

Papel Escena

Revista anual de la Facultad de Artes Escénicas

Nº 16 - 2018

ISSN 0124 - 4833

Calli - Colombia

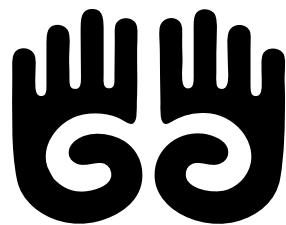


BELLAS ARTES
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA
DEL VALLE

Facultad de Artes Escénicas

Papel Escena

AV 2A NORTE # 7N - 28 CALI, COLOMBIA
PBX 620 33 33 FAX: 668 55 83
ARTESESCENICAS@BELLASARTES.EDU.CO
REVISTAPAPELESCENA@BELLASARTES.EDU.CO
WWW.BELLASARTES.EDU.CO



BELLAS ARTES
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA
DEL VALLE

Facultad de Artes Escénicas

Papel Escena

**Revista anual de la Facultad de Artes Escénicas
Nº 16 - 2018**

Rector

Ramón Daniel Espinosa Rodríguez

Vicerrectoría Académica y de Investigaciones

Dora Inés Restrepo Patiño

Vicerector Administrativo y Financiero

Jose Albeiro Romero Ceballos

Decano de la Facultad de Artes Escénicas

Oswaldo Hernández Dávila

Directora - Editora

Ida Valencia Ortiz

Consejo Editorial

Oswaldo Hernández Dávila

Ruth Rivas Franco

Ida Valencia Ortiz

Mavin Mercedes Sánchez Melo

Jesús María Mina

Diseño y Diagramación

Mario Alejandro Castro Rojas

Portada

Festival Brújula al Sur

2017-2018

Leonardo Linares

En la foto la actriz Ángela Pacheco

Permitida la reproducción citando las fuentes

ISSN 0124 - 4833

Los puntos de vista por los colaboradores son de su
responsabilidad y no necesariamente reflejan
el pensamiento de la revista.

CONTENIDO

PAG.
MEMORIA DE PAPEL 11

Relato de vida.
Helios Fernández.

ESCENA INVESTIGATIVA

*Teatrología latinoamericana contemporánea:
artistas-investigadores e investigadores
participativos en el teatro.*

Jorge Dubatti.

PAG.
31

*La voz teatral en la escuela:
un contenido integral e integrador para la infancia.*

Camilo Andrés Urrego Martín.

Diana Patricia Huertas Ruiz.

PAG.
54

*Democratización del acceso a la cultura, formación
de públicos para el teatro y Marketing Relacional.*

Ruth Rivas Franco.

PAG.
74

*Desdibujando los límites entre arte, pedagogía y
discapacidad.*

Ruth Dayana Torrealba Escobar.

PAG.
92

Odisea de la educación moderna.

Jose Heriberto Ortega.

PAG.
106

*Sanación y transformación a través del arte: el
teatro para la reconciliación.*

Angelo Miramonti.

PAG.
130

*Reflexión sobre el proceso de creación del
personaje NY en la obra de teatro Niños Ratas de
Genny Cuervo.*

Mateo Rose.

PAG.
146

Rojo nace.

Lina Rivera

PAG.
152

PAG.
GALERÍA DE PAPEL 161

Festival Brújula al Sur 2017-2018
Leonardo Linares. Leo de la Parca.

PAG.
ESTRENO DE PAPEL 179

Expediente Hamlet.
Dramaturgia: Jackeline Gómez Romero
Asesoría forense: Juan Camilo Árias

REPERTORIO

La suegra
Directores: Oswaldo A. Hernández - Doris Sarria V. PAG.
204

Tus deseos en fragmentos
Director: Fernando Vidal Medina PAG.
206

Peer Gynt
Directora: Lucía Amaya PAG.
208

Territorios del dolor
Directora: Jackeline Gómez Romero PAG.
210

Cariño malo
Director: Fernando Vidal Medina PAG.
212

Volcán de pena escupe llanto
Director: José Fener Castaño PAG.
214

Niños ratas
Directora y dramaturga: Genny Cuervo PAG.
216

La Cena
Director: José Manuel Rodríguez Sterling PAG.
220

Pernicia Niquitao
Directora: Leonelia M. González PAG.
222

Las Traviatas
Directora: Jackeline Gómez Romero PAG.
224

Tambores en la noche
Directora: Doris Sarria Valencia PAG.
226

Estamos en el aire
Director: Jesús María Mina PAG.
228

EDITORIAL

La facultad de Artes escénicas y su programa de licenciatura presentan un nuevo número de la revista *Papel Escena*. Lograr continuidad en las revistas en una universidad pública significa enfrentarse a una serie de obstáculos de financiación, de producción intelectual, de formación de comunidad lectora interesada por investigaciones especializadas, es por eso nuestro objetivo entregar periódicamente nuevas publicaciones, que den cuenta del estado del arte en los estudios escénicos. Constantemente docentes y estudiantes producen creaciones, reflexiones, investigaciones que deben difundirse y ampliar la red de aprendizaje.

Publicar *Papel escena* en medio de la actual coyuntura de la educación pública es de enorme valía porque muestra la gama de posibilidades que entrega asumir la creación escénica, los estudios teatrales desde puntos de vista integradores, que se preocupan más allá de una aplicación disciplinar, por la transformación social desde la educación artística, por eso se tocan temas de alta sensibilidad que dimensionan a problemas humanos trascendentales y cotidianos perspectivas surgidas en la academia.

Como es habitual presentamos en esta versión 16 las secciones que agrupan las propuestas en torno a el quehacer escénico, un espacio para la historia, la escritura, la representación, la adaptación, la crítica, la intervención, la inclusión. Así abre este número con “Memoria de papel” dedicada en esta ocasión al recuerdo del actor Helios Fernández quien en su *Relato de vida* nos cuenta los primeros tiempos del teatro en Cali, los procesos vividos como génesis de nuestra actualidad, sus reminiscencias ayudan a entender las transformaciones ocurridas en torno a la creación teatral, la academia, el ejercicio actoral y la postura política de la comunidad involucrada en estas dinámicas.

La segunda sección titulada “Escena investigativa” presenta seis artículos que dan cuenta de tendencias recientes, en desarrollo preocupadas por trascender el aula como eje de la educación. El primer ensayo del investigador y pionero en filosofía del teatro Jorge Dubatti se titula *Teatrología latinoamericana contemporánea*, presenta el estado del arte sobre la investigación en teatro desde tres dimensiones: transdisciplina, metadisciplina y teórica, que permiten dimensionar la importancia que ha tomado la reflexión sobre este saber, desde la creación, la actuación, la investigación, está claro que el teatro es arte, medio, herramienta, proceso, vivencia, cotidianidad, postura política y esta complejidad reaviva los aportes y conexiones de la experiencia artística, la educación y la creación.

En segunda instancia presentamos el texto *La voz teatral en la escuela. Un contenido integral e integrador para la infancia* escrito por Camilo Andrés Urrego Martín y Diana Patricia Huertas Ruiz, licenciados en Artes escénicas que presentan los resultados de su investigación-proyecto de aula sobre la importancia de trabajar la voz en la segunda infancia, como parte del proceso educativo que favorece la comunicación, la seguridad en sí mismo, la identidad, el reconocimiento del otro y la creación-representación artística.

La maestra y dramaturga Ruth Rivas Franco presenta en esta ocasión su ensayo *Democratización del acceso a la cultura, formación de públicos para el teatro y Marketing Relacional*, en el que presenta los antecedentes y las bases conceptuales sobre la cartografía del público teatral en Cali, investigación que explora las relaciones entre creador-público y las dinámicas de los espectadores que asisten a las salas de teatro que existen en la ciudad.

La investigadora y docente Ruth Dayana Torrealba en *Desdibujando los límites entre arte, pedagogía y discapacidad* explora la problemática y las posibilidades de l@s docentes que realizan procesos de enseñanza-aprendizaje con población no vidente; su experiencia en el Laboratorio de expresión corporal

y sonora muestra una oportunidad de labor e investigación que toma en cuenta aportes de teorías y prácticas pedagógicas. En el quinto artículo titulado *Odissea de la educación moderna* el profesor e investigador José Heriberto Ortega reflexiona sobre la educación como herramienta de inserción social, capaz de moldear-transformar-guiar al individuo; también invita a reevaluar distintos conceptos del hecho educativo, así como el papel de la familia y la madre como instituciones sociales anteriores a la escuela; su investigación es importante porque cuestiona a quien enseña respecto al alcance que debe tener el poder de influenciar las subjetividades de l@s estudiantes. En sexto lugar, presentamos el artículo *Sanación y transformación a través del arte: el teatro para la reconciliación* del profesor e investigador Angelo Miramonti, quien con su investigación en curso espera sistematizar un conjunto de métodos para la intervención en procesos de reconciliación con poblaciones afectadas por conflictos de actores armados; el maestro propone técnicas del teatro participativo que, junto al potencial de la expresión estética y el acompañamiento psico-social ejercidos por docentes, puedan encauzar las heridas y los fantasmas de los asistentes en expresiones cargadas de creatividad y energía sanadora. Seguimos con el artículo *Reflexión sobre el proceso de creación del personaje NY en la obra de teatro Niños ratas de Genny Cuervo* de Mateo Rose, estudiante de 8º semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas, quien comparte su experiencia al interpretar a FedeElCapoXD, un ‘niño rata’, término que aúna problemáticas de la era digital; su reflexión es interesante porque muestra un modelo de niño *hater*, niños ansiosos que “tienen un mundo a su disposición y no tienen control sobre este”, modelo a partir del cual se entienden cuestiones referidas a personalidades y actividades de la vida ociosa en la red; el artículo es a la vez un llamado para asumir la dirección de nuestras subjetividades, cada vez más mediatizadas y fantasmales. Terminamos esta sección con el trabajo de la estudiante Lina Rivera Giraldo que se titula *Rojo* y está basado en la pintura *La adolescencia* de la artista colombiana Débora Arango, autora censurada y cuestionada por criticar “las visiones de la mujer propias de la época”; la obra es reveladora por el contexto histórico y

político de la pintora colombiana que critica los estereotipos de dominación de género, para Lina Rivera el *Rojo* es el color que marca la transición en la vida de Antonia, su personaje, y nos lleva a reflexionar sobre un conjunto de símbolos que se disparan a propósito del color de un vestido y que significan la subordinación cultural de las mujeres.

En la sección “Galería de papel” presentamos la serie fotográfica *Festival Brújula al sur. 2017-2018* de Leonardo Linares. (Leo de la Parca), que muestra la importancia del registro en cámara de la representación teatral como una nueva manera de representación, capaz de crear “un testimonio invaluable de las artes escénicas”; de esta serie nace la fotografía de portada donde aparece la estudiante y actriz de la Licenciatura en Artes Escénicas Ángela Pacheco representando su monólogo-adaptación del personaje Úrsula de la obra de *Cien años de soledad*. Continuamos con la sección “Estreno de papel” en la que presentamos la obra *Expediente Hamlet* de la dramaturga y profesora Jackeline Gómez Romero, adaptación del clásico de Shakespeare; esta intervención dramaturgica es un adelanto de la investigación en curso “La apropiación y posesión de la tierra: proyecto escénico para la configuración del texto espectacular expediente Hamlet”.

Para finalizar, entregamos en la sección de “Repertorio” 5 obras que la comunidad de Bellas Artes tiene preparadas para presentar en esta temporada: *La cena* dirigida por José Manuel Rodríguez Sterling, *Pernicia Niquitao* de la autora Victoria Valencia, dirigida por Leonelia M. González, *Las Traviatas* del autor Lluís Millá y Gación, dirigida por Jackeline Gómez Romero, *Tambores en la noche* del autor Bertold Brecht, dirige Doris Sarria Valencia y Oswaldo Alfonso Hernández Dávila y *Estamos en el aire* del autor Marco Antonio de la Parra, dirige Jesús María Mina.

IDA VALENCIA ORTIZ.



Papel
ESCAENA

MEMORIA DE PAPEL

RELATO DE VIDA

HELIOS FERNÁNDEZ

Mi nombre es Helios Fernández, yo nací en Barcelona, en España, en el año de 1940. En el año de 1955 llegué a Cali, pues por ciertas circunstancias del trabajo de mi papá, nos trasladamos de Barcelona a Cali. Yo llegué a los 14 años, con la intención de continuar mi bachillerato, porque en España lo había dejado interrumpido. En España, había tenido desde muy pequeño relaciones con el teatro. Mi papá fue actor aficionado, fue cantante de ópera; aficionado, porque nunca se dedicó a eso, pero realmente era muy bueno. Entonces nosotros íbamos al teatro todos los domingos, es decir, para mí el teatro era mucho más cotidiano que el cine, por ejemplo.

Yo hacía teatro porque nací condenado. Cuando necesitaban un “pelado”, lo mismo mis hermanas, cuando necesitaban niñas para una obra de teatro, allá íbamos a dar nosotros. Quizá el recuerdo más temprano que tengo yo de niño es a los 3 años que salí



al escenario por primera vez haciendo una zarzuela que se llama *La rosa del azafrán*. Mi papá hacía un personaje que era un militar retirado con psicosis de guerra y ya de viejo le daba por jugar conmigo a los soldados, conmigo no, con el personaje. Entonces me daba un palo y me ponía un sombrero hecho con un periódico y empezaba a darme instrucciones: “¡Firme! ¡Paso al frente!”, esa fue la primera vez que subí al escenario.

A mí me gustaba mucho. Yo recuerdo que el público nos tiraba plata al escenario, monedas; eran moneditas, era muy rico. Y el segundo recuerdo que yo tengo así temprano, yo tenía, no sé ... 8 o 9 años, y fue con la famosa cantante de ópera Monserrat Caballero, quien en aquella época era una muchacha que estaba apenas empezando en el canto. En el teatro donde mi papá trabajaba que se llamaba *La cooperativa de tejedores a mano* montaron *Madame Butterfly*. Al final de la obra, cuando se marcha el militar norteamericano, sale el niño que han tenido ella y el militar. Y yo decía: Mamá, mamá. Era Monserrat Caballero, quién iba a pensar, que al cabo de los años se volvería quizá la soprano más importante de todo el mundo. Al llegar a Cali, yo recuerdo que mi papá que fue muy, muy inteligente, me dijo: ¿Usted qué quiere hacer? Yo tenía 14 años. ¿Quiere terminar su bachillerato? y ya yo había oído de la Escuela, porque Enrique Buenaventura llegó en el año 55 o 56 a Cali a organizar la escuela de Bellas Artes. Yo ya había leído

en algún periódico, una invitación para matricularse en la Escuela. Entonces yo me tiré un aventón con mi papá, y le dije: “Mire, a mí en lugar de terminar el bachillerato me gustaría estudiar en serio la actuación”. y entonces mi papá “me cogió la caña”, pues en aquella época estudiar actuación era para el criterio de mucha gente de aquí, una cosa lateral, había que hacer primero el bachillerato y después la universidad y la actuación pues por los laditos, y si le gustaba mucho, pues por las noches. Pero como en España la carrera del actor, era ya una carrera tan reconocida y tan importante y necesaria como ser médico o ser ingeniero, pues mi papá entendió que yo estaba optando por una carrera. Él dijo: Bueno, entonces no haga el bachillerato, mejor métase a estudiar actuación, si es lo que le gusta. Y me salvé de eso. Yo era malísimo, malísimo estudiante en Barcelona, porque no me gustaba lo que me ponían a estudiar. Después en la Escuela, no es por dárme las, yo fui de los estudiantes más juiciosos, más estudiosos, porque me apasionaba lo que empecé a estudiar, me gustaba mucho estar en los ensayos.

Ya desde esa época hacíamos montajes en la Escuela. Recuerdo que llegábamos a las 6 de la tarde y salíamos a la 1 o 2 de la mañana, porque después de las clases que eran de 6 a 9, teníamos el grupo experimental de la escuela que se llamaba *Tebas - Teatro Experimental de Bellas Artes*. A los alumnos más avanzaditos de cada curso los ponían a hacer montajes y el montaje era por fuera del horario de clases.

A esa hora subíamos al cuarto piso, donde queda ahora creo, la biblioteca, al salón nuestro de ensayo. Allí nos quedábamos hasta la 1 o 2 de la madrugada y cuando había ensayos generales hasta las 3 o 4. En esa época yo tenía como unos quince años.

Entrar a la Escuela era muy fácil, hacíamos unos ejercicios para que los profesores nos conocieran, pero no había ningún filtro, había muy poca gente que se decidiera por este oficio. De los profesores de la época recuerdo a Enrique Buenaventura, por supuesto, él era el director de la escuela, Octavio Marulanda que era el subdirector. Él después del teatro se dedicó a la investigación folclórica, trabajó creo que con el Ministerio de Educación. Era nuestro profesor de historia del teatro y también de expresión corporal, era un señor muy gordo, pero se sabía una serie de ejercicios. Recuerdo a Marino Vidal que fue profesor nuestro de esgrima. En aquella época, estudiábamos esgrima porque pues de vez en cuando se montaban obras del teatro clásico español, obras de capa y espada que llaman, entonces tocaba darnos espada y había que saberlo hacer y no sólo por eso, sino porque la esgrima es una disciplina corporal que ayuda a conocer el cuerpo.

Miguel Mondragón que era compañero nuestro de estudio, y desde muy temprano mostró unas habilidades muy grandes para la pantomima, era nuestro profesor de pantomima y de expresión corporal. Ya después, en los años 62, 60, 61, vino el profesor de pantomima Jean Marie Binoche, el papá de la afamadísima actriz Julieth Binoche. Él fue nuestro profesor de expresión corporal durante, no sé, 3 o 4 años, fue un

profesor excelente. El profesor Escobar nos daba técnica de la voz. Él fue el que nos preparó para aprender a vocalizar, a respirar, a colocar la voz. En aquella época había que estar muy bien preparado técnicamente con la voz y con el cuerpo. Nosotros hacíamos funciones en el teatro Los Cristales, que estaba recién inaugurado y las hacíamos a viva voz, ahí no había equipo de sonido, ni micrófonos, ni nada de eso y hacer una obra allí requería aprestamiento.

Hay dos personas también muy importantes para la historia de la Escuela, Pedro Martínez y Fanny Mickey, Enrique los trajo de Argentina. Enrique participó de todo el movimiento del Teatro independiente argentino de principios de los años 50, él se formó allí, en un teatro muy experimental, en un teatro muy ligado a los problemas de la sociedad, como fue el teatro independiente argentino, de ahí que el modelo que él desarrolló aquí era muy, dentro de esa escuela. Allí conoció a Pedro Martínez que era un actor, digo era, porque murió hace unos años, era un actor con cierto reconocimiento dentro de ese movimiento del teatro independiente y Enrique cuando se vino para acá siempre tuvo la idea de traer a Pedro, pero claro, ¿qué le podía ofrecer? Si en esa época esto era una escuela que estaba empezando a formarse, no había mucha plata, no se le podía ofrecer ya a un señor profesional del teatro argentino, un buen sueldo. Pero Enrique insistió y Pedro se entusiasmó y vino y trabajó con nosotros en muchísimos montajes y nos enseñó a actuar. Posteriormente regresó a la Argentina y al cabo de un tiempo nos dimos cuenta que había fallecido. Con él vino Fanny Mickey que era su esposa, Fanny Mickey tendría en





Archivo personal de Maria E. Gonzalez



Archivo personal de María E. Gonzalez

esa época, no sé 26, 27 años, 28 quizá y Fanny Mickey fue nuestra profesora, antes de llegar Jean Marie Binoche, de expresión corporal. Ella culminó su formación actoral aquí en esta escuela, ella era también una estudiante de teatro en Buenos Aires cuando llegó aquí. Con Fanny hicimos muchísimas obras, como la de *Edipo Rey*. Enrique era el director de la Escuela, él hacía montajes con nosotros, pero tenía más que ver con la parte académica y Pedro Martínez era el director del grupo, entonces con él tuvimos muchísimo contacto porque él era el que hacía los montajes.

En esta época trabajábamos muy rápido, yo me acuerdo que montábamos una obra, obras difíciles y complicadas como las que ya he nombrado, máximo en tres meses. Una obra como *Edipo* que era con música, con coros, con ballet, unos espectáculos muy grandes, en tres meses. Obras como *Historias para ser contadas* con dos mesecitos de ensayo, era suficiente. Nosotros trabajábamos muy intensamente, trabajábamos muy duro, muchas horas. Estábamos dedicados de tiempo completo.

Esta era una escuela, entre comillas más o menos tradicional, parecida al modelo de las escuelas europeas con las clases de expresión corporal, lectura interpretada, técnica vocal, esgrima, clases de interpretación que era la base de ejercicios de actuación, al principio con ejercicios que propone Stanislavski y después empezó la era Bertold Brecht. Pero lo más importante, donde se ponía el acento en esa escuela, era en el montaje y había un estímulo que era que los actores, los alumnos más avanzados de los cursos, los más juiciosos, los más disciplinados, los más

estudiosos, íbamos a parar, estuviéramos en el primer año o en el segundo año o donde estuviéramos íbamos a parar al grupo de planta.

Nuestro espacio fundamental de trabajo para las clases de actuación y para los montajes era en el cuarto piso, donde queda ahora la biblioteca, ahí estaba la oficina de la escuela, ahí estaba el vestuario en una piecita que queda al fondo en la pura entrada a las gradas. Subiendo estaba la oficina de Enrique y de Octavio Marulanda y las clases teóricas las hacíamos en estos salones que quedan acá atrás, donde ahora es Artes Plásticas, ahí hacíamos nuestras clases teóricas, nuestras clases de técnica vocal. Utilizábamos realmente pocos espacios yo creo que nos abastecíamos con tres saloncitos y el salón grande del cuarto piso.

Cuando yo entré a estudiar aquí, desbarataron la sala Beethoven creo que tuvo un problema de goteras muy tenaces que fueron acabando con ella y entonces durante muchos años fue una bodega, un galpón, que tenía cantidad de trastos y de objetos y de vainas que ya no se usaban, quedó convertida en un cuarto de los trebejos muy grande. Cuando el espacio de la escuela ya se nos quedó pequeño, y se necesitó para otras actividades, nosotros, con Enrique y los profesores hicimos, en la parte del fondo de ese galpón, en la parte que es bien inclinada, un escenario de madera, de guadua y una cámara de esterilla y ahí ensayábamos. Nosotros ahí hicimos los montajes de las obras de Enrique, que también escribía desde que yo entré en la Escuela. No solamente montábamos las obras de él, pero sí trabajábamos mucho

con sus textos, ahí montamos “los papeles del infierno”, por ejemplo. Nosotros en la Escuela hicimos todos los estilos y todas las tendencias de teatro. Hay una cosa de la cual me siento muy agradecido porque no nos matriculamos en ninguna tendencia, sino que pudimos recorrer varios estilos. Nosotros hacíamos clásicos griegos, montamos *Edipo Rey*, hacíamos clásicos españoles, recuerdo mucho *La discreta enamorada* de Lope de Vega. Hacíamos teatro moderno, hacíamos teatro de corte stanislyvkiano a morir trabajábamos con los sentimientos, con la ilusión del teatro. Después hicimos Bertold Brecht, de este autor montamos *Los 7 pecados capitales*. La primera obra en la que yo participé, fue una obra que escribió Enrique, que se llamaba *La adoración de los reyes magos*. Con esa obra, como era en la época de diciembre, recorrimos todas las iglesias y todos los barrios de Cali, hacíamos esa obra en los zarzos de las iglesias, al aire libre, hicimos 30 o 40 funciones. Para un estudiante recién entrado, entrar montando una obra, haciendo un personaje y además de eso teniendo una relación tan intensa con el público y en toda clase de espacios, era una experiencia formativa muy importante. Nosotros hacíamos muchas veces temporadas de 2 o 3 meses en el Teatro Municipal con el repertorio de la escuela, el repertorio era por lo menos 4. o 5 obras y estábamos los dos meses cambiando de título cada 15 días. Cada semana, hacíamos social, vespertina, noche y por la mañana ya habíamos hecho dos funciones infantiles, o sea que nos echábamos al hombro 4 o 5 funciones cada domingo y durante la semana, pues digamos de miércoles a domingo, hacíamos constantemente vespertina y

noche en el Teatro Municipal. Había muy buena asistencia al Teatro Municipal. Yo me acuerdo que a nosotros no nos pagaban porque éramos estudiantes, entonces eso era parte fundamental de nuestra práctica y de nuestro aprendizaje, pero en muchas ocasiones, recuerdo que como había ido muy bien con la taquilla, entonces la escuela nos hacía una bonificación, nos regalaba una plástica. Nos iba muy bien, se hacía un trabajo de promoción muy importante en fábricas, en empresas y venía mucho público. Recuerdo que valía cinco pesos la boleta. Obras infantiles hicimos muchas, pues teníamos un grupo de teatro paralelo al de la Escuela, que se llamaba *Arlequín* y montaba constantemente obras para niños.

Hoy en día en las escuelas... claro han cambiado mucho las cosas, pero esa relación con el público en las escuelas hoy en día no se propicia tanto como se debería propiciar. En la Escuela, hicimos durante la etapa de formación, por lo menos 15 montajes recorriendo todos los estilos de teatro. Hicimos Shakespeare, hicimos *La fierecilla domada*. Y yo salí de la escuela graduado, si yo no había hecho 150 o 200 funciones no había hecho nada. Ahora hay otros intereses y otras dificultades y quizá no hay tanto tiempo para propiciar la relación actores con espectadores y yo creo que es fundamental para la formación de uno como actor. La Escuela siempre fue muy abierta a las experiencias de afuera, al teatro del absurdo, al teatro que proponía Ionesco, a la metodología que proponía Bertold Brecht sin pegarle ninguna patada a Stanislavski, sino que lo estudiamos con mucho ahínco y lo conocimos muy bien. Pero era una escuela

muy abierta a las experiencias teatrales del mundo. Uno de los primeros festivales al que nosotros asistimos fue el festival de las Naciones en París, el teatro Sara Bernard, es un festival internacional, ya en esa época era un festival muy importante y nosotros teníamos conocimiento de toda esa actividad y fuimos invitados en el año 61 al festival de las naciones y éramos un grupo de una escuela abiertos a la experiencia cultural de todo el mundo, por eso mismo éramos ya conocidos en muchas partes, por eso recibíamos invitaciones de ese tipo de festivales y desde muy jovencitos empezamos a confrontarnos con grupos muy importantes. Yo recuerdo que a ese festival de las naciones en París fuimos en el año 61. Llevamos un montaje de Pedro Martínez, un profesor argentino que influyó de una manera muy importante sobre nuestra formación, que montó una obra de Oswaldo Dragún: *Historias para ser contadas*. En aquella época este autor era a nivel latinoamericano, uno de los más modernos, más actuales, que proponía más cambios en la estética teatral de esa época. Enrique montó una segunda versión de *A la diestra Dios Padre*. En esa época nos tocó confrontarnos, aunque el festival no era un concurso, con grupos como el *Berliner Ensemble*, de Bertold Brecht. La crítica calificaba los espectáculos y en cierto sentido había una confrontación. Junto con el equipo de Brecht obtuvimos el primer premio a la crítica, a la mejor crítica; porque el montaje de *A la diestra de Dios padre* ya hacía una cierta recuperación de la estética Brechtiana, pero de una manera muy nacional, muy colombiana, era una obra, que recuperaba mucho ciertos aspectos del espacio escénico de la mojiganga que es una forma de teatro campesino en Colombia,





Archivo personal de Maria E. Gonzalez



Archivo personal de María E. Gonzalez

una forma tradicional, recuperaba esa forma teatral mezclándole ritos muy modernos de la estética de Bertold Brecht; una obra con máscaras, con una cantidad de elementos que para esa época, yo creo que todavía, para el público europeo y para el público francés era una cosa de una novedad y de una estética que ellos no conocían, y recuerdo que ganamos el premio a mejor crítica. De ahí pa' delante seguimos visitando Europa cada 2 o 3 años que nos llamaban a los festivales e íbamos a los festivales internacionales de teatro. Entonces, aunque era un grupo - en aquella época Cali no era tan grande como ahora- era un grupo de una pequeña ciudad de Colombia, era un grupo con mucho contacto y mucho reconocimiento a nivel del teatro universal. Allá se nos quedó Enrique

cuando terminamos nuestra participación en el teatro de las naciones. A Enrique le dieron una beca de la UNESCO y se quedó en París estudiando, no sé un par de años y aquí nos quedamos con el grupo, creo que lo reemplazó Pedro Martínez y nos quedamos haciendo montajes. Esa fue la época de los infantiles. Enrique escribía las obras en París: *Ali baba y los 40 ladrones*, *La bella durmiente del bosque*, *El gato con botas*, *Barba azul*, él escribía los libretos en París y nos los mandaba a nosotros y aquí hacíamos el montaje. Estaba haciendo sus años más importantes en esa época como autor dramático y ganó un premio muy importante en la UNESCO, con una obra que escribió que se llama *La tragedia del rey Christopher*.

Para los montajes siempre ha habido poco presupuesto, yo creo que esa no es una carencia de ahora sino de siempre, ¿no? Pero yo no recuerdo que hubiera habido dificultades presupuestales y hubieran tenido que cerrar la Escuela, ni nada de eso. Inclusive yo no me acuerdo si yo pagaba algo, yo creo que no pagaba nada. Después cuando el grupo de planta empezó a volverse un grupo ya con cierto reconocimiento en Cali a nivel cultural, el grupo que hacía los montajes, *Tebas*, necesitábamos de una platica y siempre hubo plata. El vestuario de aquella época, era un vestuario hecho con todos los “hierros,” como dicen los cubanos, lo cual quiere decir que había presupuesto para hacer montajes, pues que exigían una platica y no recuerdo haber tenido dificultades, siempre hubo un presupuesto para abocar los proyectos en los cuales nos metíamos. Claro, no nos pagaban, éramos estudiantes, por ese lado no había gastos, pero por el lado de los montajes, se hacía con todo lo necesario, se hacían montajes ‘que deberían costar un dinerito.

A nivel de Cali, creo, que nosotros éramos el único grupo. A nivel del país, en esa época empezó sus primeras actividades *La candelaria* que se llamaba el teatro *El Búho* y tenían una salita pequeña, en la avenida Jiménez de Quesada. Acababa de pasar por Bogotá un maestro que la gente de aquí y sobre todo de Bogotá recuerda con mucho aprecio y con mucho cariño, era el maestro Seki Sano, que había sido alumno directo de Constantin Stanislavski, japonés. Yo no tuve la suerte de trabajar con él. Aquí en Cali había algunos grupos poquitos, un grupo en Medellín, en Medellín la cosa empezó más tarde. Pero básicamente en Bogotá y en

Cali. En esa época se hicieron los primeros festivales nacionales de teatro, que se hacían en el teatro Colón. Nosotros fuimos creo que al tercero o al segundo festival con el primer montaje de *A la diestra de Dios padre* y había grupos que llegaban al festival, como en el año 58 o 59. ya en esa época había grupos que venían de Panamá, Medellín, de Cali, había dos o tres grupos en Bogotá. Se hacía que el festival fuera muy útil para la formación de uno porque le permitía a uno ver el panorama teatral del país que era pequeño, pero era el panorama teatral del país. En aquella época casi toda la vida cultural de Cali estaba circunscrita de manera muy directa a Bellas Artes, a la orquesta sinfónica, a la coral Palestina, las exposiciones de pintura, los festivales de arte que se organizaban. Hoy en día hay muchas más cosas, hay más grupos de teatro y también hay muchos más elementos distractores como la televisión, por ejemplo, pero en esa época, uno casi no veía televisión. El peso que tenía un grupo de teatro como el de la escuela era muy importante y eso forma un público. Nosotros formamos un público con una actividad muy intensa, si no hay actividad teatral no hay público, pero si constantemente le estás ofreciendo temporadas y giras, llega un momento en que se forma un público. En esa época teníamos un público muy bueno. Yo creo que, si en este momento hay menos público para los espectáculos de teatro, para los conciertos, es porque fundamentalmente la oferta es poca, aunque hay muchos otros factores. En aquella época también éramos mucho más visitados por compañías extranjeras, aquí venían compañías argentinas, españolas, de zarzuela, de ópera, había una propuesta para el público más intensa y muchísimo más

continua y variada. De pronto los problemas económicos de la gente no eran tan graves como lo son precisamente en este momento. La gente tenía más platica para ir al teatro y nosotros siempre hicimos un teatro a bajos costos, que permitía que una persona, un obrero o un estudiante viniera al teatro y comprara su boleta, había precios así de los que no se pueden ver ahora, por ejemplo, en un festival iberoamericano que es un evento muy costoso.

Yo entré a la Escuela como estudiante, luego fui profesor y por último fui su director por un tiempo. Cuando terminé mis estudios, que duraron cinco años y me gradué, entré a trabajar como profesor, como no había profesores, había muy poquitos, pues los alumnos que nos íbamos graduando, digamos los más avanzados pasábamos directamente a ser profesores de la escuela. Yo fui profesor de la Escuela durante muchos años, lo mismo Luis

Fernando Pérez, Gilberto Gómez, Aída, Ana Ruth Velasco. Yo aprendí a hacer escenografía, yo aprendí a manejar luces y todo eso, porque nosotros teníamos que hacerlo todo.

