la pedagogía teatral
Reflexiones latinoamericanas en el siglo XXI

Claudia Fragoso Susunaga
Coordinadora

Diseño e ilustraciones: Bárbara Cortazar

Se aprobó por el Consejo Editorial de la UMSNH
el 4 de diciembre de 2024