Entonces yo por las tardes me iba a “carpintiar”, a hacer las escenografías de las obras con otros compañeros, con un tramoyista que teníamos, con Enrique, y a dar martillo. Nosotros hicimos el primer escenario giratorio que me acuerdo hubo en este país. El segundo es el del teatro *Fundadores* de Manizales. El primer escenario giratorio lo hicimos nosotros con Enrique y con un hermano de Enrique que ya murió, que en paz descanse, que era físico, profesor de la Universidad del Valle y él nos hizo todos los planos y nos diseñó el escenario. Eso lo hicimos para *La discreta enamorada*, una obra muy bella de Lope de Vega.



Archivo personal de Maria E. Gonzalez

Y Enrique concibió la obra como cajita de música que se daba vueltas e iba mostrando las distintas imágenes. Construimos un

escenario giratorio para el teatro Municipal, y eso terminaba una escena y sonaba una música y daba vueltica el escenario, se iba

un montaje muy ... Yo tengo recuerdos muy gratos de ese montaje, aprendimos mucho.



Archivo personal de María E. Gonzalez

llevando los personajes de la escena que acababa de terminar y nos iba trayendo a los otros personajes, con otra escenografía, fue

Yo era profesor, primero de actuación y poco a poco me fui convirtiendo en profesor de montaje, fui aprendiendo, desde el ejercicio

de la dirección teatral y terminé montando obras en el TEC. La primera obra que yo monté fue una infantil que llamaba *El espantapájaros que quería ser rey*, fue la primera vez que me confiaron un montaje con los actores del *Teatro Experimental de Bellas Artes* y la segunda obra que monté, no porque yo la haya montado, porque en realidad a uno le daban la confianza, y le decían: “Bueno, Helios este montaje lo va a hacer usted”, pero en realidad uno trabajaba respaldado por un equipo, desde esa época hacíamos un trabajo muy colectivo. Yo dirigía los ensayos pero estaba bajo la supervisión de Enrique y de los otros profesores; constantemente nos reuníamos, discutíamos lo que había pasado en el ensayo y preparábamos el ensayo de la próxima semana y digo no porque la haya dirigido yo, pero fue un éxito muy grande, porque la obra que yo monté fue *Ubu Rey* de Alfred Jarry y significó una ruptura muy fuerte con todo el teatro que veníamos haciendo nosotros, porque pues era una obra como con los terrenos del teatro del absurdo, además de eso *Ubu Rey*, es la historia de un dictador. Aquí acababa de caer Rojas Pinilla, entonces la gente relacionó mucho la intención de ese montaje, que desde luego la tenía, con toda la época de la dictadura militar que acaba de caer. Por esos factores, tanto a nivel del estilo de teatro que nosotros hacíamos y a nivel también de un teatro que empezaba a meterse en los problemas políticos y sociales del país, esa obra resultó como la iniciación de una nueva etapa de espectáculo. Yo fui profesor hasta la desvinculación de varios de nosotros por problemas de censura, si se puede llamar de esa forma. Nosotros nos buscamos nuestro propio destino, no éramos ningunos

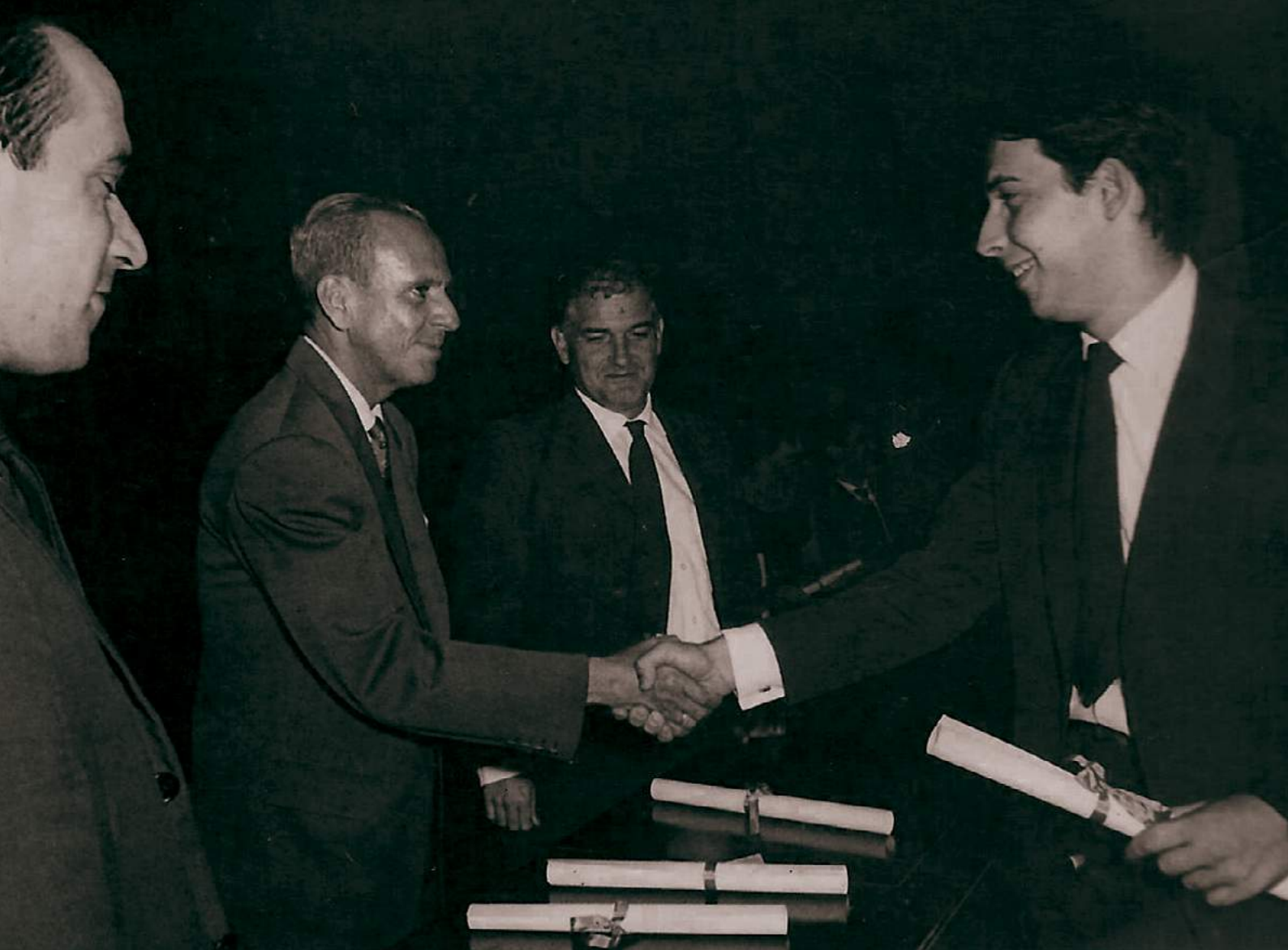
inocentes, sabíamos que empezábamos a hacer ciertos montajes y ciertas obras que empezó a escribir Enrique cada vez más críticas y más relacionadas con el momento social que sé estaba viviendo y claro, eso llegó a un momento, en que las autoridades, las autoridades del gobierno y las autoridades culturales del país, de Cali digámoslo, como el gobernador, la secretaría de educación, pues empezaron a ver ese trabajo que nosotros hacíamos como con malos ojos. Éramos un grupo profesional subvencionado por el Departamento, cuando nos volvimos profesionales, cuando éramos el grupo de planta de Bellas Artes, teníamos sueldo pagado por la gobernación, éramos la *Compañía de teatro del Valle*. Entonces claro, por un lado, ellos nos subvencionaban y nos financiaban y, por otro lado, nosotros hacíamos un teatro muy crítico de las estructuras sociales y políticas del país y de América Latina. Pues claro, llegó un momento en que hubo un corto circuito y dijeron que sigan hablando de lo que quieran, pero que se subvencionen ellos mismos. Entonces, primero cancelaron el grupo y después poco a poco fuimos saliéndonos de la actividad de profesores de la escuela porque claro, el conjunto seguía. Entonces, eso por un lado fue muy malo porque nos quedamos en el aire, pero, por otro lado, fue muy bueno porque aprendimos a vivir de nuestros propios medios y de nuestra actividad teatral y ya sin las restricciones de ser un grupo oficial pues pudimos dedicarnos mucho más a la tarea de desarrollar un teatro que tuviera una incidencia en la vida social del país.

Yo creo que la obra que rebosó la copa fue una obra de Enrique que se llama *La trampa*. En





Archivo personal de Maria E. Gonzalez



Archivo personal de María E. González

esa época invitamos a Santiago García que ya era un director muy importante, y también de un teatro con las mismas tendencias nuestras, un teatro crítico. *La Trampa* es la historia de un dictador centroamericano especialmente terrible. En esa época, yo me acuerdo que fueron los primeros bombardeos

a Marquetalia. El problema de la guerrilla en ese momento era muy crítico y recuerdo que recibimos una carta del gobernador de turno explicándonos toda la circunstancia política por la cual estaba pasando el país y terminaba la carta diciendo que él pensaba que no era conveniente que nosotros estrenáramos

la obra, que no la habíamos estrenado, estábamos en los ensayos generales y alguien de la gobernación la vio pues y le explicó al gobernador, entonces nos llegó esa carta y nosotros nos metimos en el problema, bueno si hacemos eso o estrenamos nuestro montaje. Inclusive nos cortaron el apoyo económico y nosotros decidimos que la obra la estrenábamos fuera como fuera. Como no teníamos plata hicimos como hacemos ahora con las improvisaciones, nos metimos en vestuario, en la utilería y reciclamos una cantidad de cosas que teníamos allá y estrenamos la obra, en el teatro Municipal. Ese era nuestra casa, nosotros hacíamos temporadas larguísimas en el teatro Municipal, ensayábamos, ya en la etapa profesional siempre en el teatro Municipal, esa era nuestra casa y allá la estrenamos en contra de la voluntad del gobernador, y lógicamente al cabo de unos días nos llegó la noticia de que nuestro grupo quedaba cancelado.

Después hubo montajes en el mismo sentido, con la misma tendencia, llegó *Los papeles del Infierno* y nos dedicamos a la tarea de concentrarnos mucho más en la tarea de hacer un teatro nacional, un teatro muy ligado al devenir histórico del país.

Estuve mucho tiempo alejado de la escuela de Bellas Artes, aunque nosotros siempre le guardamos un gran afecto porque aquí nos habíamos formado, aquí nos habíamos desarrollado hasta que llegó el momento de irse y de volverse un tanto independiente. Después nos llamaron para que organizáramos la escuela la Universidad del Valle, allá estuvimos. No sé, en el año

86, 85, pues ya estando yo de profesor en la Universidad del Valle, en el plan de teatro, me llamaron para que volviera a la escuela, y en ese momento pues me volví a vincular, me salí de la Universidad del Valle, me fui de allí y me dediqué a la dirección de la escuela y al montaje del bachillerato artístico en Teatro, que hay, entonces hasta el 89, 90.

Cuando yo entré aquí a trabajar había un plan de estudios tradicional con algunas diferencias con el plan académico, pero básicamente lo mismo. El cambio más grande, y en eso pues algunos le dan crédito a Gloria Castro que fue la que me metió esa idea en la cabeza y me puso a pensar en eso, fue la implementación del bachillerato. Ya estaba funcionando el bachillerato en ballet y ella me habló de eso y me propuso que pensara en esa posibilidad de implementarlo en teatro. Conversamos mucho con ella y Domenicci y yo me llegué a convencer de que era importante la implementación de un plan así, de gente que entrara a estudiar teatro desde muy temprana edad y que su formación no fuera una formación en lo artístico exclusivamente sino que las materias académicas del área del bachillerato organizadas dentro de un plan con cierto criterio, muy orientado a la formación artística, podía ser una cosa muy provechosa, de hecho los resultados que ya se veían en la escuela de ballet, en el bachillerato en danza, eran ya resultados muy importantes. Yo creo que ese fue el cambio más grande, la implementación del bachillerato, pero yo recuerdo que el otro plan continuó, es decir, no se quitó un estilo de formación para implementar otro, sino que por lo menos durante un tiempo se mantuvieron

las dos modalidades porque había gente que estaba estudiando su bachillerato en otro lado y de todas formas quería y necesitaba de una formación actoral, entonces para qué obligarlos. Yo creo que ese fue el único cambio significativo que implementé en la escuela y yo veo, ya después de 10 años de ver su desarrollo que eso ha dado resultados y ha tenido la importancia, y se ha mantenido, seguramente con cambios grandes en el plan de estudios, porque uno va cambiando y la educación va cambiando, pero se ha mantenido lo cual quiere decir que ha dado buenos resultados.

Después me retiré porque compromisos adquiridos en Bogotá me obligaron a dejar la dirección de la Escuela. No, realmente ya yo estaba trabajando más en Bogotá. Yo dirigía la Escuela, pero constantemente viajaba a Bogotá. Llegó un momento, en que yo me hice una pregunta de esas tontas que uno se hace y ¡ah! Aunque yo daba clases e hice algunos montajes, el trabajo burocrático de la escuela le quitaba a uno mucho tiempo. Entonces un día me hice la pregunta: “Bueno, yo soy qué, ¿profesor, burócrata, director de una escuela lleno de reuniones o soy actor?” Y yo mismo me contesté la pregunta en la segunda instancia y dije: “No, yo me voy a dedicar a actuar, eventualmente yo puedo enseñar, puedo tener un taller, puedo dar clase, porque me gusta mucho esa actividad, pero fundamentalmente yo me voy a dedicar a actuar. Entonces ya en esa época yo estaba trabajando mucho en Bogotá. Me fui a Bogotá y renuncié a la Escuela, y desde esa época mis relaciones con la enseñanza han sido muy poquitas, he dictado de pronto talleres, pero así un ejercicio de profesor como el que yo

tuve durante muchos años, no lo he vuelto a tener.

Me dediqué a actuar y sobre todo en televisión que es donde más posibilidades de ser profesional y de vivir del oficio hay, pero claro yo he seguido haciendo teatro. Menos que antes porque las posibilidades no son tan amplias como cuando formas parte de un grupo estable. Yo en el TEC dirigí muchos espectáculos, muchas obras, no solamente yo, yo recuerdo que, en el TEC, yo le llamo la época de oro, porque ya nos habíamos formado como directores unos cuantos, y entonces el TEC contaba, claro siempre su director general fue Enrique, pero en el TEC dirigía Fernando Pérez espectáculos, dirigía Danilo Tenorio, dirigía yo. Entonces ese momento en el TEC fue muy rico porque pues cada director tenía, aunque estaba dentro de una estética que el grupo había implementado, cada director de todas maneras tenía un estilo propio y unas concepciones del teatro y de la actuación propias y era muy rico trabajar en montajes con Danilo, uno como actor, Fernando Pérez o con Edilberto Gómez; era una experiencia muy rica y ahí fue que nos formamos en la dirección. Yo he seguido dirigiendo en la medida de mis posibilidades y de las oportunidades que se me han presentado.

La última obra que yo monté de director fue hace unos 4 años en Bogotá, una obra que se llama *Caricias* de un autor español. Porque yo opté por una de esas becas que otorga el Ministerio de la Cultura y me escogieron, me dieron una platica e hice un montaje, qué cosa tan rara, ¿no? Todos los actores caleños, y con gente la mayoría que habían pasado



por esta escuela, Gerardo Calero, con Jorge Herrera que también se formó en la Escuela.

Yo fui un estudiante muy, pero muy feliz, esta era mi casa, yo pasaba aquí la mayor cantidad de tiempo. Yo tengo una formación no solamente en lo artístico sino a nivel de cultura general, yo diría una formación más o menos completa y adecuada para la actividad que yo desarrollo en la vida y no hice el bachillerato, porque decidí desde los 14 años que lo mío era el teatro, pero a través del trabajo en teatro yo fui haciendo mi bachillerato de alguna manera, fui adquiriendo muchos conocimientos sobre cultura general, porque hacíamos un estudio de las obras, si se va a montar de *Edipo rey* y más con un profesor como era Enrique, o como es Enrique, pues no era cuestión de aprenderse la letra y empezar a ensayar; nosotros hacíamos un estudio lo más a fondo posible de lo que era el teatro griego y la tragedia griega y ese estudio pues abarcaba toda la época de los griegos y toda la cultura griega, entonces se aprendía no solamente teatro sino que aprendías historia, aprendías literatura, una cantidad de cosas colaterales. Entonces, por eso mismo, yo fui un estudiante muy feliz porque a mí la escuela me lo dio todo, la formación profesional y la cultura general grande o pequeña que yo pueda tener. Yo me quedo con todo, con todo mi trance por esta escuela.





Papel
Escena

Escena Investigativa

TEATROLOGÍA LATINOAMERICANA CONTEMPORÁNEA: ARTISTAS-INVESTIGADORES E INVESTIGADORES PARTICIPATIVOS EN EL TEATRO

JORGE DUBATTI*

En las últimas tres décadas, aunque con desarrollos desiguales, en todos los países de Latinoamérica se ha producido un afianzamiento y multiplicación de la reflexión teatrológica. Nos referimos a la Teatrolología en tres dimensiones: a) el conjunto de disciplinas científicas que producen discurso sobre el teatro:¹ Historia, Historiografía, Historiología, Teoría, Metodología, Epistemología, Estudios sobre la Crítica, Semiótica, Poética, Sociología, Antropología, Filosofía, Museística, Archivística, Ecdótica, etc.; b) la metadisciplina o disciplina de disciplinas (disciplina de 2º grado) que focaliza en las relaciones, dinámicas y situación de las disciplinas científicas que estudian el teatro en general o en determinados contextos; c) el conjunto de prácticas ensayísticas sobre teatro producidas no sólo por investigadores sino

1 Usamos el término teatro en un sentido amplio, desdelimitado, que incluye tanto las formas del teatro-matriz como las múltiples expresiones del teatro liminal (Dubatti, 2016).

* Jorge Dubatti es Profesor Regular de Historia del Teatro Universal en la Carrera de Artes de la Universidad de Buenos Aires. Director Regular del Instituto de Artes del Espectáculo de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Director Proyecto UBACyT. Se especializa en Historia y Teoría del Teatro.



también por los mismos artistas. Esto último, marca un cambio insoslayable en la materia que indagamos. Sucede que, por un lado, ha crecido la Teatrología gracias al aumento de especialistas, de grupos de investigación, de espacios institucionales universitarios de formación en grado y posgrado, de formaciones gremiales de investigadores y críticos (ABRACE en Brasil, AINCRIT en Argentina,² AMIT en México, entre otras), de organismos científicos públicos y privados, de publicaciones especializadas (colecciones, revistas), de reuniones (congresos, coloquios, jornadas, etc.), de la inserción de la teoría en los festivales teatrales. Además, por otro, la Teatrología ha mutado por el reconocimiento de los artistas latinoamericanos (teatristas: dramaturgos, directores, actores, escenógrafos, músicos, técnicos, etc.) como productores de un pensamiento específico. Hay una mayor conciencia sobre las prácticas teatroológicas latinoamericanas,³ una diversificación mayor de problemáticas y formas discursivas de producción de pensamiento teatral, a la par que se acepta que “hablar de teatro latinoamericano es también, y antes que nada, hablar de teoría teatral” (Dubatti, 2017, p. 31). Si durante décadas se pensó a Latinoamérica, en términos epistemológicos, como horizonte de aplicación (estudio de casos) de las teorías teatrales producidas en campos “centrales” (Alemania, Francia, Italia, Estados Unidos...), en los últimos años esa implícita “división del trabajo”

2 Un dato revelador de este incremento: la AINCRIT (Asociación Argentina de Investigación y Crítica Teatral), fundada en 2008, cuenta actualmente con más de 500 socios de todo el país.

3 Destaquemos dos números especiales de la revista *Gestos. Teoría y Práctica del Teatro Hispánico* (University of California): el XXVIII, 55 (abril 2013), coordinado por Juan Villegas, dedicado a pensar una historia de las prácticas teóricas del teatro en Latinoamérica; el XXX, 60 (noviembre 2015), sobre “Gestos transitorios: presente, pasado y futuro de las teorías sobre el teatro”, editado por Grace Dávila-López, Polly J. Hodge, Claudia Villegas-Silva y Juan Villegas.

se ha desmontado (parcialmente) y asistimos a una nueva cartografía de intercambios: se ha intensificado el reconocimiento de la Teatrología latinoamericana y de las prácticas del teatro latinoamericano como horizonte, ya no solo de aplicación, sino también de descubrimiento teórico.

Por el pluralismo de tendencias y prácticas, por la multiplicidad de concepciones y preocupaciones, no hay unidad en las prácticas teatroológicas y en las teorías teatrales que se desarrollan en Latinoamérica. Se observa una polifonía de teatrología(s) latinoamericana(s), de riqueza y diversidad incalculables en sus particularidades radicantes. No sólo se produce Teatrología en las capitales nacionales, sino en muchas ciudades de los estados y provincias de cada país. Por otra parte, muchos investigadores latinoamericanos trabajan fuera de Latinoamérica y otros investigadores de otros orígenes, radicados en Latinoamérica, producen grandes contribuciones a la teoría del teatro latinoamericano. El territorio es muy amplio y complejo y todavía no ha sido sistematizado en detalle, ni siquiera de manera local o regional. Por otra parte, las publicaciones o insumos teóricos generados en cada centro no siempre circulan. No existe una sola biblioteca en Latinoamérica que reúna sistemáticamente esa producción. Lo señalamos como una tarea pendiente, sin duda fascinante. En consecuencia, el presente mapa no podría pretender ser exhaustivo. Nos proponemos presentar seis tendencias que atraviesan las prácticas de la Teatrología contemporánea en Latinoamérica, con mayor o menor desarrollo según los contextos, que además parecen marcar orientaciones que se afirman y proyectan hacia el futuro. Las ofrecemos como hipótesis de

trabajo, para discutir y re-examinar, con vistas a la redacción de una cartografía cada vez más compleja en próximas contribuciones. Como se observará, estas tendencias dialogan entre sí, se complementan o discuten, friccionan e incluso (según las prácticas de cada investigador) hasta se oponen.

Uno

Más allá de la diversidad, la perspectiva sociocultural se presenta como un rasgo transdisciplinar en la Teatrológica latinoamericana. Atraviesa las diferentes prácticas científicas y ensayísticas por la singularidad misma del acontecimiento teatral. Entendido el teatro como un acto convivial-corporal-expectatorial de base social, territorial y antropológica; entendida la teatralidad como un fenómeno anterior al teatro y que porosamente se entreteteje con él; entendida la historia y la tradición del teatro en Latinoamérica como una de las prácticas sociales más potentes en la configuración de experiencia histórica, identidad y subjetivación, lo sociocultural es una variable presente tanto en los trabajos de Poética, como en los estudios comparatistas, históricos y en la teoría misma. El chileno Juan Villegas, referente continental de la Teatrológica (sin duda, uno de los maestros más leídos y citados), expresa el carácter irrenunciable de lo social latinoamericano en su *Historia multicultural del teatro y las teatralidades en América Latina* (2005). Resulta revelador el capítulo introductorio donde plantea “fundamentos teóricos” (pp. 15-28): los conceptos de teatro como discurso, sistema cultural, las relaciones entre competencia cultural y competencia teatral, la teoría de las “teatralidades sociales”. Para Villegas es imposible pensar el teatro sin

su entramado, su contigüidad, con la teatralidad social:

La teatralidad social es tanto una práctica como una construcción cultural. Como *práctica social* constituye un modo de comportamiento en el cual los seres sociales, consciente o inconscientemente, actúan como si estuviesen en el teatro (modos de vestirse, posición en el espacio escénico, gestualidad, uso de la voz, etc.). Como construcción cultural constituye un sistema de códigos de sectores sociales que codifican su modo de percepción del mundo y su modo de auto-representarse en el escenario social. Las teatralidades son portadoras de mensajes de acuerdo con los sistemas culturales de que son productos y en los cuales se utilizan. (Villegas, 2005, p. 18)

En forma complementaria, el investigador argentino Gustavo Geirola (*Teatralidad y experiencia política en América Latina*, 2000) propone la noción de óptica política o política de la mirada para conectar lo social y lo teatral (Cap. I, 25-58):

Nos vemos llevados inmediatamente a presuponer que hay teatralidad allí donde se juega a *sostener la mirada* frente a otro, o bien, para ser más precisos, donde se trata de *dominar la mirada del otro* (o del Otro); con esto queremos insinuar que la teatralidad se instaure en un campo de lucha de miradas, guerra óptica, lo cual demuestra inmediatamente que el movimiento no es el único derivado energético, sino algo más fundamental y menos visible: el poder, el deseo de poder.



Queremos, entonces, conceptualizar la teatralidad en un campo escópico que es fundamentalmente un ámbito agonal constituido como una *estrategia de dominación* (2000, pp. 44-45).

Un ejemplo destacable de las prácticas de una Teatología de base sociocultural lo provee la investigadora colombiana Beatriz J. Rizk con su *Imaginando un continente: utopía, democracia y neoliberalismo en el teatro latinoamericano* (2010). Rizk reúne casi 900 páginas distribuidas en dos volúmenes, con la intención de ofrecer una “visión general” del continente teatral y un estudio particular de la escena en Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, México, Nicaragua, Perú, Puerto Rico y Venezuela, enmarcado cada país a la par en su singularidad y dentro de las coordenadas generales de la tesis de Rizk. Se trata de un aporte que permite una representación a gran escala de los procesos y los imaginarios políticos del teatro en Latinoamérica. Sintetizar los múltiples objetivos de *Imaginando un continente...* resulta complejo, creemos que las líneas principales de la investigación son cuatro: establecer la continuidad y los cambios en la producción de pensamiento político utópico en el teatro latinoamericano, desde sus orígenes, y especialmente en la segunda mitad del siglo XX; estudiar las representaciones teatrales de los procesos culturales y políticos de la redemocratización posterior a las dictaduras en los últimos treinta años; analizar las respuestas del teatro latinoamericano al impacto del neoliberalismo y la globalización impuestos internacionalmente a partir de la clausura del socialismo europeo en 1989; pensar las tensiones de resistencia, resiliencia y transformación entre utopismo y neoliberalismo. La tesis de Rizk es que el teatro latinoamericano persiste en su voluntad

utópica, y más allá de los cambios históricos su carácter político utópico instituye una constante. Tesis que sin duda enfrenta y niega la “muerte de las ideologías”. Como en sus libros anteriores, Rizk articula no sólo una mirada profesional de experta en Teatología, sino también un nítido y lúcido posicionamiento político, que la convierten en una de las intelectuales notables de Latinoamérica, tanto por su comprensión del teatro como de nuestra realidad y cultura. El libro asume, por un lado, un enfoque historicista en tanto distingue “posiciones utópicas ‘válidas’ en su momento” (tomo I, p. 1), y aclara: “Por ‘válidos’ no estimamos que hayan sido los ‘justos’, o los ‘verdaderos’, sino los que sirvieron como vehículos interpretativos de una realidad, en un momento dado, como respuestas a circunstancias sociales, políticas, históricas y demás instancias definidoras” (ibid.). Y opone esas posiciones a una dimensión del neoliberalismo que, de acuerdo con el economista John Williamson y los investigadores Benjamin Kohl y Linda Farthing se impone a partir del “Consenso de Washington” y asume la forma de un “neocolonialismo” (tomo I, p. 7). Es decir que el objeto de estudio de Rizk es, cuando focaliza las últimas décadas, el movimiento anti-neocolonialista en un sentido amplio y diverso y su conexión con el teatro de períodos anteriores. Nacida en Colombia y ligada a la historia y la exégesis del Teatro Experimental de Cali (al que ha dedicado muchas páginas en trabajos anteriores), Rizk hace propias palabras de su maestro Enrique Buenaventura tomadas del *Diario de trabajo* para precisar el gesto de su libro:

Estamos convencidos, como señaló Enrique Buenaventura, que es “inútil y caprichoso afirmar la muerte de las

ideologías y el fin de los compromisos, por el contrario, nos enfrentamos a una ideología que acepta vacíos, rupturas, desencuadernamientos, dispersiones, y a un compromiso que consiste en escudriñar las leyes y las consecuencias del caos, para decirlo de algún modo” (tomo I, p. 13).

Rizk redefine el concepto tradicional de “teatro político” y lo amplía en tanto toda práctica productora de sentido político en un campo de poder, en este caso, en el campo de poder que imponen sucesivamente la Modernidad y el neoliberalismo. En los capítulos dedicados a cada país en particular, cuyos títulos reproduciremos siquiera parcialmente porque expresan elocuentemente los lineamientos principales de sus contenidos, Rizk analiza decenas de espectáculos y textos dramáticos. Resulta imposible transcribir aquí la lista completa, sólo nombraremos a algunos de los teatristas analizados. En el caso teatral de Puerto Rico, al que define como “La insuficiencia de la utopía” (tomo I, p. 169), Rizk estudia las tensiones entre teatro, política nacionalista y nacionalismo cultural, así como su contraste con el “sueño norteamericano” de la dramaturgia puertorriqueña en Estados Unidos, en obras de Roberto Ramos-Perea, José Luis Ramos Escobar, Aleyda Morales, Edwin Sánchez y el grupo Pregones, entre otros. Con respecto a Nicaragua, se centra en la “última utopía progresista religiosa” (tomo I, p. 235), con observaciones sobre el grupo Justo Rufino Garay, Alan Bolt y Lucero Millán. El análisis de México, el más extenso, bajo el título general de “El desplazamiento de la utopía” (tomo I, p. 265), se articula en tres subcapítulos: “La crisis del neoliberalismo: entre la denuncia,

el sondeo histórico y una revolución posmodernista”, “La estética de la cartología cognoscitiva” (donde caracteriza México DF como “la ciudad sin límites”, tomo I, p. 317) y finalmente “El descentramiento como estética o la fronterización de la cultura”, en el que precisa:

La frontera, en un principio y para el propósito de este ensayo, se define como esa línea tanto real como metafórica que atraviesa el espacio físico de seis estados de la nación – Tamaulipas, Nuevo León, Coahuila, Chihuahua, Baja California y Sonora- nutriendo el imaginario colectivo de un pueblo escindido entre el aquí, en no pocas instancias lleno de penurias y carestías, y el allá, tentador y prometedor, aunque absolutamente elusivo que representa el ‘sueño americano’. (ibid.)

Entre los teatristas comentados figuran Raquel Araujo Madera, Concepción León Mora, Juliana Faesler, Guillermo Gómez-Peña, Luis Enrique Gutiérrez Ortiz Monasterio (LEGOM) y Martín Zapata. El segundo tomo se abre con Colombia (bajo el título “La imposibilidad de la utopía”, p. 1) e incluye dos subcapítulos: “Las guerras intestinas partidistas y su representación en las artes escénicas” y “Hacia una totalización de la violencia: el teatro entre el conflicto y la legitimidad” (p. 29), en el que trata la aparición hacia 1987 de una nueva generación “cuya primordial diferencia con la anterior es que es una generación que nació y creció en la violencia” (ibid.). En ellos se hace referencia a obras de Gilberto Martínez, el grupo *Matacandelas*, Fabio Rubiano, el grupo *Teatro Varasanta*, entre otros. El teatro de Venezuela (“La competencia de utopías”, p. 57) también es estudiado en

dos capítulos: “Génesis y desarrollo de una dramaturgia nacional comprometida con su realidad: entre el caudillismo, la marginalidad y el boom petrolero” y “Una nueva generación se asoma a la escena: recrudescimiento de la violencia civil, escepticismo y posmodernidad”, con análisis de espectáculos y textos de Gustavo Ott, Aminta de Lara, Xiomara Moreno y Mariela Romero, entre otros.

Perú o “Los embates de las utopías” (p. 97) es el tercer capítulo del segundo tomo, articulado en tres subcapítulos: “Dos imperios y una nación dividida: entre la circularidad histórica incaica y la linealidad hegemónica occidental”, “Del movimiento indigenista al desborde de lo popular: descentralización y cholificación sociológica de la cultura” y “Multidireccionalidad de búsquedas tanto estéticas como temáticas en los albores del nuevo milenio”. De Perú Rizk destaca las producciones de *Yuyachkani*, José Watanabe, Mario Delgado y el grupo *Cuatrotablas*, José Castro Urioste, entre muchos. El estudio sobre Chile lleva el título “El entierro de las utopías” (p. 173) y se divide en tres momentos: “De laboratorio de acumuladas ideologías al totalitarismo hegemónico: el teatro como testimonio de la contingencia”, “Del gremialismo al corporativismo: una dramaturgia en acecho” y “El teatro bajo la democracia: del autoritarismo a la fragmentación en búsqueda o rechazo del ‘término medio’”, con observaciones sobre espectáculos de Juan Radrigán, Ad-Maipu, Teatro Castro, Andrés Pérez, Marco Antonio de la Parra, Guillermo Calderón, entre otros. La visión sobre la escena de la Argentina (sintetizada en la fórmula de “El vaciamiento de las utopías”, p. 239) desarrolla tres perspectivas organizadoras: “El teatro de la desintegración o de la estética de la multiplicidad: testimonios del

desmantelamiento del estado ‘liberal’ a partir de las últimas décadas del teatro del siglo XX”, “La desarticulación del autoritarismo como forma de vida: doscientos años de cuestionamiento y desafío teatral” y “Entre la construcción de la memoria y la revisión histórica: una dramaturgia para el nuevo milenio”, donde entre otros Rizk analiza obras de Ricardo Bartís, Mauricio Kartun, Claudio Tolcachir, Lola Arias, Víctor Winer y Rafael Spregelburd. Finalmente es el turno de Bolivia, “Entre la utopía y la anti-utopía” (p. 327), dividido en dos subcapítulos: “Utopía, democracia y neoliberalismo y el despertar de un gigante” y “De la ‘mutilada hegemonía neoliberal’ a la plurinación: una dramaturgia al servicio de la diferencia”, con trabajos sobre Eduardo Calla, Diego Aramburo, César Brie, Oscar Zambrano, entre otros. Desde una visión metacrítica, hay que destacar en la obra de Rizk varios aspectos: su vínculo convivial, territorial, con el acontecimiento teatral, así como su intercambio dialógico con los artistas a través de sus permanentes viajes por Latinoamérica; su actualización teórica, su ejercicio crítico con sólidos fundamentos; su actitud comparatista, ligada a las prácticas de la disciplina Teatro Comparado, que establece una dialéctica cartográfica entre la unidad continental y la diversidad de los fenómenos particulares, que busca permanentemente el entronque de lo diverso en las corrientes centrales de los procesos latinoamericanos; su dominio de la bibliografía internacional disponible sobre nuestra escena; su comprensión del acontecimiento teatral desde una base epistemológica adecuada a la praxis de la escena.

Dos

En relación a esta contigüidad entre las prácticas sociales y las teatrales, se advierte en la Teatrológica latinoamericana una problematización, desde limitación y ampliación del “objeto” teatro, así como el desarrollo del concepto de transteatralización como parte de esa extensión. En el siglo XXI se ha acrecentado la percepción de la problematización del teatro, en el intento de volver a responder las preguntas ontológicas básicas: ¿qué entendemos por teatro?, ¿qué es el teatro?, ¿qué hay en el teatro?, ¿qué existe en tanto teatro?, ¿qué está en el teatro? Ya en los años ochenta, frente a la diversidad de prácticas en los campos imposible de reconocer bajo las viejas taxonomías, el concepto de teatro deja de ser una definición cerrada y se desdelimita, se complejiza, literalmente estalla. En la Teatrológica latinoamericana proliferan los nuevos términos que intentan dar cuenta de esa diversificación. El concepto de teatro se amplía y hoy resulta insoslayable la aceptación de su liminalidad (su conexión fronteriza, sus cruces y su periferia, sus intercambios e indeterminaciones, su entretejido y porosidades) con otras prácticas sociales y artísticas. Liminalidad con la vida, con las otras artes, con otras disciplinas. En el siglo XXI esta tendencia se profundiza y se piensa el teatro como un juego de mezclas, tensiones, fricciones y rechazos entre teatralidad, teatro y transteatralización. Una auténtica revolución epistemológica, que saca al teatro del corral del arte y lo pone en relación con la vastedad del mundo, especialmente con lo social, lo político y lo antropológico comprendidos como dimensiones de la cultura. Surgen así las teorías que constituyen una Filosofía del Teatro (Dubatti, 2007, 2010, 2014). Desde una base antropológica, la teatralidad es concebida

como una condición fundante de lo humano que consiste en la capacidad de la especie de organizar la mirada del otro, de producir una óptica política o política de la mirada. (Así como hay *Homo Sapiens* y *Homo Faber* y *Homo Ludens*, se reconoce el *Homo Theatralis*). Esta definición retrotrae la teatralidad al origen mismo de lo humano, en tanto la teatralidad habría nacido la primera vez que dos seres humanos se miraron y comenzaron a hacer, cada uno de ellos, algo para organizar (y dejarse organizar por) la mirada del otro. La teatralidad acompaña al humano ancestralmente y el teatro resulta así una conexión con los orígenes más remotos. Según esta visión, el humano es inseparable del atributo de la teatralidad, y hace diferentes usos de ella: en la vida social cívica y política, en la familia, en el erotismo y la sexualidad, en el comercio, en la liturgia y en el rito, en el deporte, en la educación, etc. El mundo se sostiene en una red de mirada. Recordemos que el término teatro, en griego, *théatron*, quiere decir “mirador”, “observatorio”. Eso que llamamos más específicamente teatro sería uno de los usos posibles de la teatralidad, un uso tardío (muy posterior al origen de la teatralidad) y con características singulares. Según la disciplina Filosofía del Teatro (desarrollada en la Universidad de Buenos Aires e irradiada a diversos centros de Latinoamérica, Estados Unidos y Europa), el teatro es aquel uso de la teatralidad destinado a producir un acontecimiento convivial-poético-expectatorial. En las últimas décadas y hoy más que nunca, propiciada por el imperio de la mediaticidad, se ha acentuado una paradójica proyección del teatro sobre la teatralidad como resultado de una dinámica invertida: para controlar más eficazmente la política de la mirada (en la que hoy se sostienen el poder, el



mercado y la vida social desde los medios), se recurre a las estrategias y procedimientos del teatro. Ya no de la teatralidad al teatro, sino del teatro a la teatralidad, y hay que destacar algo singular: se utilizan las estrategias del teatro, pero para que no se vea como “teatro”, para que se crea “realidad”. Políticos, periodistas, pastores, abogados, entre otros muchos, realizan cada vez más cursos y entrenamientos de teatro para valerse de esos saberes al servicio de un mayor dominio de la teatralidad. En Filosofía del Teatro se llama a este fenómeno *transteatralización*, es decir, la exacerbación y sofisticación del dominio de la teatralidad, extendida a todo el orbe social, por el uso de estrategias teatrales que se intenta no poner en evidencia como tales. Quien hoy logra organizar/controlar la mirada de los otros, controla la red de mirada que sostiene el poder y el mercado. Frente a este fenómeno de apropiación de los mecanismos del teatro para la teatralidad social, las prácticas teatrales mismas plantean una reacción, una resistencia, van en dirección contraria y diseñan contrastes, desenmascaramientos o fricciones con la transteatralización. Uno de los ejemplos más notables del campo teatral de Buenos Aires en el que se manifiesta esta tensión entre teatro y transteatralización es Ricardo Bartís, como él mismo lo explica en su libro *Cancha con niebla* (2003). En uno de sus últimos espectáculos, *La máquina idiota* (2013-2015), Bartís imagina un discurso político de Juan Domingo Perón, transmitido por la radio, en el que el presidente exalta la producción teatral (“¡Viva el teatro!”, repite varias veces), justamente como agenciamiento de la política. Según la Filosofía del Teatro, el teatro abarcaría, en un sentido genérico e incluyente, todos los acontecimientos en los que se reconoce la presencia de convivio, *poiesis* corporal y expectación. El teatro puede

incluir elementos tecnoviviales (como en la llamada “escena neotecnológica”, cada vez más extendida), pero no puede renunciar al convivio. A partir de esta ampliación del registro genérico, se considera teatro tanto a las formas tradicionales (teatro de prosa o en verso representado por actores en salas especialmente diseñadas) como al teatro de mimo, de títeres y objetos, de nuevo circo, de papel (a la manera japonesa, el *kamishibai*), de “impro” (improvisación), de danza, de movimiento, de sombras, del relato (o narración oral), de calle, de alturas o las infinitas formas del teatro musical, el *stand up*, teatro neotecnológico (con aplicaciones de internet, proyecciones, hologramas, autómatas, etc.), entre otros. También, se incluyen los fenómenos del teatro de la liminalidad, en sus distintas formas: *performing arts*, teatro performático y *happening*, *serata* (las “veladas” italianas del futurismo), varieté, *music hall*, circo, intervenciones urbanas, acciones políticas como los “escraches”, las instalaciones con presencias corporales vivientes, teatro postdramático, teatro invisible (Augusto Boal), teatro ambiental, teatro rásico, teatro en los transportes públicos, biodrama, etc. Ya no se usa, entonces, la palabra “teatro” como en el pasado, hoy cargada de más vastas referencias. Esta ampliación conceptual favorece una mayor comprensión e inteligencia de la complejidad del teatro en el mundo contemporáneo. Esto implica una radical ampliación del *corpus* de los estudios teatrales, que incluiría tanto el teatro tradicional (en su paradigma moderno) como las fiestas populares, los desfiles de moda o el ventriloquismo.⁴

4 De próxima publicación, el volumen *Poéticas de liminalidad en el teatro* (Perú, Lima, Ediciones de la Escuela Nacional Superior de Arte Dramático, ENSAD) reúne una treintena de trabajos de investigadores de la Universidad de Buenos Aires sobre diversas formas de teatro liminal desde la perspectiva de la Filosofía del Teatro.

Tres

En la Teatrología latinoamericana se acentúan las búsquedas extra-disciplinares, se impone una “desobediencia disciplinar”, según el tucumano Mauricio Tossi (2017), que llama a salirse de las teorías y metodologías canónicas y perseguir préstamos y cruces con otros campos. En su “Desafíos metodológicos para estudiar el teatro en el Centro Sudeste de la Provincia de Buenos Aires” (2017), la argentina Teresita María Victoria Fuentes (radicada en Tandil, Universidad Nacional del Centro) explicita esa necesidad al correlacionar Semiótica y Poética con Antropología, Estudios Patrimoniales y Jurisprudencia para el desarrollo de los fenómenos teatrales de su región (que incluye las fiestas de Semana Santa y la representación de un *Vía Crucis* al que concurren miles de turistas). Un caso notable es el de Ileana Diéguez (otra de las referencias fundamentales de la investigación teatral y artística en Latinoamérica). Nacida en Cuba y radicada en México hace más de dos décadas, Diéguez demostró con su libro *Escenarios liminales. Teatralidades, performances y política* (2007, 2014) la productividad de las tensiones entre arte y vida en las manifestaciones políticas, las marchas, los “escraches”, el nuevo teatro documental, las instalaciones, el arte callejero y el biodrama en diversos países latinoamericanos. Luego sorprendió con *Cuerpos exPuestos. Prácticas de duelo* (2009), cuaderno sobre la espeluznante teatralidad de la guerra de los narcos. La publicación de su último libro, *Cuerpos sin duelo. Iconografías y teatralidades del dolor* (2013), es otro acontecimiento en la Teatrología latinoamericana: Diéguez afirma que la experiencia del dolor que produce la violencia en Latinoamérica es asumida tanto por ritos sociales como por el arte a través de sus

representaciones. El libro es un análisis agudo de las formas y de los límites de la representación del dolor, el luto y el duelo, con fundamentos teóricos en la estética, la filosofía, la sociología, la antropología y el testimonio, y estrechamente ligado a la experiencia de la autora en México. El ensayo se abre con una página autobiográfica que marca el *pathos* y el *ethos* de la investigación:

Recuerdo, era exactamente octubre de 2008, llegaba al aeropuerto de la ciudad de México. Regresaba de Colombia, de un viaje cargado de experiencias difíciles, con el cansancio y el dolor encriptados en mi cuerpo. Al pisar tierra mexicana, mi memoria viajó a Puerto Berrío, en el Magdalena Medio –el lugar de donde venía-, donde la gente renombra las tumbas de NN, y agradecí tener siempre este puerto de regreso, el espacio donde ha sido posible reinventarme la vida. Pero en esos últimos meses de 2008, en México, se había disparado estrepitosamente la visibilidad de la violencia con el avance estrepitoso de muertes, impunidades, dolores y cuerpos sin duelo. (2013, p. 15).

Y Diéguez concluye:

Unos pocos años después somos parte de un país devastado por la muerte, hemos llegado a casi cien mil muertos, más de veinte mil desaparecidos, miles de desplazados y personas aterrorizadas por el miedo, traumadas por el dolor, por la pérdida violenta de sus seres queridos, y por la imposibilidad de dar sepultura a sus muertos. (2013, p. 16).

Sin duda este libro está escrito bajo el signo de la figura de Antígona, pero Diéguez se pregunta:



¿cómo se hace un entierro sin cuerpo?, ¿puede el arte asumir el lugar de ese cuerpo? *Cuerpos sin duelo* formula algunos de los interrogantes más acuciantes del presente latinoamericano, y los responde con solidez teórica, firmeza ética y estremecimiento emocional. ¿Cómo se representa artísticamente el dolor? ¿Cómo se hace del dolor individual una experiencia colectiva? ¿Cómo trabaja el arte en tanto dispositivo de estimulación de la memoria? ¿Qué efecto social alcanza la justicia artística en contextos de violencia e injusticia social? ¿Cumple el arte una función luctuosa?

Prácticas como las de las Madres de Plaza de Mayo, las Madres de la Candelaria, las madres y familiares de las mujeres desaparecidas y asesinadas en el Norte de México, eran acciones específicamente vinculadas a duelos irresueltos. Las prácticas de duelo están inevitablemente vinculadas a acontecimientos de muerte violenta que imposibilitan la recuperación del cuerpo y la realización de ritos fúnebres, dejando incluso fuertes traumas en torno al acontecimiento real de la muerte. (p. 26)

Diéguez señala que la suya

no es una escritura sobre la violencia, sino una reflexión sobre el modo en que la violencia ha penetrado las representaciones estéticas y artísticas, ha transformado nuestros comportamientos y visualidades en el espacio real, ha intervenido los cuerpos y generado una nueva construcción de lo cadavérico, y se ha apropiado de procedimientos simbólicos y representacionales para

producir y transmitir mensajes de terror. (p. 30)

¿Corresponde que el arte dé cuenta de la violencia y el horror? ¿No los multiplica? Diéguez señala que el arte tiene la capacidad de permitirnos mirar las “imágenes-Medusa”, retomando el mito de aquel antiguo ser al que no se podía mirar de frente. “Mirar, aunque sea oblicuamente, nos devuelve una posibilidad de acción ante aquello que pretendía paralizarnos” (p. 48), dice Diéguez. Con palabras del periodista colombiano Hollman Morris, afirma que es necesario “revelar abiertamente la violencia para poder combatirla” (p. 49). Diéguez cree en la necesidad de “desmontar lo irrepresentable” (p. 53), porque, se pregunta: “¿Qué legitiman las posturas de lo irrepresentable? ¿Qué monumentos siguen construyendo mientras silencian otras ruinas?” (p. 53). Hace falta “mostrar la barbarie” (p. 56). Es parte esencial de la responsabilidad del artista y del teatrólogo en la concepción de Diéguez. En esta encrucijada analiza la Marcha Nacional por la Paz convocada por el poeta Javier Sicilia en México, las fotografías de las narcofosas mexicanas en San Fernando, la acción de familiares de desaparecidos colombianos que “renombran” las tumbas NN en Puerto Berrío, así como obras del peruano Edilberto Jiménez, del mexicano Gustavo Monroy y de ex combatientes colombianos reunidos en la muestra *La guerra que no hemos visto*. También, las estrategias para escenificar las muertes violentas como manifestaciones del “necropoder” de los carteles mexicanos, el “necroteatro”, “un teatro del horror”. Otros de los artistas estudiados son Alfredo Márquez, Ángel Valdez, Carlos Aguirre, Rosa María Robles, Álvaro Villalobos, Juan Manuel Echevarría, Rosemberg Sandoval,

Tamara Cubas, Erika Diettes, Gabriel Posada y muchos más. Con inteligencia, Diéguez cruza el análisis de las acciones sociales con el de las artísticas, y le interesan a la par las producciones de artistas plásticos, fotógrafos, performers, bailarines y coreógrafos. Es muy relevante la forma en que Diéguez se apropia del pensamiento del psicoanalista Jean Allouch (*Erótica del duelo en tiempos de la muerte seca*, 2006) en tanto cuestionamiento de la teoría freudiana del duelo: no puede haber olvido del duelo, ni sustitución, porque la pérdida del acontecimiento se realiza sin compensación alguna, es pérdida “a secas” (Allouch, 2006, p. 9). Ileana Diéguez, en *Cuerpos sin duelo*, analiza la teoría de Allouch y sintetiza:

El duelo, en opinión de Allouch, no puede ser reducido a un trabajo. Sumándose a la crítica realizada por Philippe Ariès, según la cual ‘Duelo y melancolía’ [de Sigmund Freud] prolonga una versión romántica del duelo, Allouch pone en duda el poder sustitutivo del nuevo objeto que hará olvidar el ‘objeto perdido’ (...) Y pone como ejemplo de esa no sustituibilidad la resolución de Antígona –citada por Lacan en sus seminarios de mayo y junio de 1960- negándose al reemplazo del objeto de su amor y de su dolor” (2013, p. 176).

El duelo “se acompaña de una transformación de la relación con la muerte” (Allouch, 2006, p. 333) que, como afirma Diéguez, constituye “un *acto* que deja al deudo habitado por sus muertos” (2013, p. 177). Retomemos la palabra de Diéguez sobre el pensamiento de Allouch:

Esta noción de duelo que propone Allouch también está en deuda con

Kenzaburo Oé [Agwil el monstruo de las nubes, de Dinos cómo sobrevivir a nuestra locura], para quien el duelo no es reemplazar al muerto sino cambiar su relación con él, sacrificando algo. El duelo es entonces como un acto –ya no un trabajo- que reconoce una pérdida sin compensación alguna, pues el duelo no es perder ‘un objeto’, sino ‘perder a alguien perdiendo un trozo de sí’ (Allouch, 2006:401), en el sentido de que el muerto se va llevándose un pequeño trozo de los que siguen viviendo. (p. 177)

¿Tendrá que ver la singularidad del teatro latinoamericano, sus poéticas, la fuerza de sus convivios, la valoración del teatro como patrimonio, el clima teatral, con la aceptación de base de esa transformación de la relación con la muerte? En el caso argentino, el teatro de la Postdictadura está poblado de muertos y de alguna manera la asistencia al convivio y la relación con el teatro como cultura viviente ayuda a asumir la experiencia del duelo y a transformar la relación con la muerte. Como dice el espectáculo *Postales argentinas* y buena parte del teatro de Ricardo Bartís, la Argentina “ha muerto” en la dictadura, la mató la dictadura, ya no existe o al menos ya no podrá ser la misma, y el gran acto de ratificación ritual de nuestra existencia es la teatralidad desde el cuerpo viviente. Por eso la Argentina se transforma en una especie de laboratorio de teatralidad social en la Postdictadura: para sostener que mientras los cuerpos viven, seguimos viviendo, y a la vez sostener desde la relación cultura viviente-muerte el duelo por el “país muerto”. Más allá del campo artístico que analiza, *Cuerpos sin duelo* estimula una reflexión nueva, insoslayable, sobre la sociedad y el arte latinoamericanos.

Cuatro

Al mismo tiempo que se producen estos movimientos de apertura y desdelimitación, se verifica un afianzamiento de las Ciencias del Arte como campo específico de producción y validación de conocimiento. Debemos partir de una distinción terminológica como puesta en acuerdo para estas observaciones. Llamamos Ciencias del Arte a la producción de un conocimiento sistemático y controlado sobre el arte, es decir, el conjunto de conocimientos sistemáticamente estructurados, y susceptibles de ser articulados unos con otros, organizados con rigurosidad, coherencia, argumentación, a partir de la observación, la experimentación, la comprobación y la validación de una comunidad científica. Se relaciona con una Filosofía de las Ciencias del Arte o Epistemología aplicada a las Ciencias del Arte, entendido como el estudio de las condiciones de producción y validación del conocimiento científico sobre el arte y, en especial, de las teorías científicas vinculadas al estudio del arte. En tanto las ciencias parten de supuestos, la Filosofía de la Ciencia analiza los supuestos en que se constituyen las ciencias. Hablamos de Ciencias del Arte, en plural, porque existe una pluralidad de ciencias y una variedad de disciplinas científicas que abordan el estudio sistemático del arte, cada una con su perspectiva propia. En su conjunto estas ciencias articulan una pluralidad de enfoques, una diversidad de aproximaciones a un mundo complejo (Fourez, Englebert-Lecompte, Mathy, 1998, p. 43). Disciplinas científicas son las ramas del conocimiento que estudian una serie de situaciones desde una perspectiva particular, sostenidas por teorías, presuposiciones, redes de científicos, instituciones, etc. Las Ciencias del Arte constituyen el conjunto de disciplinas

científicas que se ocupan de estudiar los entes y acontecimientos que reconocemos en tanto arte(s). Por otra parte, las Ciencias del Arte establecen cruces, superposiciones, préstamos con otros campos científicos: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Ciencias Matemáticas (Formales), Ciencias Políticas, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación, etc. De hecho, algunas de ellas permiten el agrupamiento común de Ciencias Humanas. De la existencia de esta variedad de disciplinas y de diferentes campos científicos surge la posibilidad de la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la transversalidad (Fourez, Englebert-Lecompte, Mathy, 1998, p. 106). Esto genera los desafíos de la comparación y la traductibilidad, de una disciplina a otra, de un campo científico a otro, también en el plano de la relación entre las artes (Artes Comparadas, Estética Comparada) y en el de la epistemología (Epistemología Comparada).

Se advierte en la Teatrológica latinoamericana, y especialmente en las instituciones que la impulsan en toda Latinoamérica, la necesidad del reconocimiento de las Ciencias del Arte, con su producción de conocimiento específico, porque deben atender problemas con los que no se enfrentan (o no pueden enfrentarse por las limitaciones de sus marcos) otras ciencias. Uno de ellos, fundamental, es la problematicidad del concepto de arte en el siglo XX y en el siglo XXI. Theodor Adorno abre su *Teoría estética*, en 1969, con una afirmación que sigue vigente: “Ha llegado a ser obvio que ya no es obvio nada que tenga que ver con el arte, ni en él mismo, ni en su

relación con el todo, ni siquiera en su derecho a la vida” (Adorno, 2004, p. 9). Más de 30 años después, Elena Oliveras retoma el dictamen de Adorno y lo confronta con la producción artística de las últimas décadas. Oliveras ratifica la lúcida observación del teórico alemán y concluye: “Se podría afirmar que el rasgo principal del arte de los últimos tiempos es su *des-definición*” (*Estética*, 2004, p. 64). Efectivamente, esa problematicidad es resultado de la acción rupturista de las vanguardias históricas (futurismo, dadaísmo, surrealismo) entre 1909-1939, y especialmente del gran “shock estético” (Gadamer, *La actualidad de lo bello*) de los *ready-mades* de Duchamp. También se hace cargo del legado de la postvanguardia (aproximadamente desde 1940 hasta hoy) y se manifiesta en la necesidad de formular nuevas categorías para pensar los fenómenos artísticos en las últimas décadas: desdelimitación, transteatralización, diseminación, liminalidad, *ex-centris*, hibridación, performance, teatro ambiental, bio-arte y otras formas de dar cuenta de la ampliación del concepto de arte. Entre los muchos problemas específicos que asumen las Ciencias del Arte se encuentran la descripción de estructuras inmanentes, los procesos de creatividad, el régimen del acontecimiento poético, las historias internas de las prácticas (microhistorias), las relaciones complejas de las historias internas del arte con las series sociales (políticas, culturales, etc.), la “razón de la praxis” (observación del acontecimiento) enfrentada a una razón lógica o una razón bibliográfica, la

composición de mapas específicos o los problemas de la pedagogía del arte.

La necesidad del reconocimiento de las Ciencias del Arte se vincula al conflicto de la validación: muchas veces en las instituciones científicas las producciones teatrológicas no son evaluadas por pares especialistas sino por científicos que provienen de otras áreas más o menos afines. Se trata entonces de una lucha de crecimiento institucional, vinculada también a la mayor o menor representación de la Teatrológica y las Ciencias del Arte en los comités científicos.

La batalla por las Ciencias del Arte se relaciona además con el impulso por instalar y consolidar nuevas disciplinas: Filosofía del Teatro, Teatro Comparado, Cartografía Teatral, Etnoescenología, Transteatralidad, Estudios del Espectador, Producción Teatral, entre otras. La Etnoescenología, por ejemplo, ha adquirido una importante radicación en Brasil (Biao, 2007). También en Brasil han ganado desarrollo los estudios dedicados al público, las audiencias, los espectadores (Desgranges, 2010; Desgranges y Simoes, 2017). Ya funcionan en Latinoamérica más de veinte Escuelas de Espectadores (inspiradas en la dinámica de la Escuela de Espectadores de Buenos Aires, fundada en 2001), y se ha extendido la preocupación por la teoría en torno de la formación de público (un ejemplo, en Perú, Marco Zanelli, 2016, o el número especial de la Revista *Paso de Gato*, 2017, con dossier sobre Escuelas de Espectadores). México desarrolla disciplinas de innovación en la producción y la difusión de los espectáculos escénicos (De León, 2015) y la Transteatralidad (Adame, 2009).



Cinco

Otro de los giros fundamentales de la Teatrolología en Latinoamérica radica en el reconocimiento del artista-investigador en tanto productor de una Filosofía de la Praxis Teatral. El artista teatral es un trabajador específico que posee múltiples saberes: saber-hacer, saber-ser y saber abstracto. Y ese trabajo –al que el artista vive plenamente abocado, lo que lo diferencia de otros trabajadores– genera un pensamiento específico, anclado en las territorialidades socioculturales. La Teatrolología incluye entre sus zonas más valiosas la del *pensamiento teatral*: la producción de conocimiento singular que el artista y el técnico-artista generan desde la praxis, para la praxis y sobre la praxis teatral. Ese pensamiento teatral es un objeto precioso para comprender la especificidad del teatro y para cimentar tanto las Ciencias del Teatro como una Epistemología de las Ciencias del Teatro. El cambio radica, entonces, en que el fundamento está en comprender la praxis teatral y el pensamiento que de ella se desprende. ¿Cómo se produce este pensamiento artístico/teatral y cómo se transforma en un insumo fundamental para las Ciencias del Arte / del Teatro? Se reconocen hoy en la Teatrolología latinoamericana cuatro grandes figuras generadoras y sistematizadoras (en distinto grado y cualidad) de ese pensamiento: el artista-investigador, el investigador-artista, el artista asociado a un investigador no-artista especializado en arte, y el investigador que (sin ser artista) produce conocimiento participando en el acontecimiento artístico (ya sea por su estrecha relación y familiaridad con el campo artístico o por su trabajo en el convivio como espectador; es el investigador que ubica su laboratorio en el acontecimiento teatral).

El artista-investigador es el artista (incluido el técnico-artista) que produce pensamiento a partir de su praxis creadora, de su reflexión sobre los fenómenos artísticos en general, de la docencia. En el teatro latinoamericano abundan los ejemplos notables: mencionemos a Eduardo Pavlovsky, Mauricio Kartun, Alberto Ure (Argentina), Luis de Tavira (México), Santiago García (Colombia), Augusto Boal (Brasil), Miguel Rubio (Perú), Ramón Griffero (Chile), Marcos Malavia (Bolivia).⁵ Se llama investigador-artista al teórico con importante producción ensayística y/o científica que, además de su carrera académica o intelectual, es un artista de primer nivel. Un ejemplo fundamental de la Argentina es Gastón Breyer: arquitecto, docente e investigador universitario, Doctor Honoris Causa de la Universidad de Buenos Aires y uno de los escenógrafos más relevantes y fecundos en la historia de la escena nacional, autor de un tratado teórico sobre teatro de consulta fundamental: *La escena presente* (2005). Llamamos investigador participativo – de acuerdo con el término utilizado por María Teresa Sirvent (2006) – a aquel investigador (científico, académico, ensayista, teórico o pensador en un sentido general) que sale de su escritorio, de su cubículo universitario o del aula y trabaja adentro mismo del campo teatral, ya como espectador, periodista, investigador de campo, gestor, político cultural, es decir, que participa estrechamente en el hacer del campo teatral y que en muchos casos produce, más allá de su investigación específica (que se verá concretada en informes, artículos, libros, comunicaciones), contribuciones en el plano de la investigación aplicada a lo social, lo político, lo institucional, lo legislativo, la docencia y muy

5 Véase en la Bibliografía al final de este artículo la mención de algunos de sus libros.

particularmente la formación de público, etc. Creemos que cada vez más, en relación directa con la redefinición del rol universitario en el plano del arte y de las Ciencias del Arte, esta dimensión participativa de la investigación artística está creciendo. Además, el perfil participativo de un investigador puede estar dado por la asociación colaboradora con los artistas. Se reconoce como artista e investigador asociados a la pareja de colaboración entre un creador y un investigador (científico o académico o ensayista, etc.) con un objetivo común relacionado a la producción de conocimiento sobre el arte. La colaboración del investigador puede exceder la producción de conocimiento y estar ligada a la creación misma (por ejemplo, cuando el investigador es convocado como dramaturgista o para trabajar integrado al equipo creativo bajo diferentes figuras, por ejemplo, la de asesor de contenidos o lecturas). En toda Latinoamérica existe la convicción de que los fundamentos y el posible crecimiento de las Ciencias del Teatro deben apoyarse en una Filosofía de la Praxis Teatral, el estudio de las prácticas teatrales (el hacer) y el pensamiento que surge de esas prácticas, cargado de saberes y conocimientos. Esta concepción articula el nuevo rol de las universidades en su vínculo con el arte.

Seis

Por último, advertimos que en la Teatrológica latinoamericana se practica una cartografía radicante, un pensamiento cartografiado, y se favorece un puente o diálogo de cartografías. Se pone el acento en pensar lo territorial, desde una actitud radicante (apropiándonos libremente del sentido que otorga a este término Nicolas Bourriaud, *Radicante*, 2009). El estudio consiste no en aplicar un principio radical *a priori* a lo

estudiado, sino en reconocer un territorio teatral y los procesos de territorialización, sus detalles y accidentes, su rugosidad e irregularidades, desde un descubrimiento radicante. Se revela la capacidad transculturadora, antropofágica (en el sentido que otorgaba a este término Oswald de Andrade), fagocitante propia de cada territorialidad, concebida como un espacio de subjetivación activo. Se trata, en consecuencia, de desarrollar una razón de la praxis o pensamiento / conocimiento de la praxis concreta: hacer teatro, pensar el hacer, hacer el pensar, pensar el pensar el hacer, pensar el hacer el pensar, etc.⁶ Se pone en primer plano la cláusula de la lógica modal *ab esse ad posse* [si es puede ser]: del ser (del acontecimiento teatral) al poder ser (de la teoría teatral) vale, y no al revés. Se priorizan los recorridos inductivos de investigación (pasaje de observación empírica a elaboración de ley empírica, y ésta a elaboración de ley abstracta) y el examen crítico, la revisión y el cuestionamiento de los recorridos deductivos que parten de un saber *a priori*. Por ejemplo: no se trata de aplicar el concepto de teatro posdramático (tal como lo formula Hans-Thies Lehmann, 2013) a las obras del mexicano Claudio Valdés Kuri (yendo de lo general a lo particular), sino de analizar en su singularidad las prácticas de Valdés Kuri para, luego de formular una poética abstracta de su teatro a partir de las prácticas, poner a ésta en relación con la teoría del teatro posdramático. Como señalamos antes, hoy existe una nueva cartografía mundial de división del trabajo en la

⁶ Oponemos una razón pragmática o de la praxis (vinculada a la observación del acontecimiento, de lo que acontece en la praxis), la que impulsamos, a una razón lógica (que encuentra su fundamento en la pura coherencia abstracta, no necesariamente conectada a los hechos observados) y a una razón bibliográfica (aquella que, de acuerdo a un criterio de autoridad, *magister dixit*, sostiene que alcanza con que algo haya sido escrito/publicado para tomarlo como verdad confiable). Razón pragmática, razón lógica y razón bibliográfica implican tres concepciones y prácticas epistemológicas profundamente diversas.



Teatrología, no hay una lengua común universal en la Teatrología,⁷ no hay Mesías teórico, sino trabajos territoriales, radicantes, desde lo particular, desde el carácter propositivo o desde la dimensión antropofágica, y *a posteriori* hay intercambio y apropiación local de saberes y conocimientos intercambiados. De allí la importancia de los encuentros de artistas y teóricos: congresos, coloquios, espacios de diálogo e intercambio. Diálogo de cartografías. En Latinoamérica se estudia territorialmente y luego se transmite, se intercambia, se dialoga con otros estudios territoriales, para poder obtener visiones mayores, visiones de conjunto, que sólo pueden surgir a partir del conocimiento del teatro concreto y particular. En suma, Latinoamérica atraviesa una época de *pensamiento cartografiado*: no pretende pensar el Todo, sino conjuntos en territorialidad, tendencias, conexiones entre fenómenos particulares, que permitan diseñar una cartografía radicante. Esta actitud radicante permite reconocer una mayor complejidad en los acontecimientos teatrales, y asumir otra conciencia sobre la dinámica de los nuevos campos teatrales y sobre nuestra posibilidad de comprenderlos. Creemos que se advierte una tendencia hacia lo que la salteña Zulma Palermo llama regionalismo crítico decolonial:

desde el que se busca desarticular viejas y hegemónicas genealogías para dar lugar a otras distintas y acalladas por la “colonialidad del poder” (Quijano, 2000). No se trata, por lo tanto, de concretar alguna forma de análisis,

7 Esa ausencia de lengua técnica universal se pone en evidencia en los procesos de traducción. Numerosos teatrólogos latinoamericanos ya han sido traducidos a diversas lenguas, especialmente se da el fenómeno de la traducción intra-latinoamericana del castellano al portugués (brasileño) y viceversa.

sino de proponer un proyecto todavía incipiente, aunque no aislado ya que está emergiendo en todas las localizaciones del sur; un proyecto de autodefiniciones y de modificación de las unidades totalizadoras y centralizadas que han regido y rigen nuestras formas leer, es decir, un criterio semiótico de vivir, de conocer, de pensar, de habitar el mundo. Por eso decía más arriba que se trata tanto de una geopolítica como de una corropolítica del conocer y del hacer. (2011, p. 127)

Baste mencionar como ejemplo de esta tendencia el trabajo que realizan Margarita Garrido en la Patagonia (Universidad Nacional del Comahue); Roger Mirza (2007) en Uruguay (Universidad de la República), y Eberto García Abreu en Cuba (2016).

Los 17 volúmenes publicados y dirigidos por Margarita Garrido arrojan nueva luz sobre el teatro patagónico como área con fronteras internas dentro del teatro argentino, también como área transfronteriza, internacional/supranacional en su articulación con el teatro patagónico chileno, con sus relaciones y diferencias. En la dimensión intercultural, se impone el vínculo con el pasado y el presente del pueblo mapuche, los fenómenos de mestizaje, hibridación, transculturación. El teatro de la Norpatagonia, y específicamente el neuquino, son de gran complejidad, además, en sus conexiones con el teatro del mundo. Al respecto, en el tomo I de las actas sobresale la reflexión de Osvaldo Calafati, cuando se pregunta por cómo escribir una historia del teatro de Neuquén en su complejidad fáctica, atravesada por los estímulos locales y de la región, también por los

de Europa (España, Inglaterra, Alemania...) y de Buenos Aires:

¿Cómo explicar, si no, la representación de un romántico español del siglo XIX en Chos Malal, en 1894? ¿O la crítica positivista y progresista a La Gran Vía en ese mismo pueblito de Cordillera, por esa misma época? ¿Por qué los victoriosos aparentes de una gran guerra interior necesitan representar la tragedia de los vencidos, en Pehuen Mapu, de Gregorio Álvarez, en 1954? ¿Qué función cumple una enigmática y existencial obra de Priestley en el Neuquén de los años sesenta? ¿Por qué un dramaturgo de la vanguardia del centro del país [Ricardo Monti, de Buenos Aires] estrena una obra fundamental [¿Una noche con el Sr. Magnus e hijos] en la frontera de Neuquén, en 1970? ¿Por qué, en el Neuquén de los noventa, se representan La pequeña Mahagonny y Los fusiles de la Madre Carrar de Brecht? ¿Qué tiene que ver la sombría obra La noche devora a sus hijos de Daniel Veronese con la experiencia de los neuquinos en la actualidad? (Garrido, dir., I Jornadas..., 2010, p. 16)

En otro trabajo dentro del mismo volumen, Calafati reflexiona sobre la delimitación geográfica y simbólica de Neuquén a través de la historia y habla del pasaje de la “barbarie” a la globalización, nueva muestra de la referida complejidad:

Neuquén pasó de territorio bárbaro a provincia, después integró una región de desarrollo y ahora es un ‘espacio

abierto’ (Colantuono, 1995) cuya energía hidroeléctrica y petrolífera, mayormente, se exporta a precios internacionales gracias a empresas multinacionales [...] es decir, es ya un espacio ‘globalizado’ con posibilidades de ‘desprenderse’ del territorio nacional” (id, p. 24).

Por su parte, Margarita Garrido propone en “Fantasmal presencia de la ausencia en la dramaturgia de Neuquén” destacar el valor del teatro neuquino como máquina de la memoria (siguiendo el concepto propuesto por Marvin Carlson en *The Haunted Stage*) para recuperar el pasado y especialmente, en el eje intercultural, la presencia del indio, aspecto en el que resulta fundamental el aporte de la dramaturga y actriz de origen mapuche

Luisa Calcumil. Garrido reproduce un fragmento de *Es bueno mirarse en la propia sombra* (1987), en el que lo mapuche se cruza conflictivamente con la herencia de la cultura occidental:

Y aprendí de los godos, de los visigodos, de los fenicios, de los egipcios [...] De Europa sobre todo [...] ¡Qué grande este Colón, que descubrió a los salvajes de los indios! [...] de pronto no... pues NADA. [sic] ¿No? Fuck you! UE UE UE UE, UE UE UE!. (Garrido, dir., II Jornadas..., 2011, p. 73).

La perspectiva sociocultural es transversal a estas tendencias. Latinoamérica evidencia cada vez mayor interés por conocer lo que está pasando en nuestros países.⁸ Revelemos la

⁸ Múltiples reuniones favorecen el intercambio, destaquemos entre ellas el CORAL Congreso Regional Arte en Latinoamérica, que organiza la Facultad de Artes de la Universidad de Chile.



importancia que han adquirido en los últimos años la revista *Conjunto* (La Habana, Cuba), dirigida por Vivian Martínez Tabares, o las antologías de teatro latinoamericano como la publicada por Lola Proaño y Gustavo Geirola (2010). Se advierte en los teatrólogos y artistas-investigadores una mayor conciencia de un mundo multicentral, que desplaza los rótulos de subalternidad, marginalidad, o periferia, más allá de las desigualdades institucionales y económicas. Estas seis tendencias promueven además una relectura y redescubrimiento del pasado teatral desde una mayor complejidad, así como la apertura a nuevas formulaciones y a la posibilidad de diseñar nuevas teorías relacionadas con las prácticas territoriales. Hay mayor necesidad de innovación, especialmente desde la dimensión de una Investigación Aplicada a la incidencia en nuestros contextos, a través de la puesta de los conocimientos científicos-artísticos al servicio de la gestión, programación, jurisprudencia, educación, periodismo y divulgación, formación de espectadores y otros reclamos socioculturales.

Bibliografía

AAVV. (1964-2017). Revista Conjunto. Números 1-184. Dir. Vivian Martínez Tabares. Casa de las Américas, Departamento de Teatro. La Habana, Cuba.

AAVV. (2017). Dossier “Escuelas de Espectadores”, *Paso de Gato. Revista Mexicana de Teatro*. Año 16, N° 70 (julio-agosto-setiembre). México.

Adame, Domingo. (2009). *Conocimiento y representación: un re-aprendizaje hacia la Transteatralidad*. Universidad Veracruzana. Xalapa, México.

Adorno, Theodor W. (2004). *Teoría estética*. Akal (Col. Obra Completa, 7). Madrid, España.

Allouch, Jean. (2006). *Erótica del duelo en tiempos de la muerte seca*. Literales. Buenos Aires, Argentina.

Andrade, Oswald de. (1990). *A utopia antropofágica: a antropofagia ao alcance de todos*. Secretaría de Estado da Cultura. Sao Paulo, Brasil.

Bartís, Ricardo. (2003). *Cancha con niebla. Teatro perdido: fragmentos*. Atuel. Buenos Aires, Argentina.

Biao, Armindo, org. (2007). *Anais V Coloquio Internacional de Etnocnologia*. Universidade Federal da Bahia. Bahia, Brasil.

Boal, Augusto. (2015). *Teatro del Oprimido*. InterZona. Buenos Aires, Argentina.

Bourriaud, Nicolas. (2009). *Radicante*. Adriana

Hidalgo Editora. Buenos Aires, Argentina.

Breyer, Gastón. (2005). *La escena presente. Teoría y metodología del diseño escenográfico*. Infinito. Buenos Aires, Argentina.

Carlson, Marvin. (2003). *The Haunted Stage. The Theatre as Memory Machine*. The University of Michigan Press. Ann Arbor, USA.

De León, Marisa. (2015). *Espectáculos escénicos. Producción y difusión*. CONACULTA. México.

Desgranges, Flávio. (2010). *A Pedagogia do Espectador*. 2° ed. Editora Hucitec. Sao Paulo, Brasil.

Desgranges, Flávio, y Giuliana Simoes, orgs. (2017). *O Ato do Espectador. Perspectivas artísticas y pedagógicas*. Editora Hucitec. Sao Paulo, Brasil.

Diéguez, Ileana. 2007. *Escenarios liminales. Teatralidades, performances y política*. Atuel. Buenos Aires, Argentina.

Diéguez, Ileana. 2009. *Cuerpos exPuestos. Prácticas de duelo*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

Diéguez, Ileana. 2013. *Cuerpos sin duelo. Iconografías y teatralidades del dolor*. Ediciones DocumentA/Escénica. Córdoba, Argentina.

Diéguez, Ileana. 2014. *Escenarios liminales. Teatralidades, performatividades, políticas*. Paso de Gato. México. Edición revisada y aumentada.

Dubatti, Jorge. 2007. *Filosofía del Teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*. Atuel. Buenos Aires, Argentina.



- Dubatti, Jorge. 2010. *Filosofía del Teatro II. Cuerpo poético y función ontológica*. Atuel. Buenos Aires, Argentina.
- Dubatti, Jorge. 2014. *Filosofía del Teatro III. El teatro de los muertos*. Atuel. Buenos Aires, Argentina.
- Dubatti, Jorge. 2016. *Teatro-matriz, teatro liminal. Estudios de Filosofía del Teatro y Poética Comparada*. Atuel. Buenos Aires, Argentina.
- Dubatti, Jorge. 2017. “Dialog der Kartografie” / “Diálogo de la cartografía”. En: Lene Grösch, Nicole Gronemeyer und Holger Schultze (eds.), ¡Adelante! Teatro Iberoamericano en tiempos de cambio / Iberoamerikanisches Theater im Umbruch, Berlín/Heidelberg. Coedición de *Theater der Zeit* y el *Iberoamerikanisches Theaterfestival*. (pp. 31-36). Edición bilingüe alemán-castellano. Berlín, Alemania.
- Fourez, Gérard, Englebert-Lecompte, Véronique, y Mathy, Philippe. 1998. *Saber sobre nuestros saberes. Un léxico epistemológico para la enseñanza*. Colihue. Buenos Aires, Argentina.
- Fuentes, Teresita M. V. 2017. “Desafíos metodológicos para estudiar el teatro en el Centro Sudeste de la Provincia de Buenos Aires”. En *Pensar el teatro en provincia*. Coedición de la Universidad Nacional del Sur y Universidad de Buenos Aires. Bahía Blanca, Argentina. (en prensa)
- Gadamer, Hans-Georg. 1996. *La actualidad de lo bello*. Paidós. Barcelona, España.
- García, Santiago. 1994. *Teoría y práctica del teatro I*. Teatro La Candelaria. Bogotá, Colombia.
- García, Santiago. 2002. *Teoría y práctica del teatro II*. Teatro La Candelaria. Bogotá, Colombia.
- García Abreu, Eberto. 2016. *Estaciones teatrales*. Alarcos. La Habana, Cuba.
- Garrido, Margarita. dir. 2010. *Actas I Jornadas de las Dramaturgias de la Norpatagonia Argentina: Neuquén*. Universidad Nacional del Comahue, EDÚCO Editorial Universitaria. Neuquén, Argentina.
- Garrido, Margarita. dir. 2011. *Actas II Jornadas de las Dramaturgias de la Norpatagonia Argentina: Neuquén*. Universidad Nacional del Comahue, EDÚCO Editorial Universitaria. Neuquén, Argentina.
- Geirola, Gustavo. 2000. *Teatralidad y experiencia política en América Latina*. Ediciones de Gestos. Irvine, USA.
- Griffero, Ramón. 2007. “Reflexiones sobre la escena”. En: *Memoria y tendencias actuales del teatro latinoamericano*, de varios autores. VI Festival Internacional de Teatro Santa Cruz “Multiplicando Miradas”, Asociación Pro Arte y Cultura (APAC). Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.
- Kartun, Mauricio. 2016. *Escritos 1975-2015*. Colihue. Buenos Aires, Argentina.
- Lehmann, Hans-Thies. 2013. *Teatro posdramático*. Paso de Gato / CENDEAC. México.
- Malavia, Marcos, y Jean-Philippe Assal. 2009. *De la puesta en escena a la puesta en esencia*. Ñaque. Madrid, España.
- Mirza, Roger. 2007. *La escena bajo vigilancia. Teatro, dictadura y resistencia*. Universidad de La República. Montevideo, Uruguay.
- Oliveras, Elena. 2004. *Estética. La cuestión del arte*. Ariel. Buenos Aires, Argentina.

- Palermo, Zulma. 2011. “¿Por qué vincular la Literatura Comparada con la Interculturalidad?”. En Crolla, Adriana (comp.), *Lindes actuales de la Literatura Comparada*. (pp. 126-136). Ediciones de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.
- Pavlovsky, Eduardo. 1999. *Micropolítica de la resistencia*. Eudeba/CISEG. Buenos Aires, Argentina.
- Proaño Gómez, Lola, y Gustavo Geirola. comps. 2010. *Antología del teatro latinoamericano 1950-2007* (tres tomos). Instituto Nacional del Teatro. Buenos Aires, Argentina.
- Rizk, Beatriz J. 2010. *Imaginando un continente: utopía, democracia y neoliberalismo en el teatro latinoamericano. Tomo I: Visión general, Puerto Rico, Nicaragua y México; Tomo II: Colombia, Venezuela, Perú, Chile, Argentina, Bolivia*. LATR Books. Lawrence, KS, USA.
- Rubio Zapata, Miguel. 2008. *El cuerpo ausente (Performance política)*. Ediciones del Grupo Yuyachkani. Lima, Perú.
- Sirvent, María Teresa. 2006. *El proceso de investigación*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Tavira, Luis de. 2003. *El espectáculo invisible. Paradojas sobre el arte de la actuación*. El Milagro. México.
- Tossi, Mauricio. 2017. “Las coordenadas norte/sur en la investigación del teatro regional”. En *Pensar el teatro en provincia*. Coedición de la Universidad Nacional del Sur y Universidad de Buenos Aires. Bahía Blanca, Argentina. (en prensa)
- Ure, Alberto. 2003. *Sacate la careta*. Norma. Buenos Aires, Argentina.
- Villegas, Juan. 2005. *Historia multicultural del teatro y las teatralidades en América Latina*. Galerna. Buenos Aires, Argentina.
- Villegas, Juan, edición e introducción. 2013. “Para la historia de las teorías teatrales en España y América Latina”. *Gestos. Teoría y Práctica del Teatro Hispánico*. University of California, USA, a. XXVIII, n. 55 (abril 2013), 11-18. Número especial “Para la historia de las teorías teatrales”.
- Villegas, Juan, et al. (ed.). 2015. *Gestos. Teoría y Práctica del Teatro Hispánico* (University of California, Irvine, USA), Número XXX, 60 (noviembre 2015). Número especial “Gestos transitorios: presente, pasado y futuro de las teorías sobre el teatro”.
- Zanelli, Marco, ed. 2016. *Foro de Comunicación: Creación de Público para las Artes Escénicas*. Asociación Cultural Peruano Británica. Lima. Perú.



LA VOZ TEATRAL EN LA ESCUELA: UN CONTENIDO INTEGRAL E INTEGRADOR PARA LA INFANCIA

CAMILO ANDRÉS URREGO MARTÍN*
DIANA PATRICIA HUERTAS RUIZ**

THE THEATRICAL VOICE IN
SCHOOL: AN INTEGRAL AND
INTEGRATING CONTENT FOR
CHILDHOOD.



RESUMEN

El teatro tiene contenidos propios, por esto, el objetivo de la investigación consistió en determinar los contenidos didácticos que, desde la formación teatral en voz pueden ser implementados en la escuela con niños en la segunda infancia para mejorar su expresión vocal. A partir de la investigación acción pedagógica (IAPE), la voz teatral orientó el proyecto de aula, demostró su pertinencia dentro del currículo escolar; puesto que contribuyó con el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje, la forma de comunicación, favoreció aspectos subjetivos como la seguridad en sí mismo, identidad y el reconocimiento del otro; también, a reconocer que la voz tiene un significado y un significante; de manera que, al emitir un mensaje esté lleno de emoción e intención comunicativa. Esto se logró mediante la creación de personajes, caracterizándolos, para luego representarlos con su voz en un radio-teatro.

PALABRAS CLAVE:

Teatro; voz; contenidos didácticos; transposición didáctica; infancia.

ABSTRACT

The theater has its own contents, therefore, the objective of this research was to determine the didactic contents from the theatrical training in voice that can be implemented in the school with children in order to improve their vocal expression. Based on the pedagogical action research (IAPE), the theatrical voice guided the classroom project demonstrating its relevance within the school's curriculum; since it contributed to the enhancement of learning environments. Communication was favored in subjective aspects such as self-confidence, identity and recognition of the other, as well as to recognize that the voice has a meaning and a signifier; so that, when issuing a message, this is full of emotion and communicative intention. This was achieved through the creation of characters which were represented by children with their voice in a radio-theater.

KEYWORDS:

Theater; voice; didactic contents; didactic transposition; childhood.

* *Licenciado en Artes Escénicas Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Sublínea de investigación Artes e Infancias del grupo de investigación Educación Artística de Colciencias.*

** *Profesora de planta de la Licenciatura en Artes Escénicas. Magister en Educación. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Sublínea de investigación Artes e Infancias del grupo de investigación Educación Artística de Colciencias. Estudiante de Doctorado en Educación artística Universidad de Lisboa. Portugal.*

Introducción

El teatro en el currículo escolar ha tenido el lugar de la representación, es decir, de puestas en escena por parte de los niños; donde el profesor cumple un rol de director. Generalmente el objetivo es el espectáculo o las presentaciones. En el marco de la investigación sobre los contenidos didácticos¹ para la infancia de la Licenciatura en artes escénicas, se desarrolló este trabajo, resumido en este artículo², que buscó indagar si existen contenidos específicos del arte teatral que puedan llevar a otro tipo de aprendizajes pertinentes para la vida de los niños. Así, y luego de hacer observaciones en el aula y contextualizar la población, se inició un proyecto pedagógico sobre el contenido de la voz teatral.

Cuando se ingresa a las aulas de la educación básica primaria, se descubre que el ruido, el grito y los sonidos producidos por 40 personas o más, dificulta toda forma de relación. En estas interacciones, la voz juega un papel fundamental; puesto que es una de las herramientas innatas que el niño utiliza para comunicarse y poder expresar, sus ideas, emociones, sentimientos.

Además, algunas personas tienen dificultades para manifestar sus ideas, hablar frente a otros y en general diversos problemas expresivos con su

voz. Muchos de estos conflictos tienen su origen en edades tempranas por inseguridad, timidez y miedo a exponerse a un público; las situaciones como una presentación de exposiciones, dar su opinión, ejercicios teatrales paralizan a muchos alumnos. En algunas ocasiones esto ocurre por creer que no tienen un argumento sólido y estructurado al momento de expresar una idea o por miedo a las burlas; también, la falta de proyectar la voz impide que las personas mantengan el interés pues no pueden escuchar. Por eso este proyecto se trasladó a los grados de primaria, para trabajar en estas problemáticas desde su origen. Además, la voz es parte de nuestra subjetividad e identidad puesto que es única, como la huella digital en cada ser humano; define a las personas, de acuerdo con su registro, con la forma de hablar, de expresarse, generando imaginarios en los demás, sobre lo que es la persona, su comportamiento; a la vez nos diferencia, nos permite ser reconocidos y reconocer a otros.

No obstante, la voz no tiene la atención merecida en el ámbito educativo. En la realidad se puede observar que son muy pocas las investigaciones y artículos, entre los cuales encontramos a Bustos Sánchez (2000), De Mena González, A. (2015) Estavillo Morante, M. (2001) González J. N. (1981) Ruíz Ruíz M.E (2015), que, desde la educación, exploren este tema en particular.

Del mismo modo, el teatro hace un estudio de la voz como un contenido esencial dentro del entrenamiento actoral; puesto que tener la voz en forma, es importante para los actores porque pueden controlar la dirección de los sonidos, y saber que transmitirán con certeza detalles minuciosos con las más pequeñas modulaciones

1 El estudio titulado: *Caracterización de los tipos de contenidos relativos a los campos de la educación artística implementados en la educación inicial*, fue apoyado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, código FBA-405-15, y pertenece a la línea de investigación de Formación de Formadores y al grupo de Colciencias: Educación Artística.

2 Este artículo está basado en el trabajo de grado se tituló: *La voz en la infancia escolar. Contenidos didácticos de la voz teatral para la formación vocal en niños de quinto grado del colegio Florentino González (2014)*



y matices, producen efectos en la actuación y en la construcción de los personajes, del propio poder creador. (Stanislavski, 1985). Para lograr esto, se han diseñado sistemas o técnicas que puedan educar o reeducar la voz, partiendo del estudio anatómico para llegar a lo holístico; como es la comunicación de un sentimiento o emoción a través de un diálogo. Autores teatrales como Jerzy Grotowski han desarrollado métodos a través de técnicas para educar la voz, que consisten en ejercicios adoptados de otras disciplinas³ y han sido configurados para mejorar la comunicación de los actores, ellos se enfocan en la capacidad de conducción de la voz del actor para que el espectador no solo escuche, sino se sienta permeado y comprenda todo el mensaje transmitido por el actor en una puesta en escena. Para lograr esto, la técnica busca mejorar esa capacidad de conducción y evitar problemas vocales. (Grotowski, 1970). La voz es sin duda un elemento importante que trabaja el teatro con el objetivo de comunicar y constituir una identidad propia a cada uno de los personajes interpretados por los actores.

Estas características son logradas por la conciencia que adquiere el actor y el entrenamiento constante que realiza de las técnicas; convirtiéndose en una herramienta esencial en su formación. Cada técnica implementada lleva consigo contenidos implícitos que son desarrollados didácticamente con actividades propias y externas de la materia. Por consiguiente, si la voz desde la disciplina del teatro logra unos resultados efectivos en el actor, traspuesto a un contexto escolar puede

³ Disciplinas como el Hatha Yoga, el Teatro Clásico Chino entre otras, para ampliar más la información consultar "Hacia un teatro pobre" (Grotowski, 1970).

transformar la comunicación, las relaciones de los niños, bien sea consigo mismos o con su entorno.

Ahora bien, al haber identificado que la voz teatral es un contenido didáctico pertinente en un contexto escolar, es imprescindible que pase por un proceso denominado trasposición didáctica.⁴ Este concepto busca delimitar y transformar el saber del teatro en un contenido enseñable, es decir, se busca saber qué de la formación en voz teatral funciona para los niños de un colegio; y cómo se logra de una manera dinámica, con qué actividades y qué instrumentos, enseñar este contenido. De acuerdo con lo anterior se formuló la pregunta ¿Qué contenidos de la formación en voz teatral, son pertinentes para la educación en el área de teatro de los niños de quinto de un colegio público del Distrito de Bogotá?

En esta pesquisa se evidenció que la voz teatral manejó dos tipos de contenidos: los planeados dentro del proyecto de aula y los contenidos que emergieron durante las clases y el análisis; que fueron contenidos complementarios.

- Contenidos de la voz teatral para los niños del grado quinto: Estructura Narrativa, Estructura Teatral, aparato fonador, técnica vocal, fonética, lectura dramática. Cada uno de ellos implicó el despliegue de otros micro contenidos y de estrategias durante la clase de tipo conceptual y procedimental.
- Contenidos complementarios de la voz teatral: Emergen de los niños en las

⁴ Chevallard, La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. (1991)

clases de teatro tales como identidad, subjetividad y relación con el otro; cuidados y mejora de la voz; expresión y comunicación; canto; del mismo modo valores como el respeto, la escucha y el trabajo en equipo.

El proceso culminó con la construcción del radio teatro, donde los niños construyeron los personajes y realizaron las grabaciones. Este permitió concluir que la didáctica teatral puede ser diversificada y abordar contenidos propios, que atiendan problemáticas de los diversos contextos. Esto se logra mediante una transposición didáctica de esos contenidos, es decir su contextualización, ajuste de los mismos en las poblaciones y de resignificar el papel de la enseñanza del teatro en el ámbito escolar.

Metodología

La investigación se realizó con el grado quinto de primaria en un colegio público del sur oriente de Bogotá, con un grupo de 40 niños entre 8 a 10 años. Una zona de nivel socio económico medio-bajo. Esta escuela contempla en su currículo la enseñanza de las artes y la búsqueda de talentos en este campo. Por esto, el teatro poseía un espacio de una a dos horas semanales, que era apoyada por la docente titular del grado. Ella, además dedicaba algunos tiempos adicionales a realizar los ejercicios y pequeños ensayos.

Durante el proceso que duró un año, se diseñó el proyecto pedagógico titulado: “La voz un universo sonoro de comunicación, expresión, e interpretación teatral en la escuela”. Es de aclarar que este proyecto se fue modificando con el transcurso de las clases. Siguiendo la metodología de la investigación acción pedagógica (IAPE) se requirió la creación de

estrategias e instrumentos que permitieron ejecutar las prácticas pedagógicas y la reflexión de las mismas. Esta metodología busca constituir una estrategia de autoformación y co-formación de educadores, permitiendo una investigación de proceso a través del conocimiento y la reflexión permanente de las prácticas pedagógicas, de carácter formativo. (Ávila Penagos, 2003). Esto llevó a analizar y comprender los sucesos del día a día en pro del desarrollo de una pregunta investigativa; además, formar al docente para transformar el rol en el aula.

El docente-investigador, diseña, ejecuta las prácticas y retorna a ellas de una manera objetiva, para tomarlas como objeto de estudio y así reflexionar y plantear preguntas problemas sobre las clases de teatro; de esta manera, las planeaciones de clase emergen de las relaciones entre los objetivos del proyecto de aula, las lecturas de los contextos y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Un aspecto fundamental fue la participación de los alumnos, por eso se diseñaron instrumentos para que los niños pudieran expresar sus ideas y luego cuando el proceso avanzó, siempre se realizaba al finalizar una retroalimentación de la clase. Así, por ejemplo, fueron los niños quienes decidieron los textos a representar y que fuera radio teatro.

Además, se implementaron y analizaron otros instrumentos: planeaciones de clase, diarios de campo, bitácoras de los alumnos, entrevistas, formatos encuesta, registro audiovisual.

Toda la información fue recopilada y analizada mediante el análisis de contenido. Esto se llevó a cabo como un proceso de construcción y reconstrucción durante la práctica y al culminar



la misma. El ejercicio consistía en reconstruir la clase desde sus evidencias, las respuestas de los estudiantes, las maneras en que los contenidos se movilizaban y los significados que empezaban a emerger. Con todo ello se tomaban decisiones didácticas, sobre la secuencia de los contenidos, los ejercicios, actividades, y sobre como identificar el logro de los aprendizajes. Al finalizar el proceso de la práctica, se realizó una reconstrucción de todo el proceso y sus fases. Así mismo, se realizó el análisis minucioso del sentido y significado encontrado en los diferentes instrumentos. Se organizaron tablas con los contenidos planeados y los contenidos ejecutados y los que emergen durante las clases. Cuyas versiones simplificadas se presentan en el apartado de los resultados.

La voz teatral, un saber educable

La voz *“es el vehículo de la comunicación por antonomasia. Va íntimamente ligada a nuestras emociones. Con la voz nos exteriorizamos. La voz es una manifestación de aquello que somos por dentro, tanto a nivel biológico como psicológico.”* (Tulon i Arfelis, 2000, pág. 19) y ha sido objeto de estudio por diferentes áreas como la medicina, el teatro, la música, quienes establecen conceptos que nos llevan a comprender su estructura, si se habla de lo anatómico o su función, si se habla de la finalidad que cumple y los problemas que pueden surgir por un mal uso.

Desde el punto de vista anatómico y fisiológico, la voz es un sonido generado por el aire que sale de los pulmones y pasa por los músculos de la laringe, estos músculos tienen como función variar el grado de tensión de las cuerdas vocales que realizan movimientos vibratorios de apertura y cierre, haciendo una sonorización

que hace posible la producción de la voz hablada o cantada; a este proceso se le llama fonación, (Bustos Sánchez, 2003). Además, un buen uso de este da como resultado la emisión de una voz saludable y de calidad que requiere la acción sinérgica del conjunto de órganos que configuran el aparato fonador. Estas condiciones anatómicas y fisiológicas requieren también de un buen equilibrio psicológico, nervioso y una correcta regulación hormonal. (Tulon i Arfelis, 2000). Así que la voz no se puede tomar como un fenómeno aislado puesto que sus órganos se interrelacionan con otras estructuras del cuerpo dando como resultado final una sinfonía, donde el director es el cerebro.

Así como la medicina ha desarrollado métodos para la educación de la voz, el teatro también ha creado sus propios métodos y técnicas, tomando como referente disciplinas como el yoga, el canto, prácticas de las culturas orientales, entre otras; teniendo en cuenta que su finalidad está enfocada en mejorar la comunicación del actor en escena de manera que lo que expresa verbalmente sea comprendido de forma idónea por su compañero y el público.

Para el teatro, la voz es un aspecto del ser humano considerado como un proceso fisiológico que compromete el cuerpo y se vuelve a su vez una prolongación del mismo, dando la posibilidad de intervenir a distancia con la palabra (Barba, 1997). Por consiguiente, al ser implementada en esta disciplina el actor debe conocer el funcionamiento del proceso fisiológico que está basado en la educación y la implementación de dichos sistemas y técnicas, porque cuando un actor con una voz bien educada y una técnica vocal bien ejecutada, dice los diálogos de su personaje el público se ve maravillado por su arte

supremo, (Stanislavski, 1985). De esta manera los autores teatrales estudian la voz con el fin de mejorar la expresividad y la comunicación del actor donde la voz se vuelve un objeto de saber primordial en el aprendizaje teatral.

Ahora bien, en este punto se puede decir que la voz es un saber erudito, pero para volverse un saber enseñable debe tener una serie de adaptaciones. Es así como el teatro ha configurado la técnica vocal como un objeto de enseñanza para los actores, manejando una serie de nociones o contenidos, que van desde la estructura anatómica, hasta la implementación en las escenas.

Por consiguiente, el aparato fonador como uno de los contenidos de la voz teatral, ayuda al actor a comprender cómo es la posición de la laringe y de los maxilares para que el aire no tenga ningún obstáculo y así tener una correcta respiración, llamada respiración total, que compromete la parte alta del pecho y el abdomen, además comprender el uso correcto de los resonadores fisiológicos para poder saber su función, amplificar el sonido, y cómo la ejecución de estos órganos mejoran las habilidades vocales del actor (Grotowski, 1970). Estas habilidades mejoran con la creación y aplicación de los contenidos de forma práctica, es decir, en el hacer, que se llevan a cabo a partir de ejercicios o actividades que los actores trabajan de manera estructurada y secuencial, combinando así la teoría con lo procedimental.

El uso de la técnica vocal se realiza por fases donde se busca trabajar órganos específicos del aparato fonador de manera consciente, para que con el tiempo esta se incorpore en la persona al momento de trabajar con la voz, y así logre

articular cada parte trabajada individualmente, haciendo que todo el proceso fono-respiratorio se haga de forma inconsciente.

Por ende, el teatro es un ejemplo claro de cómo este saber tiene una serie de adaptaciones para convertirse en un saber enseñable por medio de la técnica vocal como un objeto de enseñanza para los actores. Hay muchos métodos o ejercicios que componen la técnica vocal, sin embargo, para esta investigación y para las prácticas pedagógicas se implementó la técnica de Ruíz Lugo y Monroy Bautista⁵, en su libro desarrollo profesional de la voz (1994) quienes se basan en varios autores teatrales, entre estos Grotowski. La técnica que implementan se basa en ejercicios de calentamiento, de reconocimiento y, por último, todo el trabajo vocal que aborda la entonación, articulación, pronunciación donde el sonido se convierte en palabra; el siguiente gráfico resume los principales contenidos teatrales trabajados:

⁵ Ruíz Lugo Marcela y Monroy Bautista Fidel son artistas y maestros de las escuelas de teatro de México.



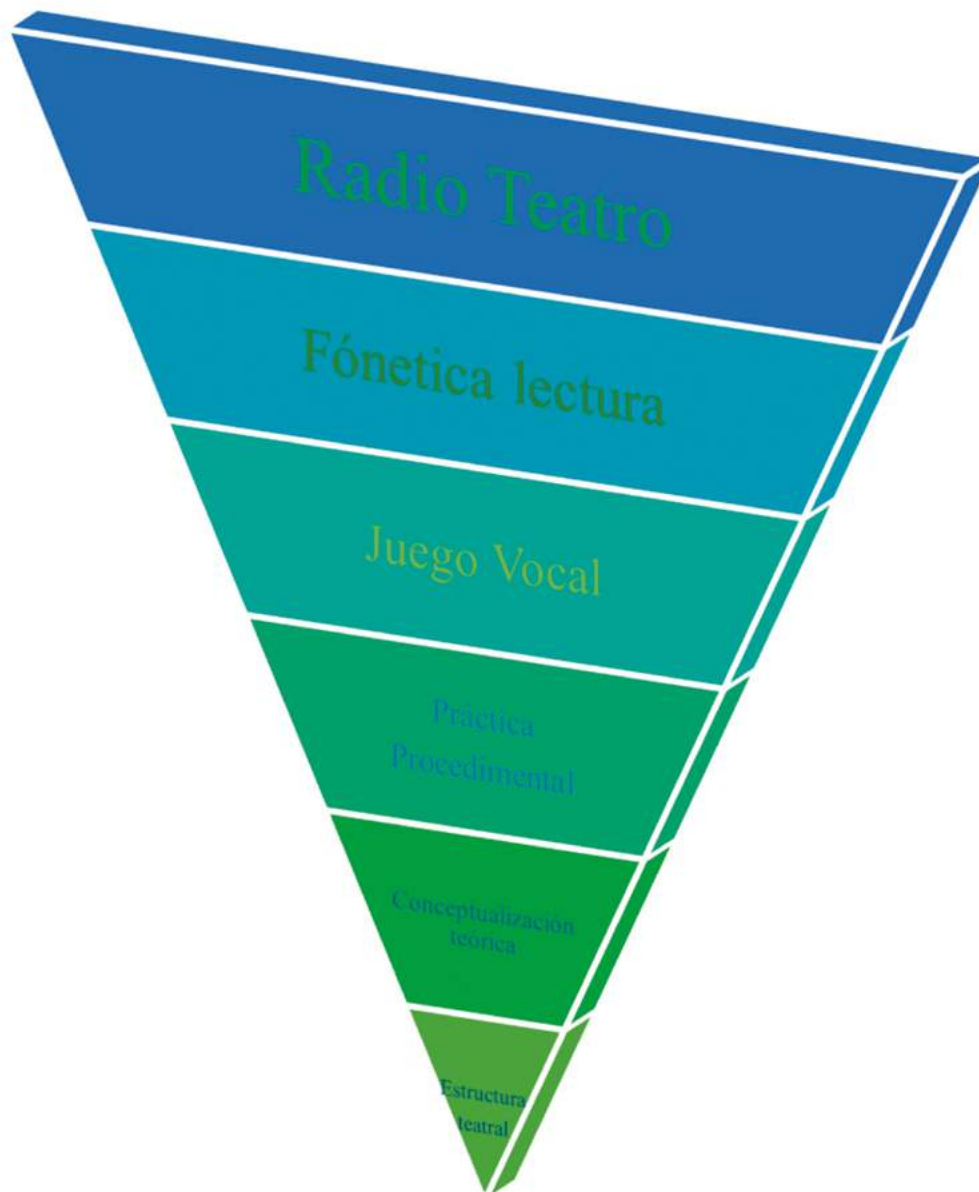


Imagen 1: Contenidos teatrales implementados en el proyecto pedagógico, creación propia (Urrego Martín, 2015)

Esta estructura planteada permite apreciar una secuencia didáctica en la educación de la voz desde una perspectiva teatral. Esto es reafirmado por otros autores como Ana de Mena González (2015). Ella dice que:

La didáctica de la voz, dada la perspectiva que estamos hablando, se caracteriza por la ordenación y estructuración de una serie de ejercicios que nos ayudan a la mejor interpretación, pronunciación, y articulación de la palabra hablada, para conseguir a través de la impostación de la voz, mayor dominio de comunicación seguridad en sí mismo, y un beneficio a la personalidad humana. (p. 200).

Es de esta manera, que la investigación implementó unas secuencias didácticas propias desde la disciplina teatral transpuesta a un contexto educativo. Sin embargo, el llevar estos saberes al aula, a partir de la estructuración de ejercicios con niños requirió de otros contenidos y aprendizajes. Todo lo anterior, permitió descubrir durante el proceso los contenidos didácticos para una población específica en la escuela, que son diferenciables de la formación de un actor, puesto que serán aprendizajes para la vida.

Así, este proceso educativo se convierte en un descubrirse a sí mismo y a los otros. Y este manifestarse no solo amplía la conciencia del cuerpo, también enriquece aspectos de la personalidad humana porque mejora la comunicación y propicia mayor seguridad. (Ruiz Ruiz, 2015). En síntesis, además de la prevención de trastornos vocales, y de generar mejores hábitos en el cuerpo, una educación vocal transpuesta didácticamente a la escuela

puede influir en la personalidad del niño brindándole seguridad y confianza frente a su entorno.

La voz teatral un contenido didáctico para la escuela

La didáctica constituye nuevos campos de estudio y análisis de sucesos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en relación con un contenido de aprendizaje específico. Así mismo desarrolla características, como la definición de unos campos conceptuales delimitados, la concienciación de los contenidos de la enseñanza y la creación de nuevos conceptos, a partir de cuestionamientos hechos con respecto a los contenidos teóricos y prácticos de la enseñanza; como también de los métodos y procedimientos que se plantean e implementan dentro de cada proceso. (Astolfi, 2001). Una de las características a profundizar tanto en la didáctica como en esta investigación, son las transformaciones de los contenidos de un saber (teatro) a contenidos la enseñanza (escolar), lo que empieza a generar cuestionamientos sobre lo que puede ser enseñable en un contexto educativo determinado.

Esto da paso a la delimitación y construcción de contenidos que son apropiados en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en la relación profesor-saber-alumno. “- Una (...) característica es la concienciación cada vez más clara de que los *contenidos de la enseñanza* no vienen dados de antemano por el texto de los programas, sino que *quedan, en gran medida por construir*”. (Astolfi J. P., 2001, pág. 74). Esta concienciación hace que el docente delimite y construya contenidos apropiados para el nivel educativo en el que se encuentra el alumno.



Para iniciar este proceso hay que designar un contenido de saber, como un saber que se va a enseñar en un contexto escolar y a partir de esta designación va a sufrir un conjunto de transformaciones adaptativas para luego convertirse en un objeto de enseñanza. (Chevallard, 1991). Es decir, en términos educativos para que un saber sabio, -que es un tema universal que da la pauta para que sea desarrollado y trabajado en diferentes contextos como universidades, colegios, escuelas informales, o disciplinas bien sea teatro, medicina, comunicación social, entre otras, - sea enseñable, este debe pasar por un proceso que permite determinar los aspectos más importantes, que posteriormente se convertirán en los contenidos apropiados que se enseñarán, para determinado contexto. Este proceso se llama la transposición didáctica.

Durante el proceso de transposición, el saber se configura en dos fases, que son la transposición externa, esta se da en la relación saber sabio y el enseñante para designarlo como saber a enseñar y la fase de transposición interna que va en la relación de saber a enseñar - alumno para convertirse en saber enseñado.

Teniendo en cuenta lo anterior, el saber sabio es “la voz” vista desde lo biológico, anatómico y fisiológico, este ha sido el saber que el docente designó para configurarse en un saber a enseñar que en este caso sería “la voz teatral”.

Para continuar con la delimitación y construcción de contenidos de saber se necesita comprender que durante el proceso el docente se encuentra con dos nociones llamadas por Chevallard desde la transposición didáctica de las matemáticas *nociones matemáticas* y

nociones paramatemáticas, que en nuestro contexto teatral lo llamaremos *contenido primario* y *contenido secundario*.

Se entiende que los contenidos primarios parten del objeto de saber que se designa como objeto a enseñar, es decir, dentro de la voz teatral como saber a enseñar tenemos unas nociones primarias como la respiración, la resonancia, la vocalización, la entonación, entre otros. Como contenidos secundarios encontramos que son *nociones herramienta* lo cual no constituye un objeto de enseñanza puesto que son saberes auxiliares (Chevallard, 1991). Pero, son necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje del contenido principal, conocidos por el docente y el alumno, pero no se profundiza en ellos por el ejemplo el escuchar, el respeto por el otro, el auto-reconocimiento, entre otros. Es de esta manera como el docente adquiere una conciencia clara, sobre la construcción de los contenidos que son enseñables dentro del saber que ha designado para enseñar.

Entonces cuando el docente ejecuta una transposición, su objetivo es configurar contenidos de saberes precisos, en contenidos de saberes enseñables. Estos contenidos de saber son versiones didácticas apropiadas para desplegarlos en un aula escolar. Por esta razón, se puede definir el concepto de transposición didáctica como un proceso de creación que toma los contenidos de saber y los constituye en contenidos enseñables necesarios, por las exigencias de la didáctica para que sean comprendidos por los alumnos (Chevallard, 1991). El desarrollo de este campo dentro de la práctica pedagógica hecha durante esta investigación permitió realizar y entender el

análisis de la relación docente-saber-estudiante y comprender cómo delimitar un saber sabio en un saber enseñable.

Contenidos de la voz teatral para los niños (principales resultados)

Teniendo en cuenta que la voz es un saber sabio que se ha configurado para determinar los contenidos propios para el teatro y la educación vocal como el medio para llevar a cabo estos contenidos en la práctica, durante la investigación se hizo una transposición didáctica de este tema como objeto de saber que utiliza el teatro, tomando como referente la técnica vocal mencionada anteriormente⁶, por medio de instrumentos que fueron diseñados, contruidos y ejecutados en las clases para determinar los contenidos adecuados para este contexto.

Luego de retomar el proceso realizado y analizar las planeaciones de clase y lo ejecutado en las mismas, a continuación, se presentan los principales contenidos de la voz teatral en cada una de las fases de la investigación. Posteriormente, se enumeran los otros contenidos que emergieron en el proceso didáctico.

1. Contenidos de la fase de diagnóstico

Con ejercicios teatrales, se pudo observar los saberes previos de los alumnos sobre el teatro y la voz. No se encontraron muchos referentes, se destaca más el interés por la clase. Se acentuó el gusto de los estudiantes por la lectura, especialmente en voz alta. Sin embargo, el docente en formación en su diario de campo del 04 de marzo de 2015 del grupo 5-01, identifica que existen factores de formación y de relación del grupo que obstaculizan el logro efectivo de la lectura:

⁶ (Ruíz Lugo & Monroy Bautista, 1994)

(...) Para mi sorpresa identifiqué que a mis alumnos les gustaba leer, puesto que cuando les mostré los libros ellos se emocionaron y me dijeron qué chévere profe (...) Durante la lectura pude identificar que los niños tienen problemas con su voz puesto que, a pesar de las reglas mencionadas por pena, o miedo a equivocarse y ser juzgado no hablaban duro, claro y casi no se les entendía. (Urrego Martín, 2015).

Durante esta fase, además, se tomaron como referentes textos narrativos para luego determinar las relaciones y diferencias entre el teatro y la narrativa, e identificar por medio del ejercicio teatral, que los alumnos tenían nociones de las características del teatro. Teniendo en cuenta que los alumnos tenían nociones del teatro, y el gusto por la lectura, se decide examinar el proyecto hacia: lecturas dramáticas.

Durante la fase diagnóstica se establecieron los siguientes temas y contenidos:

Fases	Temas trabajados en clase	Contenidos enseñados
Diagnóstico	Estructura Narrativa	Inicio
	Estructura Teatral	Nudo Desenlace Personajes Atmosfera Espacio

Imagen 2. Contenidos de la fase de diagnóstico. (Urrego Martín, 2015)



2. Contenidos fase de Dimensión vocal

En esta fase se pretendió abordar los primeros contenidos que hacen parte de la voz teatral, que son la respiración, la vibración y el sonido primario. Pero al momento de hacer la transposición de estos contenidos, se identificó la importancia de contextualizar a los alumnos sobre la constitución del aparato fonador que cada uno tiene y comprender desde la teoría, como el cuerpo produce la voz; para que luego en la práctica ellos relacionarán los contenidos desde el tema de conceptualización y los contenidos del tema procedimental de la técnica vocal. Fue necesario realizar una definición de los contenidos primarios y verificar la comprensión por parte de los estudiantes, tal como se observa en la siguiente imagen:

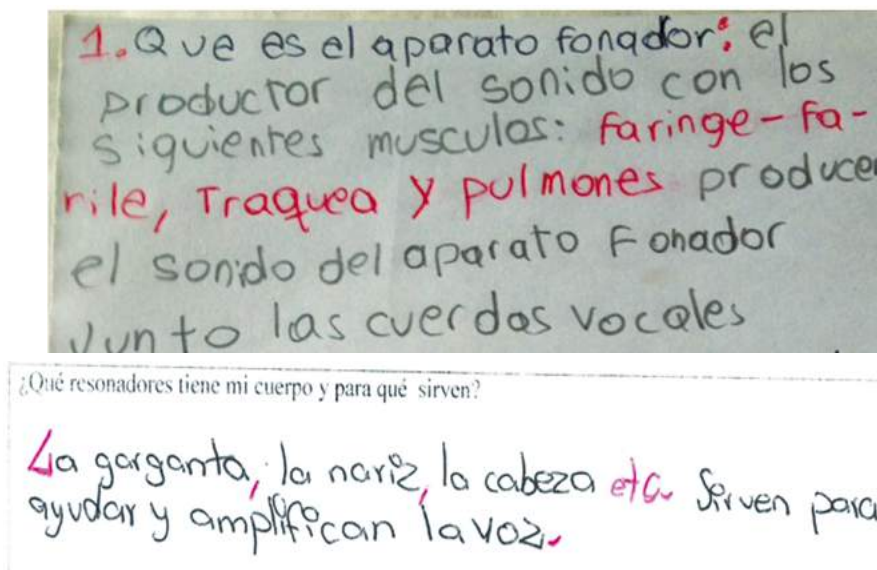


Imagen 3. Descripciones de los contenidos hechas por algunos estudiantes de (5°) quinto grado. (Urrego Martín, 2015)

Después que el alumno tiene la contextualización teórica de lo que es el aparato fonador y saber cómo está constituido en el cuerpo, se procede a desplegar los contenidos de respiración, vibración y sonido primario, por medio de ejercicios experienciales. Primero de auto-reconocimiento para luego hacer un reconocimiento de cómo esos contenidos pasan por el cuerpo de su compañero. También se puede observar que la ejecución de estos contenidos genera confianza entre los alumnos y mejoran sus relaciones de amistad o compañerismo al permitir que su compañero tenga contacto físico y reconozca que hay similitudes y diferencias en la forma de respirar, de vibrar, y de emitir el sonido. Al finalizar la clase procedimental, los alumnos tuvieron tiempo para institucionalizar los contenidos, donde el docente en formación implementa un instrumento que se denominó formato encuesta, en este el alumno responde una serie de preguntas que dan cuenta si aprendió o no el contenido.

Además de evidenciar que el contenido de los resonadores se aprendió en esta categoría, así como en la anterior, También se evidenció que los alumnos crean imaginarios del contenido desde su subjetividad, llevándolos a relacionar los resonadores con objetos de referencia como “los bafles de un equipo de sonido”, para poder entender y apropiarse el concepto. De esta manera teórica- procedimental-ajuste a su subjetividad y comprensión propia, los estudiantes empiezan a manejar los contenidos de la clase y a relacionarla con aspectos de su vida cotidiana.

Fases	Temas trabajados en clase	Contenidos a enseñar
Dimensión vocal	Conceptualización Del aparato fonador	Anatomía Función Partes que componen el aparato fonador
	Procedimental: técnica vocal	Respiración Vibración Resonadores Sonido primario

Imagen 4 Contenidos fase dimensión vocal. (Urrego Martín, 2015)

Durante esta fase de dimensión vocal los temas y contenidos se establecieron de la siguiente manera:

3. Fase de Exploración

Es la fase final de la práctica pedagógica, donde se culmina con una lectura que preparan los

estudiantes para ser grabada como radio teatro, aplicando los contenidos aprendidos durante el proceso. Este ejercicio final da como resultado la creación de personajes de un texto dramático por medio de la voz de cada alumno. En un principio se tenía destinado preparar lecturas dramáticas para ser presentadas como muestra final, pero teniendo en cuenta que algunos alumnos eran tímidos en el momento de representar o exponer frente a sus compañeros se decidió conformar grupos donde se sintieran a gusto para que expresarán y comunicaran con confianza el trabajo realizado y los diálogos de la lectura, quedando registrada en una grabación.

Durante esta fase los contenidos se establecieron de la siguiente manera:

Fase	Temas	Contenidos enseñados
Exploración	Juego vocal	Tono Volumen
	Lectura inicial	Estudio y comprensión del texto dramático Dicción/articulación Interpretación Proyección La voz del personaje
	Muestras	Lecturas dramáticas y radio teatro

Imagen 5 Contenidos fase exploración. (Urrego Martín, 2015)

Para evidenciar como fueron aprendidos los contenidos, los alumnos realizaron en la sección de socialización de la clase un formato encuesta y una serie de entrevistas donde se pudo observar cómo describen el proceso de aprendizaje.

Gabriela, de 9 años, del grupo 5-01 responde a la pregunta ¿Qué aprendí de la voz en clase de teatro? de la siguiente manera: “Que puede ser más gruesa más aguda apreciar mi voz porque si no la tuviera no podría sentir tantas experiencias” (Urrego Martín, 2015)

Comprendiendo que su voz maneja tonos, y tiene una intencionalidad comunicativa que le permite variar el mensaje de lo que quiere expresar.

En la entrevista Julián, de 10 años, hace referencia al contenido del volumen aprendido; diciendo que: “con ella puedo hablar duro... que todos me entiendan, porque si uno se la pasa tímido pues nadie le va a entender porque habla pasito, pero como yo hablo duro pues obviamente me van a escuchar.” (Urrego Martín, 2015)

Con lo que dice Julián, se puede inferir que apropió los conceptos de volumen y proyección para poder comunicar un mensaje claro a sus interlocutores, relacionándolo con la personalidad. Así mismo, hace énfasis cómo esta puede afectar la comunicación, al mencionar que cuando se habla “pasito” es porque la gente puede ser tímida, y lo que se dice no puede ser escuchado con claridad, reiterando que al hablar duro es escuchado de una manera segura.

Luego en las sesiones posteriores se hizo un trabajo de lectura donde se despliegan los contenidos de dicción, articulación, trabajados en una canción, los contenidos siguientes

interpretación, proyección y voz del personaje se trabajaron con los textos que se utilizaron para la muestra de Radio Teatro que son “Dulcita y el burrito” y “Aladino y la lámpara maravillosa”.

Se hizo primero una lectura colectiva, para que conocieran el texto y comprendieran su lenguaje. Para que los alumnos entendieran que era una lectura dramática y el radio teatro se llevaron dos referentes, la lectura dramática en video y el radio teatro únicamente en audio. Después de comprender como se hacía una lectura dramática, y como era el radio teatro los alumnos se dividieron en los grupos asignados anteriormente y empezaron a trabajar en su lectura dramática para radio teatro.

De esta manera se puede concluir que la voz, fue entonces el punto de partida y la protagonista en la experiencia vivida por los alumnos de grado quinto del colegio permitiendo el uso de habilidades inexploradas en la voz, reconociéndola como resultado de un proceso conjunto que se evidencia en las grabaciones realizadas, en donde los alumnos aplican los contenidos vistos. Llevándolos a crear personajes, expresando con su voz las características, los estados de ánimo, la personalidad que cada uno imagina del personaje, haciendo un paralelo entre la voz del personaje y su propia voz, describiendo diferencias y similitudes encontradas durante el proceso.

Esto también lo reafirma la coordinadora y madre de una alumna del grupo 5-02 en la entrevista quien dice:

Ella ha empezado a explorar y a encontrar más posibilidades de juegos vocales, la escucho en la casa haciendo y manejando más la voz, haciendo graves, haciendo

agudos, y es algo curioso porque ella lo había trabajado en la parte musical con un instrumento, pero no había explorado esos juegos sonoros con su voz, ella canta y de hecho, es una niña afinada, pero el que lo haga consciente, ya es algo más interesante y hace que uno vea el proceso y el cambio que ella ha tenido, que me pueda decir que hay voz de pecho, que también use sus resonadores, que su nariz, entonces eso es algo muy bonito para Mariana y yo sí he visto ese cambio en ella. (Urrego Martín, 2015).

Los alumnos se interesan por no solo aplicar estos contenidos en la clase sino trasladarlos a su cotidianidad, jugando con ellos de manera espontánea donde su consciencia frente a la voz, es marcada por los juegos y exploraciones vocales que se ven en la clase y que se refuerzan en casa. Además, durante las grabaciones los alumnos manejaron tonos, que les permitían cambiar la forma de decir los textos dándole una identidad y personalidad a los personajes, hicieron voces nasales, voces graves como representación de señores gordos, representando características de los personajes imaginarios que creaban a partir de lo que leían. Al escuchar las grabaciones las voces eran claras cada palabra mencionada estuvo bien pronunciada.

Otro tema fue los cuidados y mejora de la voz; este contenido es determinado porque los alumnos enfatizan mucho en los cuidados que se deben tener como lo dice Diana en la entrevista N° 3: “Pues la daña, si uno bebe mucho o fuma, pues la daña mucho porque la voz se debe cuidar para cantar, expresarse, hablar.” (Urrego Martín, 2015)

Lo que permite evidenciar, la conciencia que se empieza a gestar en el niño con respecto a los factores externos que pueden lastimar la voz y los riesgos que pueden aparecer si no se cuida.

La profesora del grupo 5-02 en la entrevista también expresa que: “Que es importantísima porque aprenden a manejar su voz técnicamente porque como cuando uno no sabe manejar la voz después resulta con problemas de garganta, así como nosotros ya viejos.” (Urrego Martín, 2015).

De esto también se puede deducir que es importante tener un conocimiento técnico del uso de la voz para poder utilizarla y de esta manera prevenir los problemas fisiológicos como las disfonías y afonías, además evidenció que es importante aplicar estos contenidos en edad temprana para que crezcan y lleguen a la adultez con una voz saludable.

Contenidos complementarios de la voz teatral

Durante el proceso se identificaron unos contenidos emergentes, que se denominan por Chevallard como, nociones paramatemáticas y que, en este estudio, se llamaron contenidos complementarios. Estos permitieron identificar en los alumnos una desinhibición en la clase donde sintieron más confianza, ganaron seguridad, manejaron conceptos técnicos, se potenció la creatividad, la subjetividad, mejoraron su expresividad, su comunicación y las relaciones interpersonales.

Estos contenidos se determinaron y se jerarquizaron de acuerdo con el grado de incidencia durante el proceso didáctico y el análisis de los instrumentos. A continuación, los más importantes.



- **Identidad y subjetividad de la voz**

Con este contenido los alumnos lograron plasmar la descripción y el dibujo, darle una identidad a su voz por medio de conceptos técnicos como el tono agudo, el tono grave, relacionándola con su personalidad para después, comprender que la voz del personaje tiene una voz diferente. Por medio de la lectura, el alumno identifico que el personaje siente y actúa diferente y de acuerdo con esto describió y les dio nombre a las variaciones de la voz del personaje. (ver imagen 6)

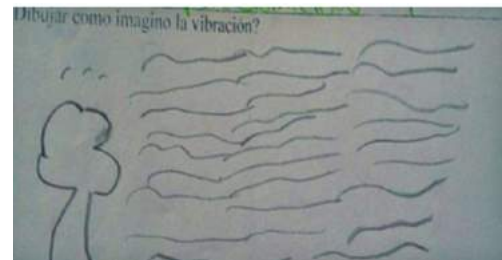
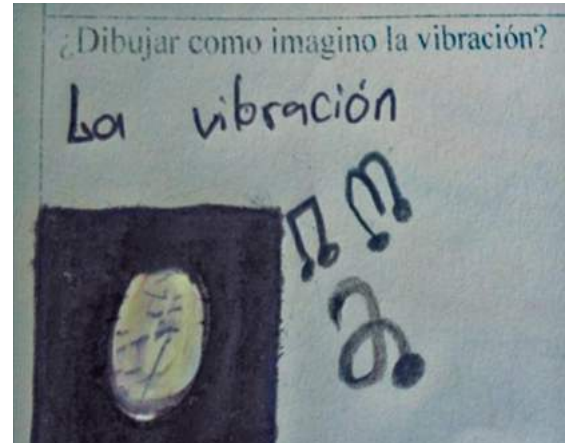


Imagen 6. Dibujos sobre la Vibración de la propia voz, uno de los contenidos realizados por algunos estudiantes de (5°) quinto grado.

En estas imágenes se puede apreciar, cómo el niño representa desde su imaginación el concepto de vibración, este ejercicio le permite apropiarse del contenido y plasmarlo de acuerdo con su concepción. Así mismo, los niños enunciaron cómo la voz es como una huella digital, que les permite diferenciarse y ser ellos mismos. En ese sentido, también reflexionaron sobre las características de su propia voz y como ella no es ni fea, ni bella, solo es su propia voz.

- **Expresión/ Comunicación**

Este contenido emerge puesto que los alumnos toman conciencia plena de sus procesos de comunicación y expresión. Enfatizan que las clases sirven para aprender a comunicarse a expresarse en la vida. Como lo escribe Mariana Rubio, de 9 años: “La voz hace parte de nuestra vida, pues así podemos hablar, comunicarnos y sobre todo expresarnos.” (Urrego Martín, 2015). o como lo escribe en los formatos encuestas el niño Juan Esteban de 10 años:

“Descubrí con mi voz que puede expresarse con los demás, expresándoles de lo que yo trabajé” (Urrego Martín, 2015).

Gracias a estas actividades que se hicieron con los alumnos, conllevan a la comunicación y expresividad a través de los ejercicios prácticos realizados en las clases y en el trabajo grupal que se hacía donde socializaban, mediaban se comunicaban para expresar sus ideas, sus aportes por medio del diálogo y no del grito como era su costumbre.

- **Canto**

Aunque solo en una clase cantamos los niños relacionan este contenido como parte importante para la expresividad vocal, como lo manifiesta una alumna en la entrevista que responde a la pregunta ¿qué es todo lo que puedes hacer con la voz? Así: “Cantar, dar explicaciones, ejemplos, actuar”. De esta manera los niños se interesan por las diversas formas de uso que le pueden dar a la voz y una de estas en el canto.

Discusión y conclusiones

En esta investigación se evidenció que la clase de teatro escolar puede trabajar diversos contenidos, cuyo objetivo final no sea la tradicional muestra teatral. En este caso, el desarrollar un proyecto pedagógico con la voz teatral permitió una serie de contenidos integrales e integradores útiles para la vida de los niños en cuanto a su comunicación, expresividad, identidad, subjetividad, habilidades sociales y personales.

El implementar la voz teatral, no desde la formación de actores, sino transformando el saber y adaptándolo, exigió el manejo de unos contenidos propios y unos contenidos que emergieron durante las clases. Esto requiere del profesor que realice planeaciones donde tenga en cuenta el contexto del grupo, sus intereses y su participación activa. Y que sus reflexiones transformen no sólo las metodologías, sino las finalidades con que los contenidos son llevados al aula.

La voz teatral no solo crea la posibilidad de manejar las técnicas adecuadas para comunicarse de manera efectiva y eficiente con otros o con el público. Este es un contenido que favorece el desarrollo integral, puesto que la confianza en sí mismos, ayudó a construir procesos de identidad propia y con el grupo de compañeros generando en ellos aceptación, escucha, seguridad y responsabilidad. Además, mejoró la comunicación y expresividad con su entorno, donde el grito disminuye, apareciendo la persona con su voz, capaz de hablar en público. Sin duda una competencia necesaria en cualquier proceso de la vida.

Es importante pensar que los contenidos vocales en teatro requieren de procesos conceptuales y



procedimentales. Lo que implica que las clases de teatro no son sólo actividades prácticas sin un contenido definido, y que la teoría debe ser construida con los niños de manera que puedan comprender los conceptos para relacionarlos con la práctica para que esté llena de sentido y significado. Requirió que los estudiantes introdujeran nuevos conceptos, los comprendieran de manera teórica; y luego los realizaran de manera procedimental de manera individual y en grupo; para que finalmente realizaran sus propias apropiaciones de lo aprendido, incluso redefiniéndolo con sus propias palabras o con significados más cercanos.

Durante el proceso, se logró reconocer que los niños comprenden que la voz tiene múltiples formas de expresión lo que permite llenar la palabra con un significado y un significante, desde la forma en cómo se emite hasta su recepción y así mismo promover un mensaje lleno de emociones e intencionalidades; la voz teatral, es entonces, un contenido integrador entre saberes y personas. Los alumnos trabajan en grupo los contenidos, que incentivan el aprendizaje cooperativo en actividades, durante las cuales se relacionan, median, organizan, estructuran su trabajo y afianzan sus lazos de compañerismo. Esto favoreció además generar las relaciones entre contenidos, por ejemplo, desde un reconocimiento de su cuerpo y establecer la relación entre los contenidos vistos del aparato fonador y la creación de personajes imaginarios.

Desde el punto de vista didáctico, es necesario realizar una estructura de contenidos que favorezca los aprendizajes y la enseñanza. El delimitar los contenidos hace que el profesor

pueda hacer las adaptaciones necesarias desde el conocimiento del grupo y a partir del diagnóstico. Estructurar y declarar las secuencias y contenidos de aprendizaje permite que el propio alumno identifique si ha logrado los objetivos o no. Así mismo, es necesario que el alumno pueda integrar esos contenidos con su vida cotidiana y con un objeto artístico (en este caso cuentos) que construya con ayuda de sus nuevos aprendizajes, en este caso las lecturas dramáticas y el radio teatro.

Bibliografía

Astolfi, J. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Referencias, definiciones y bibliografías de didáctica de las ciencias*. Sevilla, España: Díada Editorial S.L.

Astolfi, J. P. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla, España: Díada Editora S.L.

Ávila Penagos, R. (2003). *La Investigación-Acción Pedagógica*. Bogotá D.C: Ediciones Antropos.

Ávila Penagos, R. (2007). *La formación de subjetividades*. Bogotá D.C: Ediciones antropos.
Barba, E. (1997). *TEATRO. Soledad, oficio y revuelta*. Argentina : Catálogos Editora S.R.L.

Bustos Sanchez, I. (2000). *Trastornos de la voz en edad escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Bustos Sanchez, I. (2003). *La voz. La técnica y la expresión*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Argentina: Aique Group Editor S.A.

Chevallard, Y. (1991). *La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique Group Editor S.A.

De Mena, González, A. (2015). *Didacticas de la voz en la escuela*. Obtenido de file:///C:/Users/CamiloAndr%C3%A9s/Downloads/Dialnet-DidacticaDeLaVozEnLaEscuela-2255873.pdf

Estavillo Morante, M. (Diciembre de 2001). La Voz: Recurso para la educación, Rehabilitación y terapia en el ser humano. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67-75.

González, J. N. (1981). *Fonación y Alteraciones de la Laringe*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana S.A.

Grotowski, J. (1970). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo veintiuno editores.

Real Academia Española RAE. (11 de 05 de 2015). Obtenido de Real Academia Española RAE: www.rae.es

Ruíz Lugo, M., & Monroy Bautista, F. (1994). *Desarrollo profesional de la Voz: entrenamiento y preparación para actores, cantantes, oradores*. México: Gaceta S.A.

Ruiz Ruiz, M. E. (12 de 06 de 2015). *Dialnet La Educación de la Voz*. Obtenido de file:///C:/Users/CamiloAndr%C3%A9s/Downloads/Dialnet-LaEducacionDeLaVoz-2254551.pdf

Stanislavski, C. (1985). *Construcción del Personaje*. Madrid: Alianza Editorial S.A.



Torres Gallardo, B., & Gimeno Pérez, F. (2008). *Anatomía de la voz*. Barcelona, España: Paidotribo.

Tulon i Arfelis, C. (2000). *La voz. Técnica vocal para la rehabilitación de la voz en las disfonías funcionales*. Barcelona: Paidotribo.

Urrego Martín, C. (2015). *La Voz en la Infancia Escolar. Contenidos Didácticos de la Voz Teatral para la Formación Vocal en Niños de Quinto Grado del Colegio Florentino González*. (Tesis de Pregrado) Universidad Pedagógica Nacional., Bogotá, Colombia.

DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO A LA CULTURA, **FORMACIÓN DE PÚBLICOS** **PARA EL TEATRO Y MARKETING** **RELACIONAL**

RUTH RIVAS FRANCO*

DEMOCRATIZATION OF ACCESS
TO CULTURE, EDUCATION OF
SPECTATORS FOR THEATER AND
RELATIONAL MARKETING



RESUMEN

El artículo presenta los antecedentes y las bases conceptuales que sustentan la investigación en desarrollo Cartografía del público teatral en Cali, del grupo de investigación en dramaturgia Kaly (tejido sin agujas) de la Facultad de Artes Escénicas de Bellas Artes-Institución Universitaria del Valle. Propone otra mirada sobre la democratización del acceso al arte y sobre la relación del público con el sector teatral.

PALABRAS CLAVE:

Democratización del acceso al arte; Formación de públicos; Escuela del espectador; Marketing relacional

ABSTRACT

The article presents the antecedents and the conceptual bases that sustain the research in development Cartography of the theatrical public in Cali, of the research group in dramaturgy Kaly (tissue without needles) of the Facultad de Artes Escénicas of Bellas Artes-Institución Universitaria del Valle. It proposes another point of view on the democratization of access to art and on the relationship of the public with the theater sector.

KEYWORDS:

Democratization of access to art; education of publics; School of the spectator; Relational marketing

* *Dramaturga. Estudiante de Doctorado en Pensamiento Complejo. Magister en Estudios Avanzados de Teatro de la Universidad Internacional de la Rioja, Especialista en Dramaturgia de la Universidad de Antioquia en convenio con el Instituto Departamental de Bellas Artes. Licenciada en Literatura de la Universidad del Valle. Bachiller Artista en Teatro de Bellas Artes, Cali. En la actualidad se desempeña como docente e investigadora de la Facultad de Artes Escénicas de Bellas Artes, Cali.*

Presentación

Cada vez más el mundo contemporáneo del teatro comprende la necesidad de investigar las relaciones que se tejen entre el creador y su público, entre las salas y el público, esto implica el desarrollo de investigaciones que enmarcadas en un contexto específico puedan dar cuenta de dichos entramados. En ese sentido, desde el grupo de Investigación en dramaturgia Kaly (tejido sin agujas) de la Facultad de Artes Escénicas de Bellas Artes-Institución Universitaria del Valle, se plantea la investigación *Cartografía del público teatral en Cali*, cuyo objetivo principal es reconocer las dinámicas del público en la ciudad con respecto de las salas de teatro que existen en ella y cuáles son los retos que afrontan tanto el sector como el gobierno para fortalecer esas relaciones. Este artículo presenta los antecedentes y las bases conceptuales de la investigación.

El teatro como práctica artística tiene su realización plena en el encuentro con el público, sin el otro que espera lo que ocurre en la escena, el teatro es un arte incompleto. Desde esta perspectiva se pensaría que, para el fortalecimiento del sector teatral en la ciudad de Santiago de Cali, tanto el creador como el gobierno deben pensar y plantear estrategias que permitan un incremento del público en los escenarios y salas.

Desde la constitución, en el artículo 70 del Título II. De los derechos, las garantías y los deberes. Del Capítulo 2 De los derechos sociales, económicos y culturales de la Constitución Política de Colombia, el Estado reconoce que:

Tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de

todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. (Colombia, 1991, p. 12)

Y desarrolla en la Ley 397 de 1997, en el Artículo 1, el principio No. 13:

El Estado, al formular su política cultural, tendrá en cuenta tanto al creador, al gestor como al receptor de la cultura y garantizará el acceso de los colombianos a las manifestaciones, bienes y servicios culturales en igualdad de oportunidades, concediendo especial tratamiento a personas limitadas física, sensorial y psíquicamente, de la tercera edad, la infancia y la juventud y los sectores sociales más necesitados.

Este principio se interpreta como la democratización del arte y la cultura y para su cumplimiento, las estrategias del gobierno municipal se centran en la democratización del acceso a la cultura, que supone, que el Estado subvenciona al artista a través de becas de circulación o festivales de entrada gratuita para que la gente pueda asistir masivamente a los espectáculos.

Esta estrategia funciona bien para el público, como lo demuestran en nuestra ciudad el FITCali 2016 o las temporadas de estreno y Teatro a la Valenciana de la Facultad de Artes Escénicas de Bellas Artes-Institución Universitaria del Valle, en las que hay incluso público que se queda sin poder entrar. Sin embargo, pasado el festival, pasadas las temporadas, las salas concertadas



que existen en la ciudad, así como los distintos teatros, vuelven a la lucha constante por tener temporadas que no se vayan a pérdidas para los grupos y las salas.

Por otra parte, el Estado entiende el arte como: “Prácticas, experiencias y pensamiento constitutivos de la subjetividad personal y colectiva, y por tanto partícipes en la configuración del sujeto desde la infancia y a todo lo largo de la vida.” (Ministerio de Cultura, 2010, p. 85) Y en ese sentido, le asigna una responsabilidad en la expresión y construcción del ser en diversidad. Así desde las políticas del Arte, el Estado trata “más que promover una opción particular de arte o cultura, (...) de favorecer la existencia, el diálogo y la concertación con ellas, como distintos posicionamientos y modos de significar el mundo.” (Ministerio de Cultura, 2010, p. 86).

En un momento como el que atraviesa Colombia, en el cual se prepara a la sociedad para dejar atrás más de 50 años de conflicto armado con uno de los principales agentes de la violencia en el país, es de especial importancia el que las personas tengan acceso a la cultura, en este caso al teatro, como una práctica que permite desarrollar la empatía al mismo tiempo que el posicionamiento de la identidad propia.

En ese sentido, el gobierno desde todos sus niveles debe trabajar por generar en los colombianos la necesidad del consumo del arte, como una necesidad vital y no accesoría que le permite comprender el mundo que le rodea, pero también comprenderse él mismo como un sujeto complejo:

Todo ello pone en juego una redefinición de la relación estética-política. El

reconocimiento del otro pasa por el reconocimiento de su expresión y ésta necesariamente no se reduce a la palabra instrumental, se sitúa en un habla que estremece y singulariza el lenguaje: el habla estética. Es desde esta perspectiva que afirmamos la hipótesis de la igualdad de las inteligencias como fundadora de la sociedad y la necesidad de promover la democracia cultural y artística. (Ministerio de Cultura, 2010, p. 89).

Al democratizar el acceso a los bienes culturales, las políticas del arte no solo hablan de poder asistir a los eventos gratuitamente, sino de que al asistir el ciudadano pueda apropiarse todo el entramado de relaciones que el artista pone en juego, pues solo de esa manera puede posicionarse como ser en el reconocimiento de sí mismo y del otro. Entonces, la gratuidad en la entrada a los eventos, cuando el público no logra apropiarse y establecer un diálogo con el artista, lejos de generar filia entre el receptor y el creador, los aleja, distancia al receptor de esa práctica.

Sin embargo, en este aspecto no solo el gobierno es responsable de generar la filia entre el arte y el receptor, esto también le compete al creador: qué lugar ocupa el público en el momento de la creación, importa si la poca o mucha recepción de su obra es un asunto de la comprensión del lenguaje artístico o si es un asunto de índole más prosaico, por ejemplo, las horas en las que presenta sus obras.

Es muy fácil pensar que es el público el que no está preparado para apropiarse esos lenguajes, y que por eso no asiste al teatro, además porque

es cierto que no existen espacios consolidados para la formación del mismo y que apenas la Educación se está movilizandando en este aspecto, pero tanto el gobierno como el sector deben preocuparse por conocer a ese otro que es el destinatario de un esfuerzo descomunal en términos de inversión, el primero para poder encaminar mejor sus esfuerzos en la democratización de la cultura y el segundo para establecer estrategias que le permitan generar la filia entre sus obras y sus receptores. Así las cosas, es evidente la necesidad de la formación de público para teatro.

La escuela del espectador

Investigar el teatro desde la perspectiva de los Estudios Teatrales, propone enfocarse en él como “acontecimiento y zona de experiencia” (Dubatti, 2007, p. 5), debido a esto la academia y poco a poco el sector teatral de diversas regiones del mundo ha vuelto su mirada a ese otro que participa en el acontecimiento, y sin el cual el teatro no es posible.

Dichos estudios han tenido enfoques distintos, algunos han cuestionado y reconceptualizado las palabras público y espectador, distinguiendo a los primeros como la masa y a los segundos como ese sujeto individualizado que es capaz de hacer su parte en el acontecimiento, otros han visto el público desde el punto de vista del consumidor al que se le ofrece un producto, y unos más han coincidido en una mirada pedagógica que ha dado como resultado la proliferación de las *Escuelas del espectador*.

Es sobre estos últimos sobre los cuales se llama la atención, debido a que dichos estudios han logrado articular las políticas gubernamentales en cuanto a la democratización de la cultura y el

arte, el sector teatral y la academia, dinamizando la relación entre el artista y el receptor de su obra.

A continuación, una revisión de los principales referentes teóricos y experienciales en torno al tema de la formación de públicos:

En primera instancia se encuentra el libro *La escuela del espectador*, (1981), de la investigadora francesa Anne Ubersfeld en el cual señala la necesidad de formar al receptor del espectáculo:

El espectador es el destinatario del discurso verbal y escénico, el receptor del proceso de comunicación, el rey de la fiesta; pero es también el sujeto de un *hacer*, el artesano de una práctica que se articula perpetuamente con las prácticas escénicas. ¿Puede decirse que, a causa de esto, no habrá más teatro; ¿que la pereza visual de hoy en día condiciona negativamente al público actual y que, por consiguiente, el espectáculo de teatro está destinado a desaparecer? (p. 305)

En la reflexión de Ubersfeld está presente la preocupación y la articulación entre la asistencia del público y el teatro, y ubica las razones por las cuales las salas están vacías en lo que ella llama “pereza visual” dejando presente que el espectador debe realizar un trabajo que nadie más va a realizar por él:

En el teatro es indispensable que el espectador encuadre, organice su percepción, recuerde, nadie facilitará su trabajo con pequeños cortes de imágenes. Será necesario que trate de comprender y de recordar, como si en ello le fuera la



vida (tan concentrado como en un juego de ajedrez) y que al mismo tiempo no olvide experimentar la evasión, la clave del placer. (Ubersfeld, 1981, p. 305)

La autora comprende que quizás hace falta una mediación, un enseñar a hacer ese trabajo, enseñar a ver, y todo el libro está dedicado a explicar el funcionamiento del teatro como un sistema de signos susceptibles de producir un significado en medio de la experiencia. Ubersfeld delega al espectador la tarea final:

Por otra parte, el espectador es productor también porque con él, y solamente con él, llega a concretarse realmente el sentido: todos los otros realizadores efectúan proposiciones de sentido, pero solo el espectador, de una forma mucho más decisiva que el lector, tiene la tarea de encerrar el acontecimiento en un sentido: esa responsabilidad le incumbe, y a partir de ahí puede comprenderse por qué es necesario que el espectador se eduque y en qué sentido puede hablarse de una escuela del espectador. (Ubersfeld, 1981, p. 307)

Este planteamiento es retomado por Jorge Dubatti en Buenos Aires, al fundar la primera Escuela del Espectador en 2001:

La EEBA se propone brindar a sus asistentes las herramientas necesarias para multiplicar el disfrute y la comprensión de los espectáculos con profundidad y comunicabilidad. el objetivo es ampliar y enriquecer su horizonte cultural, emocional e intelectual como espectadores y producir pensamiento crítico. (2007, p. 189)

A partir del éxito obtenido en Argentina, al lograr articular el espacio entre la academia y el sector, se han abierto las Escuelas del espectador en otras ciudades latinoamericanas que replican el modelo con algunas variaciones.

En Colombia, la pregunta por el público teatral es reciente, algunos estudios en Bogotá e intentos de Escuela en Medellín y en Cali.

En primera instancia las políticas culturales del estado hacen énfasis en la formación artística:

Desde una concepción de la educación, que aspira a restituir un fluido con la vida, la política para las artes hace de la formación artística su eje fundamental, la garantía de la democratización de las prácticas artísticas y el fomento a su competitividad. Es lo que, en otras palabras, hemos denominado ampliación de la base social del arte, que es el reconocimiento de que lo artístico es un acuerdo social. (Ministerio de Cultura, 2010, p. 84).

En ese sentido, las acciones del gobierno a nivel nacional, departamental y municipal se han orientado a facilitar el acceso a las prácticas artísticas a través de los estímulos a la circulación de las obras y a la gratuidad de las mismas, dando como resultado el que las salas se llenen durante los festivales cuya entrada es libre, sin embargo, el público sigue siendo esa masa desconocida para el sector, que ante el pago de la boleta desaparece, y no se han establecido canales de comunicación entre el receptor de la obra y el artista para saber a qué obedece esta desaparición.

En el caso concreto de la ciudad de Cali, se encuentran tres experiencias: Formación de Público del Teatro del Valle, La escuela del espectador de la Universidad del Valle y el Proyecto de Formación de público en teatro Ver y vivir el TEATRO con el cual el Teatro del Presagio gana la beca de formación del público en teatro de la secretaría de Cultura de Cali en 2016.

Ver y vivir el teatro es una experiencia de transformación, donde más de 2000 estudiantes de poblaciones priorizadas tendrán la oportunidad de Ver y Vivir el teatro en todas sus manifestaciones artísticas, conciertos infantiles de música, teatro y títeres, teatro para la primera infancia y teatro contemporáneo para jovencitos de esta manera el arte se convierte en un agente comunicativo y de experiencia sensible que permite generar procesos que nos acercan a la reflexión de la realidad de nuestros entornos. (Teatro del Presagio, 2015, p. II).

En cuanto a la experiencia de Teatro del Valle, esta se realiza en el Centro Cultural Comfandi con tres obras del repertorio del grupo que se presentan a público: “Al terminar cada presentación, sus protagonistas presentarán unas conferencias concernientes a tópicos sobre el siglo de oro español, la lectura tropical de Chejov, estrategia para un teatro infantil y la maquinación de la venganza en Oteló.” (El Tiempo, 2007, p. v).

La escuela del espectador del Departamento de Artes Escénicas de la Universidad del Valle, se desarrolla desde 2016 en el auditorio 4 del alma mater. En esta modalidad el foro se realiza en

una sesión aparte y es necesaria una inscripción previa, los participantes tienen entrada gratuita a los siete espectáculos de la temporada que se discuten en la Escuela y está dirigida a la comunidad estudiantil de la universidad. Tiene además, blog y fanpage, en los cuales se publican las reseñas de las obras

Estas experiencias aún no han arrojado reflexiones que orienten la mirada del sector sobre su público, ni hay estudios que permitan decir sobre ellas cuán efectivas fueron al crear nuevo público para el teatro en la ciudad de Cali.

Un nuevo esfuerzo es el que acomete el Teatro “La Concha” a través de la Plataforma académica de su festival, al traer al investigador y fundador de la Escuela del Espectador en Buenos Aires, Jorge Dubatti para dictar un taller, sobre este tema, en el que participan distintos agentes académicos y del sector teatral de la ciudad.

Es por lo anterior que, en la ciudad de Cali, se está en mora de realizar un estudio sobre el público que arroje datos no solo sobre cuántos asisten a los espectáculos sino también sobre sus preferencias en términos prácticos, temáticos y estéticos, además de poder observar cuál es la movilidad en cuanto a la asistencia a las salas, porque hay unas que se llenan y otras no. Un estudio que permita saber por qué la gente no asiste a teatro, ni cuando es gratis, de tal manera que, al tener esa información, tanto el gobierno municipal como el sector teatral de la ciudad pueda direccionar sus esfuerzos a la generación de estrategias que permitan captar nuevo público. Y contribuir de una manera efectiva a la democratización del acceso a la cultura.

Este estudio se realiza mediante el mapeo de las salas del sector, a través de encuestas en salas y

en lugares públicos como centros comerciales, estaciones del MIO e instituciones educativas.

Ahora bien, en el segundo campo de acción, el gobierno debe repercutir a través de sus políticas educativas en la formación del público pues esa posibilidad del arte de incidir en la formación de la persona implica tanto al creador como al receptor; al hacer énfasis en la infancia y la juventud es claro que el Estado desde sus políticas le apuesta a la educación artística como uno de los garantes de la construcción del ser en diversidad:

De todo lo mencionado se infiere la importancia de la educación artística y de una formación en diversos componentes del campo artístico. Pero, fundamentalmente, es una educación para asumir lo estético como experiencia y como pensamiento que crea nuevas relaciones con el mundo. (Ministerio de Cultura, 2010, p. 90)

En las *Orientaciones pedagógicas para la educación artística*, el Ministerio de Educación Nacional, asume el reto y el compromiso de:

(...) expandir las capacidades de apreciación y de creación, de educar el gusto por las artes, y convertir a los educandos en espectadores preparados y activos para recibir y apreciar la vida cultural y artística de su comunidad y completar, junto a sus maestros, la formación que les ofrece el medio escolar (Ministerio de Cultura, MEN, Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la Unesco, 2005, p. 5).

Y en ese sentido, orienta las competencias que los educandos deben alcanzar en el área de educación Artística, siendo estas: sensibilidad, apreciación estética y comunicación. Propone tres procesos pedagógicos para ayudar a su desarrollo: la recepción, la creación y la socialización.

La sensibilidad es definida como competencia: “como un conjunto de disposiciones biológicas, cognitivas y relacionales, que permiten la recepción y el procesamiento de la información presente en un hecho estético, que puede ser una obra de arte, un trabajo artístico en proceso, un discurso, entre otros.” (MEN, 2010, p. 27) y “que se sustenta en un tipo de disposición humana evidente al afectarse y afectar a otros, e implica un proceso motivado por los objetos elaborados por los seres humanos en la producción cultural y artística.” (MEN, 2010, p. 26).

Esta competencia se encuentra priorizada en los procesos de recepción y acceso a los bienes culturales puesto que:

El afinamiento de la percepción sería un encuentro y un redescubrimiento de las posibilidades del cuerpo, que incluyen la observación, el análisis, la asimilación, la selección y la transformación de las representaciones con las que se categoriza el universo de estímulos. (MEN, 2010, p. 26).

Así pues, es necesario, en el contexto actual colombiano diseñar estrategias, en el marco de la recepción de los bienes culturales, que permitan a nuestros niños y jóvenes relacionarse empáticamente con el mundo permitiendo el desarrollo de competencias ciudadanas y la transformación que una sociedad en procesos de reconciliación necesita.

La segunda competencia que desarrolla la educación artística es la apreciación estética:

se refiere al conjunto de conocimientos, procesos mentales, actitudes y valoraciones, que, integrados y aplicados a las informaciones sensibles de una producción artística o un hecho estético, nos permiten construir una comprensión de éstos en el campo de la idea, la reflexión y la conceptualización. (MEN, 2010, p. 35)

Esta competencia implica que el estudiante pueda realizar dos tipos de interpretación, una interpretación formal y una extratextual. La interpretación formal del hecho estético, en relación con su sensibilidad le permite dialogar con el creador, entender las razones por las cuales construye su discurso de la manera que lo hace y tomar distancia o acercarse a la obra. La interpretación formal media la relación entre el creador y el receptor, al tiempo que le da elementos al estudiante para ser él mismo un productor de discursos artísticos. La interpretación extratextual en cambio, le ayuda a comprender el hecho estético en diálogo con otras disciplinas y contextos. Estas dos lecturas le permiten apropiarse la obra, volverla suya.

La apreciación estética es una competencia determinante para la formación de nuevos públicos, puesto que al tener la capacidad de volver suya una obra, el receptor genera una filia con la misma y no necesita que otro le diga qué creer o cómo valorar una obra. Así la democratización de la cultura va mucho más allá de un acceso estadístico a los bienes culturales para convertirse en un ejercicio político.

La tercera competencia denominada comunicación, hace referencia tanto a los procesos de producción como a los de socialización de obra, pero para llegar a estos es necesario haber fundamentado las dos anteriores competencias.

En ese sentido es un deber de las licenciaturas en artes articular sus procesos de proyección social a los procesos de práctica pedagógica, de tal manera que exista una real mediación entre la obra y su receptor. Es por esto que la Licenciatura en Artes Escénicas de Bellas Artes-Institución Universitaria del Valle, propone su escuela del espectador como un proceso que permite el desarrollo de las tres competencias de la educación artística, a través de una metodología que incluye tres encuentros con el público en formación: uno previo al acontecimiento, durante el acontecimiento y después del mismo. Este proyecto pretende además generar redes de visibilización de aquello que producen los estudiantes en sus comunidades educativas propiciando el empoderamiento del lenguaje artístico y la construcción del ser en diversidad.

Sin embargo, en este segundo campo de acción la academia no puede estar sola, se necesita de la articulación y sinergia del gobierno, el sector, y la academia:

Al articular el aprendizaje de las artes con sus contextos culturales, se expande la visión y el ámbito de su enseñanza. En consecuencia, el campo de la Educación Artística abarca un número plural de personas e instituciones que intervienen desde lugares diversos en las artes, en la Educación Artística y en la cultura. Por lo tanto, incluye a las comunidades



de docentes, estudiantes, directivos y familiares de instituciones educativas formales y a aquellas que prestan el servicio de la educación para el trabajo y el desarrollo humano; a los artistas; a las instituciones y públicos oferentes y receptores de bienes y servicios artísticos y culturales; a las industrias culturales y al sector laboral de las artes y la cultura. (MEN, 2010, p. 14)

La implementación de este programa a través de la cartografía del sector teatral de Cali y su público, así como de la Escuela del espectador, espera generar nuevo público en un mediano plazo, así como dinamizar las relaciones entre los creadores y los receptores de obra posibilitando la creación, circulación y apropiación de bienes culturales que permitan tanto la conservación como la renovación del patrimonio cultural colombiano.

El estudio de los públicos

En Colombia existe únicamente el estudio: *El público en la escena teatral bogotana*, (2009), en el cual se presentan los resultados de mediciones y entrevistas realizadas por el Observatorio de Culturas en esa ciudad. En este informe, los entrevistados coinciden en que es necesaria una mirada sobre el público que rebase lo estadístico y que la formación del mismo es una tarea que debe trascender el hecho de la democratización a través de la gratuidad de los eventos. El informe también resalta la necesidad de hacer visible la oferta para el espectador, y enfatiza en la necesidad de articular estos procesos a la investigación.

En el contexto internacional se encuentran las siguientes investigaciones: En España (2015)

“Influencia y prescriptores del consumo teatral: un estudio sobre el efecto de las críticas teatrales y otras instancias de prescripción en los hábitos de asistencia al teatro”, de María Teresa Logroño de la Universidad de Valencia. La autora presenta en un artículo el análisis de las encuestas realizadas a 210 personas asistentes a tres salas de teatro de la ciudad de Valencia, el resultado de este análisis muestra una estrecha relación entre la asistencia a las salas y el ejercicio de la crítica teatral especializada, y, sin embargo, consolida el boca a boca, como la principal razón para asistir al teatro con una fuerte influencia en el público potencial. Para la ciudad de Cali, este estudio pone de presente la necesidad de construir en comunidad con el sector académico y el teatral, el ejercicio de una crítica constante en espacios democratizados.

También en España se encuentra el informe *Te hemos escuchado, estudio de públicos temporada 2012-2013* del Teatro Circo Murcia. El informe se divide en cuatro partes que muestran: 1. La temporada en números con Datos globales sobre los espectadores, la tipología de espectáculos y la asistencia a los mismos. 2. El perfil de los espectadores que presenta a través de nueve variables la población que asiste al teatro, sus gustos y preferencias. 3. Experiencia en el TCM, en el que los encuestados dan una valoración a la experiencia vivida en el teatro y además aportan las razones por las cuales no van o se les dificulta asistir, siendo la mayor respuesta: “ninguno, voy todas las veces que quiero” y ubicándose en segundo lugar el precio de la boleta. 4. El TCM y la comunicación, en el que nuevamente el boca a boca es el resultado con mayor número de respuestas.

De los resultados que arroja el estudio es relevante que la mayoría significativa de asistencia se encuentra en el perfil de mujeres, de entre 25 y 34 años, con una ocupación estable asociada a un nivel de estudios profesional. Se resalta que del público asistente al teatro solo el 6% es artista.

Para esta investigación es importante la amplitud de variables que fueron tenidas en cuenta, así como las metodologías con las que fueron obtenidas las encuestas, de manera presencial y on line.

En Panamá, se encuentra en 2015 el *Programa de encuestas “Conoce a tu usuario” Público del Teatro Nacional* del Instituto Nacional de Cultura y la dirección de Planificación y Presupuesto. El resultado de este informe es similar al de Murcia, en el sentido que la mayoría de encuestados son mujeres con nivel profesional. Sin embargo, este estudio incluye la siguiente pregunta que da luces sobre la articulación entre un estudio de mercadeo y una escuela de espectadores: “Cuando usted era niño ¿sus padres lo llevaban a ver teatro?” El 54% de los encuestados contesta que sí.

Los casos de Murcia y Panamá, no sólo indagan por el tipo de público que asiste al teatro, sino también por su nivel de satisfacción con la experiencia vivida, así como por los canales de información a través de los cuales deciden ir al teatro.

En Chile *Los públicos del teatro en la región metropolitana: hacia una comprensión de la asistencia al teatro* de Alejandra Mallol Ahumada (2009), cuyo documento es la memoria para optar al título de socióloga en la Universidad de Chile.

Este estudio parte de la concepción del espectador como el interlocutor con el cual dialoga el artista:

La afirmación de que el teatro encuentra su momento pleno frente a un público presente adquiere mayor relevancia cuando el realizador teatral, más allá de ver al público como un soporte financiero, lo concibe como un interlocutor que complementa y activa la proposición dramática subyacente en la puesta en escena. (Hurtado y Moreno citadas en Mallol, 2009, p. 7)

En ese sentido, para los objetivos de esta investigación es relevante por cuanto deja la pregunta: cómo puede el sector teatral caleño dialogar con un público que no conoce, dando una mayor pertinencia a estudios como este.

En la investigación de Mallol, el teatro es entendido como una actividad de consumo que implica un desplazamiento físico para poder ser consumida con el espectador (2009), y por tanto indaga en las motivaciones que hacen que ese desplazamiento ocurra, es decir, que la asistencia del público al teatro pasa por factores que quizás no son tenidos en cuenta a la hora de ofertar una obra en particular.

La investigación incluye una breve reseña de cuestionarios dirigidos hacia el público, entre ellos los de Pavis y Ubersfeld. También de estudios previos sobre el público como los realizados por el Ministerio de Cultura Francés (1988) y otro realizado por el investigador Marco de Marinis en 2005 en la ciudad de Prato, Italia, que son base para el diseño de los cuestionarios aplicados por Mallol.



Los resultados obtenidos de las encuestas son muy similares al caso Murcia, en el que nuevamente la mayoría de público asistente son mujeres, de entre 30 y 45 años, con nivel profesional y ocupación estable, destaca también, como en el caso de Murcia, el que el público asistente asociado al arte es muy bajo.

Para esta investigación lo planteado por Mallol es importante por cuanto señala la necesidad de dirigir la mirada sobre factores que implican al teatro como una actividad social, que desarrolla vínculos socio-afectivos con su público y que plantea también la articulación entre una Escuela de Espectadores y la asistencia al teatro.

En Argentina: “Estudio de caso. Oferta y consumo del teatro independiente en la ciudad de Córdoba” de Paula Beaulieu (sin fecha), este estudio parte de la base de considerar el consumo cultural desde su valor simbólico y plantea la necesidad de evidenciar la causalidad entre los resultados que arrojan estos y las definiciones de políticas públicas en torno al tema. Solo en este estudio los resultados son diferentes de los planteados con anterioridad, quizás porque se trata de un teatro que se llama así mismo como independiente, en ese sentido su público es mayoritariamente joven, entre los 18 y los 30 años a la vez que pertenecen a diversos sectores del arte.

De los estudios considerados en este corpus, destaca el hecho de que presentan las encuestas encaminadas a conocer el público de unas salas en particular, y no del sector teatral de una ciudad en específico como sí lo pretende esta investigación.

Perspectiva de la investigación Teatro y público. Marketing Relacional

Una investigación como la que se plantea en este proyecto se enmarca en dos perspectivas teóricas y metodológicas, la primera recoge los postulados realizados por el argentino Jorge Dubatti, desde los Estudios Teatrales, en cuanto al Teatro Comparado y la necesidad de realizar cartografías que evidencien las dinámicas teatrales de acuerdo a contextos y territorialidades, la segunda recoge conceptos y metodologías del marketing cultural que entienden el producto, en este caso, el teatro, como un bien cultural, un servicio que se oferta. Este cruce conceptual y metodológico es necesario para que los resultados del estudio sean útiles para el sector teatral, la gobernanza de la ciudad y la academia.

En cuanto al teatro comparado, este propone:

Una nueva disciplina que estudia los fenómenos teatrales desde el punto de vista de su manifestación territorial (planeta, continente, país, área, región, ciudad, pueblo, barrio, etc.), por relación y contraste con otros fenómenos territoriales y/o por superación de territorialidad. Los fenómenos territoriales pueden ser localizados geográfica-histórica- culturalmente y, en tanto teatrales, constituyen mapas específicos que no se superponen con los mapas políticos (mapas que representan las divisiones políticas y administrativas) especialmente los nacionales. (Dubatti, 2008, p. 10)

En ese sentido, la investigación busca poder comparar las dinámicas existentes entre las

salas de la ciudad y sus públicos, identificar si la asistencia a la sala está relacionada con el sector en el que se encuentra, si existe migración o desplazamiento recurrente de un público de una zona de la ciudad a otra, esto con el fin de desarrollar estrategias de mercado que permitan alterar o mejorar las dinámicas observadas pensando en la necesidad de encontrar/formar/fidelizar nuevo público para el teatro.

El resultado de los estudios de teatro comparado: “Es en consecuencia, la elaboración de una cartografía teatral, mapas específicos del teatro, síntesis del pensamiento territorial sobre el teatro.” (Dubatti, 2008, p. 10).

En cuanto al marketing cultural este concibe el teatro como un bien cultural que tiene las siguientes características de consumo¹:

1. Sucede no es. El teatro por su naturaleza, no es un bien que exista independientemente de las condiciones de consumo, el teatro ocurre frente al espectador y con el espectador, en una relación convivial. Por tanto no se puede hablar de teatro sin el espectador. En ese sentido, es indispensable, o al menos debería serlo, pensar en el espectador en todos los procesos que implican la producción de una obra: creación, producción, distribución, exhibición. Anne Ubersfeld le asigna además un papel determinante en la producción de sentido:

Por otra parte, el espectador es productor también porque con él, y solamente con él, llega a concretarse realmente el sentido: todos los otros realizadores efectúan proposiciones de sentido, pero

¹ Estas características de consumo se enmarcan en la propia naturaleza de lo teatral y por tanto comparte definiciones con la perspectiva de investigación desde los Estudios Teatrales.

solo el espectador, de una forma mucho más decisiva que el lector, tiene la tarea de encerrar el acontecimiento en un sentido: esa responsabilidad le incumbe, y a partir de ahí puede comprenderse por qué es necesario que el espectador se eduque y en qué sentido puede hablarse de una escuela del espectador. (Ubersfeld, 1981, p. 307)

Dubatti explica esto, que no es solamente una condición de consumo de lo teatral, sino que se relaciona intrínsecamente con la naturaleza misma del teatro:

Un hombre que produce una acción con su cuerpo, en una encrucijada espacial y temporal compartidas con otro hombre, que mira (percibe con todos sus sentidos) esa acción, ambos en cuerpo presente, necesariamente próximos en el espacio, sin intermediación tecnológica. (2007, p. 35)

2. Es efímero, se consume en proceso, no es transportable. Es decir, no se puede llevar a casa. Su adquisición implica esa conciencia de pagar por algo que no es permanente y que si además gusta para su consumo debe pagarse nuevamente. El teórico argentino Dubatti lo plantea así:

El teatro sólo acontece en la duración aurática de la presencia corporal de artistas, técnicos y espectadores en conjunción, luego se disuelve y se pierde. Por su efímera dimensión convivial- no por efímera menos significativa o memorable-el teatro- como la experiencia vital- se consume en el momento de su producción y es-



como el tiempo- permanente recuerdo de la muerte- (2007, p. 62)

3. Es un bien que por lo anterior tiene su valor en la dimensión simbólica. ¿Cuál es la utilidad del teatro? Para qué se consume teatro. No se puede usar, no se puede comer, no se puede habitar en él...En ese sentido el teatro es “Prácticas, experiencias y pensamiento constitutivos de la subjetividad personal y colectiva, y por tanto partícipes en la configuración del sujeto desde la infancia y a todo lo largo de la vida.” (Ministerio de Cultura, 2010, p. 85). Tiene un valor ontológico, es en palabras de Boal:

En el sentido más arcaico del término, no obstante, teatro es la capacidad de los seres humanos (ausente en los animales) de observarse a sí mismos en acción. Los humanos son capaces de verse en el acto de ver, capaces de pensar sus emociones y de emocionarse con sus pensamientos. Pueden verse aquí e imaginarse más allá, pueden verse cómo son ahora e imaginarse cómo serán mañana. (2001, p. 26)

En ese reconocimiento del sí mismo y del discurso del otro, el teatro tiene su valor simbólico en cuanto a que conecta a unos y otros como parte de una cultura que se crea y recrea constantemente. Adquiriendo un valor político:

Todo ello pone en juego una redefinición de la relación estética-política. El reconocimiento del otro pasa por el reconocimiento de su expresión y ésta necesariamente no se reduce a la palabra instrumental, se sitúa en un habla que estremece y singulariza el lenguaje: el

habla estética. (Ministerio de Cultura, 2010, p. 89)

4. Necesidad de desplazamiento. Para que el teatro pueda consumirse, el espectador debe desplazarse hasta el lugar en el que sucede el convivio, por esta razón, debe existir en el espectador un deseo o motivación realmente fuerte que lo haga decidirse a salir de su zona de confort (alunas veces incluso de su territorialidad: barrio, comuna) para ir al teatro. Esto es relevante también cuando el espectador no sabe en realidad si su necesidad va a ser resuelta de una manera satisfactoria, es decir, el hecho de desplazarse no implica que el producto que consume sea de su agrado. Los estudios de mercado con frecuencia recaban una información que se queda en un plano estadístico cuantitativo que no indaga en las motivaciones que tiene el espectador al decidir desplazarse, es decir, obvian la naturaleza misma del encuentro teatral como un espacio de intercambios simbólicos entre los artistas y los espectadores.

Esto ha llevado la incipiente relación que en la ciudad de Cali existe entre el sector teatral y la gestión cultural a estrategias que se ubican en un Marketing transaccional:

Opera en el corto plazo y tiene como objetivo conseguir el máximo de transacciones satisfactorias entre las organizaciones y los usuarios (...) No requiere contacto directo con los públicos ni mucha información sobre ellos ya que se relaciona de forma genérica por segmentos. (Colomer, 2013, p. 104)

Los artistas están la mayor parte de las veces, creando con base en un espectador modelo, (Sanchis 1995), un alguien que pueda comprender todo el entramado de relaciones que producen sentido en la pieza teatral, alguien con quien dialogan, sin embargo, este se encuentra en el plano de lo ideal como parte de una estrategia discursiva de la obra, pero ese ser es ideal, es decir no existe. Entonces cuando invitan al público a ver sus obras, a quién están invitando.

Pensar desde la creación en un público objetivo ha sido visto históricamente por los artistas como realizar concesiones a este, o en el peor de los casos como la renuncia a su propia voz, a su propio discurso. Esta investigación pretende ser una herramienta para que el sector teatral de la ciudad pueda pasar de un marketing transaccional a uno relacional que implica: “Construir relaciones duraderas. Opera en el medio y largo plazo y desarrolla relaciones satisfactorias con los públicos (...) requiere que la organización centre su sistema de trabajo en los públicos.” (Colomer, 2013, p. 104)

En ese sentido es necesario identificar que en la relación de oferta y demanda de un bien cultural como el teatro, no solo existe un tipo de público, sino que existen varios, y que estableciendo una comunicación direccionada a cada segmento puede ampliarse o incrementarse la asistencia de nuevo público a las salas.

En términos generales Público es un grupo de personas que comparten los mismos intereses, en este caso el teatro.

Las siguientes definiciones se enmarcan en la *gestión de relaciones con los públicos* cuyo objetivo “es diseñar estrategias adaptadas a los

requerimientos de relación de los clientes con el fin de involucrarlos paulatinamente en un proceso de vinculación con la organización cultural hasta alcanzar el nivel máximo de relación que ellos deseen.” (Leal y Quero, 2011, p. 83)

Público potencial: Es aquel que podría ser consumidor habitual pero que por razones desconocidas aún no se decide a asistir al teatro. Por ejemplo, al hablar de territorialidad se implica que un público potencial para las salas es el que vive en su propia zona, pero que no va a teatro, el estudio pretende revelar porqué.

Público ocasional o esporádico: Es aquel que ha ido una que otra vez al teatro. Su relación con la sala o grupo es de carácter transaccional.

Según la gestión de relaciones se encuentran otros dos tipos de públicos, que las organizaciones deberían identificar con el objetivo de fidelizarlos como clientes habituales que además ejercen labores de comunicación o prescripción participando activamente en el *boca a boca* de los espectáculos:

Público activo: este colectivo mantiene una relación cercana y estable con la organización cultural, se encuentra satisfecho con el servicio recibido, y además adopta un papel activo como divulgador, desempeñando una importante labor de marketing: tanto es así que a esta figura se le denomina «personal de marketing a tiempo parcial» por entender que realiza una labor de comunicación muy importante para una organización que comercializa intangibles como la que nos ocupa (son prescriptores). A este

nivel las relaciones con la organización comienzan a desarrollar una dimensión emocional, creando vínculos basados en la experiencia, la confianza y la identificación con los valores que ésta presenta. (Leal y Quero, 2011, p. 84)

La pregunta enmarcada desde la perspectiva de la territorialidad es si ese público activo vive en la misma zona, o si sus motivaciones para desplazarse al encuentro convivial son tan fuertes que implican un desplazamiento entre territorios, el estudio puede identificar cuáles son estas.

Público comprometido o socio: constituye el máximo nivel de relación con la entidad, la audiencia desarrolla un tipo de vínculo emocional y un nivel de identificación tal que se siente comprometido con ella: confía en las recomendaciones que hace su personal y le afecta lo que le pueda pasar en el futuro (cualquier problema, daño de imagen, etc.). Por supuesto, el nivel de asistencia de este perfil es muy elevado y difunde información positiva sobre la organización, a la que se siente orgulloso de pertenecer, bien como cliente o con algún tipo de vínculo más formal (club, asociación, etc.). (Leal y Quero, 2011, p. 84).

La identificación de las razones que motivan a un tipo de público a estrechar sus vínculos emocionales con una sala o con un grupo de teatro, es clave si se quiere ampliar este segmento en el futuro. Y es importante, porque este tipo de público tiene una participación activa en la permanencia en el territorio, así como en la

constante evolución del espacio, en el caso de las salas, y de los servicios que ofrece, mientras que, en el caso del grupo, ayuda a consolidarlo como un referente para públicos potenciales. Según Leal y Quero:

El objetivo no reside en conseguir el mismo tipo de relación para todos los clientes, ni que todos los clientes lleguen, por tanto, a mantener la relación de asociado. Se trata de darle a cada perfil de espectador el tipo de relación que desea, con el fin de que tanto la entidad como el público alcancen el máximo nivel de satisfacción. (2011, p. 84)

Estos últimos tres tipos de públicos se constituyen en un Público que es real, que asiste, aunque sea esporádicamente a las salas, en ese sentido este ya no es simplemente un público, sino que se constituye como espectador, ya que al participar del convivio es al mismo tiempo masa y sujeto al poner en juego todo su capital simbólico para poder dialogar o interlocutar con la obra y por extensión con los artistas. El nivel de satisfacción con respecto a los bienes que consume serán determinantes en la posibilidad del tipo de relación que quiera establecer con las salas.

Bibliografía

Beaulieu, P. (s. f.). “Estudio de caso. Oferta y consumo del teatro independiente en la ciudad de Córdoba”. *Sistemas de información e indicadores culturales*. 126-132.

Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona. Alba Editorial. Colombia. (1991) *Constitución Política*.

Colombia (1997). *Ley 397*. Consultado en: <http://www.sinic.gov.co>.

Colomer, J. (2013). *La formación y gestión de públicos escénicos en una sociedad tecnológica*. Madrid. Fundación Autor.

Dubatti, J. (2008). *Teatro comparado, cartografía teatral*. México. Ed. Paso de Gato.

Dubatti (2007). *Filosofía del teatro I*. Buenos Aires. Atuel.

Instituto Nacional de Cultura y la dirección de Planificación y Presupuesto (2015)

Programa de encuestas “Conoce a tu usuario” Público del Teatro Nacional. Recuperado de: <http://www.inac.gob.pa>.

Leal, A., Quero, M. J. (2011). *Manual de Marketing y comunicación cultural*. Andalucía. Dirección General de Universidades de la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Logroño, M. (2015). “Influencia y prescriptores del consumo teatral: un estudio sobre el efecto de las críticas teatrales y otras instancias de prescripción en los hábitos de

asistencia al teatro”. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* (22) 391-410.

Mallol, A. (2009). *Los públicos del teatro en la región metropolitana: hacia una comprensión de la asistencia al teatro*. Tesis de pregrado. Universidad de Chile.

Ministerio de Cultura (2010) “Políticas del arte”. *Compendio de políticas culturales*.

Observatorio de Culturas (2009). *El público en la escena teatral bogotana*. M. Alcaldía Mayor de Bogotá. Ed. Gómez

Sanchis, J. (1994). “Por una dramaturgia de la recepción”. *Revista de la asociación de directores de España, ADE teatro* (41-42) 64-69.

Teatro Circo Murcia (s.f.). *Te hemos escuchado, estudio de públicos temporada 2012-2013*. Recuperado de: <http://www.teatrocircomurcia.es>.

Ubersfeld, A. (1981). *La escuela del espectador*. Madrid. Publicaciones de la Asociación de Directores de España.



DESDIBUJANDO LOS LÍMITES ENTRE ARTE, **PEDAGOGÍA Y DISCAPACIDAD.**

RUTH DAYANA TORREALBA ESCOBAR *

DISPLAYING THE LIMITS BETWEEN
ART, PEDAGOGY AND DISABILITY



RESUMEN

El presente texto nace como un acercamiento al diálogo entre postulados teóricos, sobre la educación. La pedagogía y la experiencia del Laboratorio de expresión corporal y sonora con personas invidentes llevada a cabo en la ciudad de Cali- Colombia, con el fin de aportar a la reflexión entre teoría y práctica de procesos educativos y promover caminos que conduzcan a la atención educativa y a la construcción de prácticas pedagógicas en artes para la población en situación de discapacidad.

El pedagogo como un profesional encargado de dirigir los procesos de aprendizaje de los seres humanos muchas veces se considera impedido y corto de elementos para desarrollar procesos de formación con personas en situación de discapacidad o condiciones diversas. Enmarcando la problemática dentro del contexto del arte en cuanto al análisis de la formación artística de las personas en situación de discapacidad visual se encuentran grandes brechas desde lo teórico y lo práctico que nos permiten hoy abordar la problemática de la formación artística en personas con discapacidad visual tal como lo plantea el caso de ésta experiencia.

PALABRAS CLAVE:

Pedagogía, arte, discapacidad, educación artística.

ABSTRACT

The present text is born as an approach to the dialogue between theoretical postulates on education. The pedagogy and experience of the Laboratory of corporal and sonorous expression with blind people carried out in the city of Cali, Colombia, with the purpose of contributing to the reflection between theory and practice of educational processes and promoting paths that lead to the educational attention and the construction of pedagogical practices in arts for the population in situation of disability.

The educator as a professional in charge of directing the learning processes of human beings is often considered disabled and short of elements to develop training processes with people with disabilities or diverse conditions. Framing the problem within the context of art in terms of the analysis of the artistic training of people with visual impairment, we find great gaps from the theoretical and practical that allow us today to address the problem of artistic training in people with visual impairment as posed by the case of this experience.

KEYWORDS:

Pedagogy, art, disability, art education.

** Docente Licenciada en Artes Escénicas Grupo de Investigación en arte, educación y poblaciones. Instituto Departamental de Bellas Artes Cali, Colombia Julio de 2018.*

Introducción

Como mujer, artista y Licenciada en Arte Teatral, sobre todo, como ser humana que soy, siempre he pensado que el arte es un conocimiento valioso e indispensable y bajo ésta certeza me propuse a enseñarlo y compartirlo con todas las personas que tuviesen o no el don de las artes; no me preocupaba ahondar sobre el misterio de los dones artísticos, me preocupaba el pensamiento generalizado, esa creencia popular acerca del arte, como una disciplina que sólo está hecha para ser estudiada por los artistas.

Seguramente no todas las personas serían artistas, como seguramente no todas serían médicos, profesores o grandes deportistas, a lo mejor, el tema de los dones no sólo aplicaba para los artistas, sino para todas las personas en general, a lo mejor todos los seres humanos nacemos con un don y éste nos lleva a buscar ser lo que somos; estaba segura que el acceso al conocimiento del arte no debería depender del reconocimiento de un don, el acceso al conocimiento debía ser libre y asequible para todos.

Quería observar cómo distintos grupos humanos pueden aprender y gozar de las artes y no sólo eso, también quería observar cómo se desarrolla su proceso de aprendizaje, cómo se transforma el cuerpo y la mente, quería hallar cosas concretas, observables y verificables en el mundo racional que tenía en frente, yo era algo así como un humano que colindaba entre el mundo mágico-sublime del teatro y los artistas y el mundo real, mi ciudad, mi país, lleno de problemáticas sociales, de desigualdad y falta de

oportunidades, sin embargo yo quería hablar de arte, de aprendizaje, del cuerpo, quería medir el conocimiento y casi que poderlo estudiar como un motor: pieza por pieza. Yo quería llevar el arte y sus disciplinas a una investigación que tomara del método científico para aterrizar tantas conjeturas y creencias del arte al conocimiento verificable y observable.

Comprendí que la búsqueda de respuestas conduce a la investigación y es así como surgió la experiencia de llevar la educación y el arte a las personas más vulnerables, a aquellos que no tienen acceso a la escuela para así, observar si mi pensar como pedagoga, era cierto o sólo era un pensamiento idealista, pues creo fervientemente en que la pedagogía es la ciencia que permite llevar cualquier conocimiento a cualquier persona, a seres humanos comunes y corrientes, a aquellos, que incluso, la sociedad cree que no pueden aprender, o al menos lo ponen en duda.

No comprendía muy bien el ¿por qué? de la insuficiencia educativa para las personas en situación de discapacidad y las comunidades vulnerables en general, por eso en mi encuentro con la pedagogía, comprendí que las personas en situación de discapacidad a lo largo de la historia han sido vulneradas, oprimidas y anuladas socialmente, en mi pensar como pedagoga, no concibo la pedagogía como una rama discriminatoria, es más, estoy convencida que la pedagogía debe preguntarse cada día ¿cómo mejorar las condiciones educativas de los seres humanos? y más aún, mejorar las condiciones de aquellos que han sido vulnerados y excluidos. Es así como a lo largo de éste camino me he encontrado con los postulados de Paulo Freire, quien, a través de su pedagogía liberadora, hizo



un llamado a aperturar espacios de aprendizaje donde los seres humanos aprendan a leer “no solamente la palabra, sino también su mundo” su contexto, su lugar en la sociedad y el lugar de los otros.

Desde mi perspectiva como licenciada en artes, creo que el arte debe ser capaz de ayudar al desarrollo de los procesos sociales de los territorios y a la toma de consciencia en los seres humanos y no entenderse y mostrarse simplemente como una forma de diversión y entretenimiento. Si en cada manifestación artística no hay una mirada social, una postura crítica, si en cada manifestación artística no se pone a pensar al espectador, no se anima a construir la obra de arte, si la obra de arte en sí, no toca las fibras del pensamiento del público, he de creer entonces que el arte ha perdido su esencia y su función, pues el arte es una forma de comunicación abstracta y simbólica del mundo y las realidades que nos rodean y debe conllevar al diálogo con aquel que la presencia, debe servir para confrontar las mentes y conflictuar al espectador, mostrarle que existen otras realidades que debemos tener en cuenta y hacerlo consciente del otro que lo rodea.

Es preciso entonces que el arte sea una dinámica que como Freire plantea “promueva el desarrollo de seres pensantes, comprometidos con su devenir”, debe ser un derecho igualitario en la educación y asequible para todos. El desarrollo de las naciones se alcanza con una educación que haga libre al educando al reafirmar su identidad gracias al pensamiento y la reflexión la cual permite a las personas, ubicar su lugar en el mundo, su rol en el entramado de las relaciones diversas con sus semejantes. (Freire, 1942)

El Arte: un área fundamental en el desarrollo humano

Si existe una acción educativa que propende por el desarrollo del pensamiento y el mejoramiento de la calidad de vida del ser humano, es la educación artística, Elliot Eisner en su escrito *Diez lecciones que las artes enseñan* argumenta cómo la educación artística, es un área fundamental en la formación del ser humano desde la niñez, ya que aporta en la toma de decisiones, a la resolución de problemas, permite la comprensión del mundo desde sus múltiples perspectivas, enseña al sujeto a leer el contexto, le muestra que el conocimiento no tiene límites y que, pequeñas acciones pueden crear grandes efectos, enseña a expresar correctamente emociones y sentimientos; las artes dotan al ser humano de experiencias para la vida y aprendizajes significativos, es decir el arte en sí es un potencial en el desarrollo de las habilidades sociales, aquellas que le serán útiles en su contexto para sobrellevar y asumir la vida.

Desde una mirada emancipadora de la educación, podemos observar cómo la formación en artes puede ser un aporte inmenso, no sólo para el campo académico, sino, para el desarrollo de una nación en todos sus aspectos, pues un país que educa a su gente sin importar sus condiciones socio-económicas y su diversidad, es un país que construye su futuro y cosecha los esfuerzos de las mentes educadas que aportan al desarrollo de nuevos conocimientos.

Al igual que Eisner muchos otros autores, teóricos, pedagogos y artistas han documentado y argumentado sobre las potencialidades del arte para la formación integral del ser humano:

La función de las artes a través de la historia cultural humana ha sido y continúa siendo una tarea de 'construcción de la realidad: Las diferentes artes construyen representaciones del mundo [...] que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro. Las construcciones sociales que encontramos en las artes contienen representaciones de estas realidades sociales que contribuyen a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo. (Efland, 2004, p. 229)

La Educación Artística es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio. (Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación Nacional, en el marco del Congreso Regional de Formación Artística y Cultural para la región de América Latina y el Caribe. Medellín).

Los contextos educativos se conciben como comunidades de interpretación e investigación, con la capacidad de generar una cultura escolar propia, donde las artes pueden servir de andamiaje en la construcción de las estructuras afectivas y pedagógicas que favorecen la trasmisión de valores, no como algo impuesto de forma unívoca, sino como piezas para integrar en nuestras vidas. (Gardner, 1994).

Los procesos educativos sin una participación activa en un contexto cultural de referencia y

en la utilización de los recursos culturales que proporciona para aprender, recordar, representar o imaginar (la cultura, en su sentido biológico, significa lugar de crecimiento, considerando también la escuela un lugar cultural para crecer. (Abad, 2007)

Los retos de la formación profesional de las personas en situación de discapacidad

Es pues una certeza, que el arte es un medio para formar seres integrales y promover el desarrollo de la sociedad, sin embargo, es triste observar cómo en la realidad de un país como Colombia, la educación artística no es un eje fundamental en la praxis educativa dentro de los programas de formación, y más triste aún, es ver cómo las personas más vulnerables no tienen acceso al goce y la experiencia artística.

En Colombia el acceso a la educación superior de las personas con discapacidad es casi nulo y el acceso a la educación básica primaria y secundaria es una utopía. Hablar de cifras es igual de desalentador, el último censo que reúne alguna información sobre esta población fue realizado en el año 2005 y un nuevo censo, poco exhaustivo y con deficiencias en el proceso de medición se realizó en el año 2015, lo cual no permite realizar una lectura verás sobre el tema, ni mucho menos generar un panorama a nivel nacional, departamental ni municipal, por lo anterior las cifras y la información encontrada es más bien un demo muy alejado de la realidad actual, la SALA SITUACIONAL DE LA DISCAPACIDAD: realizado por el Ministerio de Salud y Protección Social Oficina de Promoción Social - Agosto, 2015, contempla el informe estadístico de discapacidad realizado por el



DANE y hace un análisis de la población con Discapacidad con enfoque diferencial RLCPD, El documento tiene en cuenta la situación de la discapacidad en aspectos como la salud, el trabajo, educación entre otros.

El análisis arroja que Bogotá, Antioquia y el Valle del Cauca son los entes territoriales donde se encuentra el mayor número de personas en situación de discapacidad, también se destacan el departamento del Cauca y Nariño, según éstas cifras del DANE la población con discapacidad está constituida por 3'051.217 personas distribuidas a nivel del territorio nacional, siendo casi equivalente entre hombres y mujeres en un rango de edad entre los 20 y los 59 años, vale precisar que hay un gran número de personas en situación de discapacidad cuya condición es susceptible de identificar en la juventud ya que en algunos casos no se generan un diagnóstico a tiempo o la situación de discapacidad, se detecta después de la adolescencia, en la mayoría de los casos de discapacidad no detectados a tiempo, se observa que dicha discapacidad aparece después de los 20 años de edad.

Las principales dificultades permanentes que las personas con discapacidad incluidas en el RLCPD presentan en sus actividades diarias, son:

Caminar, correr, saltar (50,2%), pensar memorizar (37,0%), percibir la luz, distinguir objetos o personas a pesar de usar lentes o gafas (28,0%), desplazarse en trechos cortos por problemas respiratorios o del corazón (25,2%), hablar y comunicarse (20,2%), llevar, mover, utilizar objetos con las manos (18,7%) y cambiar y mantener las posiciones del cuerpo (17,0%) y en su mayoría la población dependen de otras personas para la realización de actividades

diarias, el censo arrojó que solo el 6% de la población es independientes y viven solas. (DANE 2015).

También llama la atención que el 28,3% de las personas con discapacidad refieren que su discapacidad es principalmente consecuencia de alguna enfermedad general, el 11,3% indica que es consecuencia de algún accidente y un 9,9% señala que es principalmente debido a alteraciones genéticas o hereditarias, es decir la mayoría de las personas con discapacidad se adaptan de manera regular a las condiciones sociales del medio, sin embargo se ven excluidas y segmentadas en el momento en que adquieren una discapacidad o son catalogadas como discapacitadas.

Solo el 0,5% de las personas con discapacidad informan que la consecuencia de su discapacidad fue el *conflicto armado*, probablemente debido a su registro o a la letalidad de algunos hechos victimizantes. (Fuentes: MSPS, SISPRO, RLCPD, julio 2015 Gráficos: MSPS, Oficina de Promoción Social.)

Incorporándonos en el tema educativo, encontramos que la mayoría de la población no asiste a un establecimiento educativo y que las causas más comunes son adjudicadas a su discapacidad, también, a los altos costos de los programas, falta de centros especializados y por factores de extra edad, es decir, no son aceptados en las instituciones educativas debido a que su edad biológica no corresponde con la edad cognitiva o intelectual requerida para cursar un programa académico.

Dentro de la minoría que asiste a los centros educativos, la mayor parte de los individuos asiste a escuelas públicas y la menor parte

asiste a centros especializados de alto costo; del censo realizado de 3'051.217 de personas en situación de discapacidad en nuestro país, sólo 1'178,703 reportó haber asistido a una entidad educativa de las cuales 751,787 sabe escribir y 404,283 reporta no saber leer ni escribir, el resto no reporta , el 52% de esta población admite haber terminado la básica primaria, sólo el 27% reporta haber terminado la básica secundaria y menos del 5% reporta haber terminado una carrera universitaria, es decir el acceso a la educación superior de las personas en situación de discapacidad es una cifra muy poco representativa de lo que aboga el derecho a la educación y las políticas de inclusión educativa que existen en Colombia, las cuales se ven reflejadas sólo en los programas de educación básica, quedando casi que eximidas las instituciones de educación superior, cobijadas bajo la conformidad de la falta de demanda de estudiantes, sin pensarse la necesidad de la oferta y la transformación educativa que implica asumir una política de educación inclusiva como se requiere actualmente.

La relación entre la discapacidad y la educación superior formal, es un verdadero problema que deviene de la negligencia y la ignorancia que existe en nuestro país, frente a las necesidades y particularidades de los otros, y no es un tema que afecte a la población con discapacidad visual particularmente, sino a toda la población en situación de discapacidad en general, física, sensorial, mental y cognitiva. Pese a un marco legal constituido en el numeral 4° del artículo 11 la Ley estatutaria 1618 de 2013 también le atribuye un enfoque inclusivo a la educación superior, de ahí que el Ministerio de Educación

Nacional deba adoptar criterios de inclusión educativa para evaluar las condiciones de calidad que, por mandato de la Ley 1188 de 2008, deben cumplir los programas académicos para obtener y renovar su registro calificado; y por otra parte, las instituciones de educación superior, en el marco de su autonomía, están llamadas a «aplicar progresivamente recursos de su presupuesto para vincular recursos humanos, recursos didácticos y pedagógicos apropiados que apoyen la inclusión educativa de personas con discapacidad y la accesibilidad en la prestación del servicio educativo de calidad a dicha población»

El artículo 11 de la Ley 1618 de 2013 demanda al sector educativo reglamentar aspectos relacionados con la educación inclusiva de las personas con discapacidad, en el sentido de procurar acciones para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación en todos los niveles de formación.

Aunque el panorama nacional resulte desalentador en cuanto a cifras, documentación y prácticas, desde la mirada pedagógica se puede asumir la situación como una posibilidad, pues grandes posibilidades surgen de las necesidades, ésta posibilidad de crear un espacio de formación en arte teatral y musical para personas invidentes, ciegos de nacimiento o por accidente, dentro de una Institución Educativa de carácter artístico, promover el acceso de personas que por no tener las mismas condiciones físicas del común son excluidas del sistema educativo, para para preguntar abiertamente a toda una comunidad académica ¿es posible que un ciego pueda aprender arte?



El laboratorio de expresión corporal y musical con población invidente: una obra en construcción.

Esta experiencia tiene lugar en el Instituto Departamental de Bellas Artes, una institución que desde 1933 se ha dedicado a la formación de artistas en las disciplinas como la música, las artes plásticas, posteriormente el teatro y las artes visuales, cuya misión fundamental es el formar seres humanos integrales a través de las artes; así con ese mismo querer de aportar al desarrollo de los seres humanos a través de las artes, posibilitando el acceso al conocimiento la integración cultural y la dignificación del ser humano, se crea el primer *laboratorio de expresión corporal y sonora con población invidente*, espacio al cual asisten veinte personas entre los 15 y los 60 años que confluyen en un mismo interés: aprender y expresarse a través del lenguaje simbólico de las artes.

El laboratorio es un espacio de investigación en el cual participa el semillero CREA perteneciente al grupo de investigación en Arte, Educación y Poblaciones, de la Facultad de Artes Escénicas, allí se reflexión sobre componentes académicos, pedagógicos y de creación artística con la población invidente.

En el laboratorio se desarrollan procesos creativos y de aprendizaje a través del intercambio de saberes entre estudiantes de los programas de formación artística con el fin de observar, describir, sistematizar y analizar cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante que como institución pública de educación superior, el Instituto Departamental de Bellas Artes construya una política de inclusión educativa que permita el acceso de la población diversa de nuestro territorio y de las comunidades en general, a sus programas de formación artística, teniendo en cuenta el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad y se ordena el desarrollo de planes en instituciones de educación superior:

Fomenten la incorporación de los lineamientos de política de educación superior inclusiva y motiven la fijación progresiva de su presupuesto para adelantar investigación e implementar estrategias de admisión, evaluación y desarrollo de currículos accesibles, la vinculación y formación de talento humano, el fortalecimiento de los recursos didácticos, pedagógicos y tecnológicos apropiados, garantizando la accesibilidad y permanencia en los programas de educación superior para las personas con discapacidad.

Prioricen en los procesos de selección, admisión, matrícula y permanencia a la población con discapacidad. (Sección 3 Fomento de la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada, Artículo 2.5.3.3.3.1. Programas de Fomento de la educación superior.)

A través de este proyecto de investigación se generan nuevos aportes hacia la construcción, diseño e implementación de una política de inclusión educativa que más que una apuesta de proyección social sea un ejercicio consciente y de calidad.

El proceso de enseñanza aprendizaje de las artes con población invidente

No obstante, los discapacitados visuales “no son más sensibles a la música que otros niños, pero la música puede tener para ellos un significado especial, porque puede ser un sustituto de cosas imposibles o un medio de autoexpresión y de comunicación superior a otros y que es, algunas veces, el único posible.”

(Alvin, 1966, p. 25)

La construcción del camino hacia el aprendizaje inició siempre de la mano de la población, los hombres y las mujeres con discapacidad visual han sido las piezas esenciales durante el proceso, nadie más que ellos mismos podría desentrañar las particularidades de sus procesos de aprendizaje, al igual que el resto de seres humanos cada persona ciega o invidente tiene distintas formas de aprender, pero se encuentran en formas similares de percibir el mundo que les rodea.

Durante este apartado nombraré algunos referentes teóricos y conceptuales de los cuales me he apoyado para abordar el presente trabajo, sin embargo, referentes a nivel de procesos de aprendizaje del arte, explícitamente con personas en situación de discapacidad visual en cuanto a procesos de formación en teatro, no se han encontrado, sólo algunas experiencias sistematizadas de procesos de creación artística y algunos artículos, existe material teórico en cuanto a procesos de formación musical con invidentes, de los cuales traeré a colación en algún apartado del presente capítulo.

Es importante que el lector entienda, que dentro de la discapacidad visual existen dos componentes que generan que los procesos de aprendizaje se den de dos formas diferentes, un factor de gran importancia a la hora de trabajar con una persona invidente, es saber si ha adquirido su discapacidad después de cierta edad o si la discapacidad se ha generado desde el nacimiento o la primera infancia, pues este factor, es determinante a la hora de enfrentarnos a los procesos mentales y cognitivos que influyen en el aprendizaje.

Dentro de nuestra experiencia en el laboratorio coincidimos con el hecho de que la percepción de las personas ciegas de nacimiento y los ciegos adquiridos es totalmente diferente, pues los primeros entablan procesos de asociación háptica y los segundos entablan procesos de asociación por imágenes, es decir, aunque aquel que ha quedado ciego en el transcurso de su vida no ve los objetos en tiempo presente, sí pudo ver en algún momento de su vida, lo cual le genera un banco de imágenes que han quedado guardadas en la memoria a largo plazo a modo de recuerdos y esto hace que su cerebro pueda de cierta forma, casi extraordinaria, producir imágenes, es decir, transforme la información que percibe a través de los sentidos en imágenes que se hacen muy visibles a través de los sueños o de la proyección consciente, lo que posibilita la creación de un sistema de mapas mentales que les proporciona una idea más clara del mundo a su alrededor, de las ideas y de los conceptos.

De la misma manera la persona ciega de nacimiento, que no cuenta con una base de recuerdos, estructura un sistema de mapas mentales compuestos por percepciones táctiles y auditivas, mientras el ciego que guarda



imágenes puede hacerse una idea gráfica de una calle al escuchar la descripción de la misma, el ciego de nacimiento puede hacerse una idea compuesta de sensaciones acerca de la misma calle, puede sentirla, por decirlo de alguna manera y describir como la siente, el ciego que ha guardado imágenes entonces podrá describir cómo se la imagina.

Comprender cómo produce un invidente ideas sobre el mundo que le rodea, es decir cómo percibe, qué procesos realiza, cómo lee y decodifica los lenguajes socialmente establecidos, tomó toda una primera fase del proceso, comprendiendo entonces la importancia del lenguaje en la práctica pedagógica con el invidente, pues las palabras al oído del ciego generan mapas mentales que le posibilitan recrear y al mismo tiempo construir ideas, lo que permitió construir un sistema de comunicación con el grupo de participantes.

El primer procedimiento, incluso por naturaleza, construir un lenguaje común, que, aunque se vale del mismo código hablado, posee unas características y formas precisas que posibilitan la buena comunicación.

Así la teoría constructivista se comprobaba con cada sesión realizada, el aprendizaje se construye, fueron los propios alumnos quienes narraron los procesos que hacían para llegar a la construcción del conocimiento a partir de su lenguaje, pensar e interpretar la información, desde esta perspectiva, “el alumno es un ser responsable que participa activamente en su proceso de aprendizaje”.

El Constructivismo se ha transformado en la piedra angular del edificio educativo contemporáneo, recibiendo aportes de importantes autores,

entre los cuales encontramos a Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner, y esta idea constructivista del aprendizaje, permitió la idea de laboratorio: un espacio para experimentar el aprendizaje.

Logrando lo inicial: un sistema de comunicación, continuamos explorando la siguiente fase, el encuentro con los lenguajes artísticos, en el caso del teatro la primera herramienta es el cuerpo y con la música cuya primera herramienta es la voz.

El encuentro con el cuerpo estuvo mediado por el miedo, hay que comprender que para una persona invidente sus ojos equivalen a su bastón, y desprenderse de él, dentro del espacio de trabajo, es todo un proceso, recuperar la confianza para caminar solos en el espacio, implicó muchas sesiones de reconocimiento del espacio y de concentración para poder percibir las personas que se mueven alrededor y desplazarse sin chocar, se debe entender que la búsqueda hacia el aprendizaje del teatro no consistió en crear formas especiales, sino precisamente en derribar las barreras físicas y mentales que impedían que los alumnos progresaran y avanzaran llevando al alumno a ganar autonomía, empoderándose de su proceso.

El encuentro con las formas y con la representación de la acción y el gesto, estuvo demarcado por los dos tipos de percepción generada en los invidentes que pudieron ver en algún momento de sus vidas y aquellos que han conocido el mundo sólo a través del sonido, el tacto, el olfato y el gusto. La representación en aquellos que han visto obedece mayormente a las formas y gestos convencionales, pero las reproducciones corporales en los ciegos de nacimiento son completamente extra cotidianas,

y es interesante observar las formas que surgen como un producto puro de la sensación y no mediado por la conducta socialmente aceptable, llegaba a la conclusión que los gestos que se construyen en el teatro son reproducciones de formas condicionadas, aprendidas a través de la imitación y no la expresión pura de la sensación.

En el encuentro con la música, vale aclarar que, aunque se puede pensar que es “más fácil” pues finalmente el sonido es oído, y aquel sentido está en el invidente desde siempre, es una simple creencia, pues a la hora de estudiar el aprendizaje del arte, nos damos cuenta que el proceso de aprender es más complejo de lo que parece y que el cerebro realiza una serie de conexiones entre unos procesos y otros asociando, relacionando, adaptando y transformando donde todos los sentidos tienen un protagonismo esencial.

Las percepciones auditivas y/o táctil originan aprendizajes significativos en los alumnos, pero, al mismo tiempo, limitados si no van acompañados de explicaciones verbales relacionadas con el hecho sonoro o táctil que se está observando. Por tanto, las percepciones auditiva y táctil han de ser consideradas como fuentes originadoras de aprendizajes y, al mismo tiempo, como fundamentos incentivadores de aprendizajes más completos y complejos. (Soler, 1999, p. 217)

El proceso creativo en las personas ciegas nace con una idea, un concepto, que es la base esencial del conflicto ¿cómo expresarlo? La respuesta es, a través de la proyección, lo que genera un diálogo con la elaboración donde el sujeto debe iniciar una búsqueda de las herramientas precisas que le permitan realizar un suceso tangible, es decir hacer la obra, volverla física, allí ocurre la re-

troyección donde nace para ser percibida por los otros.

Nos encontramos entonces hablando de procesos mentales, procesos cognitivos, formas de comunicación y comprensión de aspectos como la percepción e incluso la intuición, que termina presentándose como una habilidad en las personas ciegas, pues a falta de un sentido, el cerebro de manera extraordinaria trata de reemplazar de laguna manera la función literal de ver, por eso es preciso decir que el ciego ve y que, de alguna manera, logra construir una imagen de su alrededor.

Todo lo anterior conlleva a comprender que la educación de las personas con discapacidad es un tema que merece el más serio de los esfuerzos y procesos, que es un camino cruzado por la interdisciplinariedad, cuyo elemento fundamental es la observación y la escucha, que el pedagogo cuenta con herramientas, pues los contenidos son los que él ya conoce y su labor es cuestión de método, hallar lenguajes comunes, guiar y sobre todo investigar, reconocer que el aprendizaje es más que contenidos, planes de aula y resultados, el enseñar es ser capaz de ponerse en los zapatos del otro y abrirse a construir juntos.

Es cierto, el ser pedagogos significa acompañar a otro a descubrir el aprendizaje a su manera y facilitar el camino propiciando que venza las barreras o ayudando a retirarlas para que pueda continuar y no hay nada más que pueda hacer comprender el profundo significado que tiene esta labor cuando nos enfrentamos a acompañar a una persona con discapacidad, pues posible comprender, cómo la mayoría de barreras que existen para su formación residen en la mente y



en el imaginario de la sociedad, pues nadie más que uno mismo puede saber a ciencia cierta si es capaz de aprender o no.

Las personas invidentes forjan rutas de aprendizaje porque la motivación hacia la práctica de las artes las lleva a construir y el pedagogo siendo parte activa y entendiéndolo que existen millones de metodologías y teorías que pueden ser aplicadas según las necesidades de aprendizaje de cada persona, puede conducir el proceso educativo.

Con esta experiencia ha sido posible visibilizar medios para enseñar y permitir el acceso de las personas ciegas al conocimiento artístico, éste es sólo un comienzo de un gran camino, porque lo esencial de enseñar, está en reconocer que no lo sabemos todo y que entonces existe un camino cuando nos proponemos a construirlo juntos.

Conclusiones

“Sólo la práctica hace al maestro”, es cierto que la población con discapacidad ha sido excluida de las aulas de formación media y profesional en gran parte al enorme desconocimiento que existe sobre las metodologías de enseñanza, las estrategias pedagógicas y las herramientas didácticas, sin embargo, tenemos dos opciones como sociedad y como entes educativos, esperar a que una mente brillante desentrañe los misterios del aprendizaje o dar el primer paso hacia la búsqueda de respuestas.

Como sociedad latinoamericana tenemos una deuda histórica a nivel educativo con la población en situación de discapacidad, nos hemos encargado de asegurar su imposibilidad para aprender, aun desconociendo mucho acerca del proceso de aprendizaje, nos hemos conformado

con la idea popular que poco a poco y a través de los años se ha convertido casi en una certeza, cuando a ciencia cierta ni un docente ni una institución educativa, puede responsabilizarse del cien por ciento del aprendizaje de un sujeto, pues es un compendio de experiencias, circunstancias, habilidades y procedimientos lo que lo componen, pero sí hay algo cierto, comprobado y verificable, el conocimiento se construye y partiendo de ésta premisa nos hemos dispuesto a construir el camino, pues como sociedad debemos encontrar nuestras formas y sólo a través del ejercicio constante de la reflexión, la observación, la documentación y la práctica desde una mirada interdisciplinaria y multidimensional asumiendo al ser humano como un ser complejo, diverso e integral, podremos avanzar en la emancipación de la educación, una educación liberadora como la planteaba Freire, que en vez de coartar las posibilidades en los seres humanos, se dedique a abrirle camino en su búsqueda individual, que le proporcione estrategias y no barreras que le permita ser para crecer y ayudar a crecer a otros, sólo en ese diálogo constante y permanente podemos educar a los que más lo necesitan.

El arte es y será un conocimiento primordial para el ser humano sin importar su raza, condición, género o sexualidad, es una expresión humana y como expresión humana nos pertenece a todos.

Bibliografía

Abad M., Javier (2007). *Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración*. Disponible en <http://www.oei.es>.

Cortina, Adela (1995). “La educación del hombre y del ciudadano. Revista Iberoamericana de educación”. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es>.

Eisner W., Elliot (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós Arte y Educación. Barcelona, España.

Freire, Paulo (2000). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina.

Galeano, Eduardo (1993). *La función del Arte. El Libro de los Abrazos*. Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina.

López F. Marian y otras (1998). “La educación artística ante los retos sociales del siglo XXI. Revista tendencias pedagógicas”. Número Extraordinario 2. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es>.

Ospina, William (2005). “En Colombia no ha finalizado la conquista”. Entrevista de Andrés Zambrano D. La Ventana, portal informativo de La Casa de las Américas. Disponible en <http://laventana.casa.cult.cu>.

Vigotski, Lev (1978). *El Desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores*. Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo, Barcelona. Disponible en <http://bibliopsi.org>.



ODISEA DE LA EDUCACIÓN MODERNA.

JOSE HERIBERTO ORTEGA *

“Entonces dijo Dios: Hagamos al hombre a nuestra imagen, conforme a nuestra semejanza; y señor en los peces del mar, en las aves de los cielos, en las bestias, en toda la tierra, y en todo animal que se arrastra sobre la tierra.”

Génesis 1:26.

ODISSEY OF THE MODERN
EDUCATION.



RESUMEN

El ser humano se ha servido de la educación para su inserción en la sociedad, en este proceso intervienen el componente pedagógico, los modelos educativos, diversas teorías acerca del desarrollo humano, la forma como se evalúa la continuidad de esa evolución colectiva social y, al mismo tiempo, las capacidades de cada individuo para asimilar los constantes cambios generados por esta amalgama de factores que garantizan la permanencia humana en un ideal de civilización, ésta cada vez proyecta imágenes más amplias y variadas que se reflejan sobre un mismo fondo: la humanidad.

PALABRAS CLAVE:

Educación, Pedagogía, Modelos, Evaluación, Inteligencias.

ABSTRACT

The human being has used education for their insertion into society, in this process the pedagogical component, the educational models, various theories about human development, the way how the continuity of this collective social evolution and, at the same time, the At the same time, the capacities of each individual to assimilate the constant changes generated by this amalgam of factors that guarantee human permanence in an ideal of civilization, this increasingly projects wider and varied images that are reflected on the same background: humanity.

KEYWORDS:

Education, Pedagogy, Models, Evaluation, Intelligences.

**Adelantó estudios de Licenciatura en Música en la Universidad del Valle, Técnico en Música Popular en Intenalco Educación Superior, Egresado del Instituto Popular de Cultura como Técnico Laboral por competencias en Actuación Teatral y Técnico en Artes Modalidad Teatro, Licenciado en Literatura de la Universidad del Valle, Licenciado en Artes Escénicas del Instituto Departamental de Bellas Artes, Actualmente cursa el Máster Universitario en Estudios Avanzados de Teatro en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Fundador y director del grupo teatral “El Triciclo”. Ha asesorado musicalmente diversos montajes teatrales en los que también ha participado como actor, entre ellos “La Cueva de Salamanca” de “Espiral Teatro”, participando en el Festival Internacional de Teatro de Manizales. Recientemente compuso parte de la música de la obra de teatro “La Ventana de Dulcinea” del grupo “Prometeatro” y participó como actor en el video “La Compostura” de “Calle Hueso y La Manbanegra” quien participó en el festival de música Ajjazgo. También musicalizó y actuó en las obras “Sueño de una Noche de Verano” de Shakespeare, y “Los Habladores” de Cervantes, dirigidas por el maestro Luciano Wallis Luna, quien fue Director de la Escuela de Teatro del IPC. También se desempeña como docente de Español y Literatura en secundaria en la Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila de la ciudad de Cali, donde funda el grupo de teatro.*

Cual envejecida Penélope, en lejana Ítaca, hilando y deshilando, durante incontables centurias, las huellas de un pasado no muy remoto acuden a la memoria, páginas virtuales, voces silenciadas en el ordenador y personajes que van y vienen, tan corpóreos e intangibles evocan un antiguo dilema: ¿Cómo educar correctamente? Dilucidar ese interrogante es cuestión de tiempo, por ahora, trataremos de emplear el que la historia nos ha concedido para intentar acercarnos a una posible respuesta, misma que quizá será sólo el camino para nuevas conjeturas al respecto. Y es que, tal vez, el punto de partida pueda ser otra pregunta: ¿En esta “sociedad” y en la historia humana más reciente y de la cual tenemos datos, nos forman, o conforman, de trozos, dados por el entorno familiar y su estructura, el peso y las funciones de una institución formativa como es la institución escolar?, y terminamos siendo, en el mejor de los casos, las criaturas -en su acepción más básica: toda cosa creada- proyectadas desde la imaginación de nuestros “creadores”, esto claro, en lo que a términos educativos se refiere.

Retomando la imagen opaca de la mujer que espera -Penélope-, gastando años y desgastando anhelos, ataremos esos “hilos” al ser humano, en ese sentido, se generará un tejido que conduce ineludiblemente a nuestros antepasados, y con estos, a sus propios “hilos”, de los cuales penden nuestros más remotos -y recientes- actos sociales.

Por supuesto, la educación no es ajena a estas “herencias primigenias”. Es preciso, en este momento, comenzar a disponer las migas que guiarán este recorrido, una de ellas obedece a lo que dice León (2007) en su Obra *Qué es la educación*, él afirma lo siguiente:

El estado asume el derecho de organizar, estructurar y orientar el pensamiento y la acción educativa de la cultura, además provee esquemas ideológicos para justificar unas prácticas y deslegitimar otras (...) Así, es más fácil homogeneizar que diferenciar, es más fácil pensar en que todos los individuos tienen un mismo y único proyecto, el proyecto del Estado y de la cultura (p.6).

En esa misma dirección, y considerando las particularidades de cada pueblo, La Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1984, en su **Artículo 26** dice:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Preámbulo, p.6).



Al respecto, también, puede considerarse la apreciación de Eduard Spranger, en su obra *El educador Nato*:

La educación es, para él, el proceso de vivificación de la cultura. Ya hemos visto que en su pensamiento todo dominio cultural lleva en sus entrañas la tendencia a la propagación. “Toda creación cultural desata automáticamente una voluntad de educación”. Conforme a esto la educación aparece como una realidad indiscutible en la vida de los pueblos, como un hecho y un proceso culturales. Sólo así puede entenderse que Spranger vea la educación, por un lado, como “un entrelazamiento de los motivos culturales primarios” y, por otro, como una actividad que se propone la reproducción y la creación de la cultura. El primer objetivo (reproducir la cultura), al realizarse, permite la subsistencia de la cultura vigente puesto que mantiene vivo lo ya elaborado, en los espíritus. (p.8).

Sin embargo, replica León (2007) diciendo:

Aunque todos reciban los beneficios de la educación, por igual, a los que todos tienen derecho, unos sacarán más provecho que otros: unos menos y otros más. Todos se beneficiarán de maneras distintas y en proporciones diferentes. La igualdad es una apariencia, una imagen, un modelo de lo ideal. Sólo existe en la mente y en el corazón (p.9).

No obstante, empezaremos, para deslegitimar -o afianzar- lo anterior, por aclarar “grosso modo”, algunas definiciones que deambularán por estas páginas, unas con más frecuencia, y otras que sólo asomarán atisbando la discusión. Es la Educación una de ellas, al respecto, es claro que desde las primeras agrupaciones de

hombres primitivos la educación se ha puesto en marcha, pero es a partir del siglo IV A. C. con *La República* de Platón (primer tratado sobre la educación en occidente) que se concreta por primera vez el concepto de educación como un “despertar, alimentar y desenvolver las facultades del hombre”. Esta formación del sujeto, ejercida por las generaciones adultas, busca su inmersión en la sociedad por medio de la asimilación de valores, reglas, saberes y prácticas del grupo social al que pertenece. En este proceso de modificabilidad se desarrollan estados físicos, morales e intelectuales específicos del medio social en el que se desenvolverá cada individuo. Queda claro, entonces, que de este modo se garantiza el orden y el progreso, y en ese sentido, la posibilidad de perpetuar el concepto de sociedad.

La anterior aclaración, básica inicialmente, emerge de una paleta de colores, de la cual podemos tomar otros conceptos de gran utilidad, entre ellos se encuentra la enseñanza, entendida como un proceso pedagógico, su función es la transmisión esencial de conocimientos ya elaborados. Es el verbo de la educación, la acción en sí. Supone como tal, el proceso de comunicación, en donde existe un emisor, el profesor; un mensaje, el conocimiento a transmitir y un receptor: el estudiante. No se debe olvidar que lo que sucede entre el educador y el alumno, es un encuentro, que dejará de ser cuando el segundo esté preparado para continuar sin el primero; ese abandono es inevitable. Y debemos tener en cuenta la siguiente reflexión: “Pigmalión nos da, pues, acceso a comprender el mito de la educación como fabricación: todo educador, sin duda, es siempre, en alguna medida, un Pigmalión que quiere dar vida a lo que fabrica”. (Meirieu, 1998, p.35).

Esa enseñanza, a la que nos hemos referido, encuentra su apoyo en la didáctica, ésta consiste en el “saber como enseñar”. Es la disciplina que se encarga del estudio, de las técnicas y métodos de enseñanza y que tiene como fin facilitar la apropiación del conocimiento. Ese ineludible encuentro con el otro, “a quien debo transmitir lo que yo considero necesario para su supervivencia o para su desarrollo y que se resiste al poder que yo quiero ejercer sobre él (...) que está, respecto a mi, en una relación primordial de dependencia inevitable”. “Y es que todos, en mayor o menor medida, queremos “hacer algo de alguien” después de haber “hecho alguien de algo”. Somos... ¿Igual que el doctor Frankenstein?... ¿Eso somos? ¿Iguales? Pese a la buena voluntad que nos impulse, surge el dilema: ser o no ser, ¿se puede ser educador sin ser un Frankenstein?

Transitemos, entonces, bajo la penumbra de la pregunta, con la liviandad de los etéreos, en busca de la claridad de la respuesta. Sin olvidar que, de manera práctica, la didáctica sirve al profesor para que éste pueda transmitir a sus estudiantes, y que sus estudiantes le entiendan el conocimiento que posee. Sobre esto se ocupó Juan Amos Comenio (Jan Amos Komenský o Comenio: 1592-1670), precursor de la pedagogía, en su tratado *Didáctica Magna*, y quien expresó: “Toda esperanza de un mundo mejor se funda únicamente en la educación de la juventud, y por tanto en escuelas correctamente instruidas”.

Esta gama de colores básicos o primarios que hemos expuesto sobre nuestra “paleta”, sería incompleta sin el concepto de pedagogía, ciencia en desarrollo que estudia la educación, entendida como formación del individuo para

su inserción en la sociedad y que reflexiona sobre su enseñanza, esta reflexión, a su vez, impulsa los alcances de la pedagogía, sobre todo, en el momento en que aborda los procesos de aprendizaje en su calidad de objetos de estudio y se apropia de los contenidos de distintos campos del saber para elaborar su propio discurso, entre ellos podemos citar la estadística, la filosofía y la psicología.

Algo más, antes de continuar, no se puede obviar el concepto de aprendizaje, éste consiste en la apropiación de conocimientos, entendiéndose esto como adquirir, procesar y comprender. Es la relación estrecha del individuo con el saber, de tal forma, el aprendizaje es un proceso íntimo que responde a las estimulaciones dadas por la enseñanza. Expuestos los colores (conceptos), dispuesto el cuadro (la sociedad), tensados los hilos (la humanidad), y... ¿Ahora? ¿Un molde? ¿Un modelo? “La cultura se encarga de darle determinación, precisión, para definirlo -al hombre- conforme a su imagen” (León, 2007, p.3).

Desde luego, y sin ir más lejos, no hay duda de la relevancia de la educación en la evolución de las sociedades. Es oportuno ahora, expandir un abanico de matices que nos permitan indagar en las entrañas mismas de la educación, con la única pretensión de invitar a un acto reflexivo y/o post-activo sobre lo que se considera “correcta educación”, con su histórica mutabilidad, su persistencia y existencia “congénita” en la estancia vital del ser humano que, paradójicamente cumplido su “ciclo histórico”, sugiere una reevaluación y, consecuencia de ello, la implementación de nuevas formas de “instruir”, de educar “correctamente”.



Convocados acuden en multitud “los modelos” pedagógicos, aquellos que enaltecidos en su tiempo al caer en la desgracia del vestigio que los cobija, vienen a ser degradados a los más bajos escalones de la sociedad, cuando su utilidad evoca los fracasos, hay quienes olvidan que fueron base de los logros que les sucedieron. Con ellos (los modelos), confrontamos eternos interrogantes en materia educativa que son parte de las elucubraciones existenciales del individuo: ¿Quiénes nos educan? ¿Cómo se definen los parámetros que rigen esa educación? ¿Cuál es el objetivo de educarnos? Si la educación busca el perfeccionamiento del ser humano, su seguridad y libertad, ¿por qué exige entonces, disciplina, sometimiento a estándares, conducción y formas de trabajo obligatorio? ¿Se diluye ese ideal en su aplicación? ¿Es correcta la formulación o es impropia la interpretación? Por supuesto, a mi parecer, toda libertad trae consigo un cierto grado de responsabilidad, de deber, es a esto quizá a lo que se le pueda llamar equivocadamente atadura, ¿Pero no es un precio muy bajo para liberarse de los abismos insondables de la ignorancia, entrar por las puertas del crecimiento personal, y por consecuencia de una sociedad mejor?

Nadie puede darse la vida a sí mismo, y nadie puede, tampoco, darse su propia identidad”, somos introducidos al mundo por nuestros “creadores”, -con todo el contenido semántico de la palabra- los adultos, a un mundo constituido antes de nuestra llegada, con toda su diversidad, y aun cuando no todo nos guste, ahí estamos, una gota en ese gran océano. El aprendizaje de las normas, las preocupaciones –ocupaciones-, esa especie de domesticación, ya la mencionaba el Zorro en el Principito: “significa crear lazos. (Saint-Exupéry. Año: 95).

Obligaciones a las que hay que someterse, al fin y al cabo, el que llega debe aceptar renunciar a algunas cosas para tomar parte de aquéllos que le acogen. Es simple; para llegar a ser adulto, se necesita del concurso de otros adultos. Aprender una lengua, identificar y respetar los ritos, costumbres y valores que su entorno primero le impone y después le propone”. El hombre llega al mundo despojado, sin sus “partes”, y por ello ha de ser educado, “conformado”; “ser social”, integrado a la colectividad humana temprana y progresivamente. Aunque la duda sobre lo “creado” persista, “Porque el peligro de toda creación, desde el relato original del Génesis, es que la criatura escape a su creador” (Meirieu, 1998, p.111).

Llevar a cabo esa inserción en lo que podemos llamar “sociedades civilizadas”, con sus elementos culturales, y en cierto modo, abiertas a la innovación y redireccionamiento de lo que se considera adecuado o no, se da de la mano de la educación; es la educación la respuesta. Ya no a blanco y negro, ha adquirido más tonos. No olvidemos: el ser humano es materia, la materia esta constituida de partículas y éstas, a su vez, de energía, por tanto, los seres humanos son energía. La regla dice que la energía no se acaba, se transforma, y con ella los elementos intangibles que la constituyen. ¿Por qué creer que el ser humano sería inmodificable, si en su naturaleza está ser cambiante?, esa capacidad le ha permitido permanecer sobre la faz de la tierra, aún cuando algunas especies que cohabitaron el planeta con él no hayan perdurado tanto tiempo. Parafraseando a Charles Darwin: “Lo que no evoluciona -o se adapta- tiende a desaparecer”. Recordemos: educar es “formar” sujetos y no objetos. La finalidad es más altruista.

De acuerdo con Spranger: “Es así como el “educador mago” encuentra su hogar definitivo en el mundo de la regulación ética, a la cual pone en movimiento para que el sujeto ennoblecido y enriquecido alcance lo superior por su propio esfuerzo” (pág.17).

Permitiré una libertad literaria -amplia, por cierto-, para atribuir a la educación una condición bastante especial: la “Personificación”. Lo que Fernando Vallejo (1983) en su obra *Logoi* califica como:

...ya no limitada a las páginas específicas de un autor o a la ficción de un género que humaniza a los animales, existe otra personificación, más general a todo lenguaje literario, por la cual el escritor le atribuye a lo inanimado, incorpóreo, carente de vida independiente o abstracto, acciones, cualidades o estados propios de la totalidad de un ser animado y corpóreo, y en particular del hombre... (p.278).

Hecha la aclaración, y considerada “Ella” como un sujeto de varios siglos de edad, cuya adaptabilidad le ha permitido deambular por las páginas de la historia, con la misma tranquilidad del arte imperecedero, ajustándose a cada tiempo y su función social, aparecerá en escena, luciendo el “modelo” más adecuado según la marcación del calendario, y las necesidades sociales. Éste, el modelo que la “viste”, en ocasiones cambiará tan rápida e imperceptiblemente, que encontrar una definición resultará difícil. Esa “imagen modelada” y “moldeada” por el momento histórico de la educación, sin embargo, no perderá su imperativo de base: ¡la inserción del ser en la sociedad!

(...) La educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano

que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como “sujeto en el mundo”: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro. (Meirieu, 1998, p.70).

Innumerables libros yacen en los estantes de grandes bibliotecas, relegados al olvido, revividos de cuando en cuando, en las entusiastas manos de algún “explorador literario”; cual Ave Fénix, renacen de las cenizas, sólo para volver al ocaso discontinuo ante un nuevo lector. De manera semejante, ésta educación de la que hemos hablado –con mayor frecuencia-, renace cada nuevo día, en cada aula de clase, ante los ojos destellantes de un infante, los complejos interrogantes de un adolescente, o quizá, enfrentada a las líneas cronológicas dibujadas en el rostro de “Maruge”, un “Octogenario Escolar”. Aterricemos lo dicho a la realidad: la práctica. Es necesario dotarla de vida, más allá de las frases, nos centraremos en esa educación suministrada por el estado. En los albores del siglo veintiuno, en el sector oficial, el llamado a clase, anticipado por el estímulo sonoro, otrora producido por la campana, reemplazada hoy por un sonido más impersonal, el timbre, “ordena” auditivamente el inicio de labores. Evoco, al individuo, al ser humano, cardumen de voces indefinibles, acuden en tropel al llamado, el lugar dispuesto para la travesía ha sido colmado

... les recibo, les nombro uno a uno, y escucho su respuesta. A fin de cuentas, la lista es el único momento del día en que el profesor tiene la única ocasión de dirigirse a cada uno de sus alumnos, aunque solo sea pronunciando su nombre. Un mínimo segundo en el que el alumno debe sentir que existe para mí, él y no otro (Pennac, 2008, p.117).



Entonces, entramos así en el “ensueño del educador-creador”, “Como puede comprobarse fácilmente, el impulso educador es, para Spranger, un impulso misterioso y mágico” (Spranger, 1960, p.16). Sin las pretensiones del Dr. Frankenstein o el precursor del “Proyecto Adámico”, pero, aún así, con la misma voluntad; que este ser que acude al encuentro logre potenciar su condición, “la condición de lo humano” suele decir Albert Jacquard, “es el regalo que los hombres hacen a sus semejantes”. (Meirieu, 1998, p.103). Los adultos, siempre tan seguros, aún frente a lo que desconocemos, y sin embargo, con la vehemente voluntad y capacidad de elegir de hacer lo mejor. En el infante, en cambio, debe ser estimulada, y quizá (generalmente) dirigida. ¡Gran responsabilidad!

“Hacerlo todo sin hacer nada” no significa, pues, en ningún caso, renunciar a fijar objetivos de aprendizaje ni a intervenir en la educación de los niños. Significa, por el contrario, ejercer plenamente la autoridad de educador, (...) utilizando mediaciones: situaciones en que se pone a quien educamos y que le permiten convertirse progresivamente en “alguien que se educa”. (Meirieu, 1998, p.98).

Esa transformación, mutabilidad, interpósita persona, permite ser y “hacer” un “ser” del otro, tener la capacidad de transformarse y transformar. Esta metamorfosis de doble vía, continua, compartida, individual, grupal y social; “educación que universaliza –aún cuando sea a menor escala-, pero también individualiza”. De ningún modo, y ante ninguna circunstancia, debe olvidarse: “...la diferencia esencial entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona” (Meirieu, 1998, p.105). ¡La educación no es estática, es como el agua del río que menciona Heráclito!

El énfasis debe estar menos centrado en la “exigencia” y más en la “existencia”; ésta está más sujeta a la realidad, y es útil “para que la actividad de enseñanza sea emancipadora”, permitir “a aquél que sabe que sepa que sabe, que sepa para qué sirve lo que sabe, qué puede hacer con ello y dónde puede utilizarlo” (Meirieu, 1998, p.113). Porque el que aprende y aprende y no aplica, es como el que ara y ara y nunca siembra.

“Pero hay que ir más allá y reconocer que esa inteligencia común a todas las personas puede usarse de modo privado y de modo público. Muchos filósofos llamaron “razón” a este uso público, convirtiéndolo en facultad, pero yo prefiero reservar el término “razón” para la capacidad de hacer razonamientos, tanto privados como universales, reservar el término “uso” para la aplicación de esas capacidades a un proyecto”. (Marina, 2004, p.134).

- ¡Presente! Se escuchó pronunciar con inusitado entusiasmo a una juvenil voz. Este llamado a lista fue en sentido inverso, el maestro recordó que no seguían más nombres. Abrupto retornó del ensueño. Había transcurrido una tercera parte de la clase. Los ojos ávidos de “algo”, y no me refiero exactamente a la enseñanza, agujereaban las partículas de mi humanidad. - ¡Maestro! Esa tan conocida frase, sacudió mi sensibilidad auditiva y justifiqué su connotación social en el ser:

“El maestro no debe imponer saberes en nombre de su universalidad, sino que debe poner a prueba esa universalidad en el acto mismo de transmitirlos. La transmisión, entonces, no es coacción, negación de la libertad del otro, sino, precisamente, un reconocimiento de esa

libertad. Es porque no debo someter al otro a mi saber, sino que he de someterle mi saber, que escapo definitivamente a la tentación demiúrgica de Frankenstein”. (Meirieu, 1998, p.136).

La abstracción espacio-temporal reincidía, recordé los años escolares, remotos ya en la memoria, justifiqué la motivación que me había puesto en este sitio, eso coincidió con un nuevo estímulo sonoro –“maestro”, “observé que las palabras que pronunciaban tenían el don de causar a veces, en aquéllos a quienes iban dirigidas, sonrisas o caras tristes. Había ahí, sin duda, una ciencia divina que yo deseaba aprender lo antes posible”. (Meirieu, 1998, p.59). Los hilos de la tejedora de antaño, manipulados con habilidad centenaria, dispusieron que estuviera en el lugar evocado. Ahora, no era quien escuchaba, esta vez pronunciaba -o quizá lo imaginé-, mi sitio no era ya el de aprendiz: “Haré cuanto pueda por ayudarte; te proporcionaré instrumentos, consejos, medios y métodos... pero te remitiré siempre a tu propia decisión, porque sólo ella puede hacerte progresar, sólo ella puede permitirte crecer”. (Meirieu, 1998, p.125).

La ilusión del momento que se ha esperado, similar a quien “teje y desteje” los hilos, prolongando el encuentro, dando y dándose tiempo, y llegado el momento desconoce al viajero. Así, con una elucubración tan ínfima y existencial a la vez, igual a la historia de la Literatura Occidental que empieza con un enigma: los poemas homéricos, sin que su presencia tangible elimine los esfuerzos anónimos de los antepasados para llegar a esa concepción; no se puede negar entonces que a partir de la aparición de los primeros grupos

sociales sobre la faz de la tierra se fundaron quizá sin saberlo los cimientos para avanzar hacia un ideal de educación. Evitando la ubicación cronológica, por razones de forma, más no de fondo, situaremos el punto de partida en un lugar común, compartido, por lo general, la primera “institución educativa” de la sociedad: el hogar. Nace con el concepto “evolucionado” de sociedad, y en su seno nuestra “educación inicial”, sobra decir de paso, en ocasiones, con cierto carácter empírico.

Esa educación es algo que podemos llamar una “combinación” entre la enseñanza transmitida por nuestros predecesores genealógicos, que posiblemente desarrollemos más adelante, y de forma simultánea, cercana a un “aprendizaje por mimesis”. Entonces, recibimos en la escuela, ya no una *tabula rasa*, sino, más bien, una “tabula con trazas”, y algunas marcas definidas. Ahora, hemos llegado, quizá precipitadamente, a la raíz de nuestro asunto, Sólo es posible emerger en busca de lo que más convenga, considerando la necesidad de estrechar las distancias entre los “actores”, y mejorar la relación enseñanza-aprendizaje y sus elementos constitutivos, observados a partir de las experiencias antecedentes y consecuentes del “acto” mismo.

Indaguemos un poco más, una imagen no tan placentera al “ojo actual”; hasta hace algún tiempo la educación de cierto modo fijaba sus procesos en el “Condicionamiento clásico”, del cual uno de sus representantes más célebres fue el fisiólogo ruso Iván Pavlov (1849-1936), él ideó experimentos en los que un grupo de perros aprendían a salivar cuando sonaba una campana que indicaba la hora de comer. Estos experimentos fueron la base del condicionamiento clásico, según el



cual una respuesta (en este caso, la salivación) a un estímulo (la campana) se evoca luego de asociarse repetidamente con el estímulo que de ordinario excita la respuesta (la comida). El conductista estadounidense John B. Watson (1878-1958) aplicó estas teorías de estímulo y respuesta a niños y afirmó que podía moldear a cualquier niño como quisiera.

Estos textos influyeron en generaciones de padres, quienes aplicaron a la crianza de sus hijos los principios de la teoría del aprendizaje. Cualquier parecido con la otrora (y no tan lejana) medida: Buena nota-aprueba, mala nota-reprueba, no es coincidencia: es realidad. Realidad enquistada desde tiempos primigenios en diversas y difundidas prácticas educativas. ¿Descendientes modernos del Doctor Frankenstein? ¿Fabricación del ser? Sí, guardando, por supuesto, la proporcionalidad de la comparación. ¿Está en el docente entender, comprender y redirigir la educación en pro del bienestar del individuo? ¿Alejándonos del concepto del “creador omnipotente”? ¿Sí? ¡Sí!, “para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye”. (Meirieu, 1998, p.73).

He tocado este punto atropelladamente, sin embargo, he aquí un detalle que merece atención: ¿Cómo abordar los procesos que involucran al ser humano cuya condición no es estática? Hay que abrir un paréntesis para mencionar de manera superficial, solamente, el desarrollo humano, nos encontramos con distintas perspectivas, teorías y premisas sobre este aspecto, fijémonos pues, someramente, sin olvidar la idea de la educación vestida con “un modelo”, en algunas de ellas:

Perspectiva psicoanalítica: Teoría psicosexual de Freud y la psicosocial de Erikson, encontramos que, para Freud, la conducta está controlada por impulsos inconscientes; mientras que, para Erikson, la sociedad influye en la personalidad, que se desarrolla a través de una sucesión de crisis. Perspectiva del aprendizaje y teorías importantes como el Conductismo o teoría tradicional del aprendizaje (pueden citarse nombres reconocidos en este ámbito como el de Pavlov, ya mencionado, Skinner y Watson), para ellos, las personas reaccionan; el ambiente controla la conducta. Teoría del aprendizaje social, cognoscitivo social (bandura), indica que los niños (y las niñas) aprenden dependiendo del contexto social en el que se desenvuelven por observación e imitación de los modelos establecidos en él, esto equivale a decir que los niños son activos aportantes del aprendizaje.

Perspectiva cognoscitiva, Teorías de Piaget, él las ubica por etapas; entre la infancia y la adolescencia ocurren cambios cualitativos. Los niños (y niñas) incitan activamente el desarrollo. Teoría sociocultural de Vygotsky, según él, el centro del desarrollo cognoscitivo se encuentra en las interacciones sociales. Teoría del procesamiento de información, según la cual los seres humanos son procesadores de símbolos. Perspectiva contextual y la teoría bioecológica de Bronfenbrenner, en ella se considera que la interacción entre una persona en crecimiento y cinco sistemas circundantes de influencias contextuales entramadas, del microsistema al cronosistema permiten que ocurra el desarrollo del individuo. Finalmente (en esta corta -y limitada- enumeración), encontramos la perspectiva Evolutiva/socio-biológica y la teoría del apego de Bowlby, que propone una premisa según la cual los seres

humanos poseen mecanismos de adaptación para sobrevivir; se destacan los periodos críticos o sensibles; son importantes las bases evolutivas y biológicas de la conducta y la predisposición del aprendizaje.

En este punto, la discusión acerca de los modelos pedagógicos “adecuados” hace necesaria una reflexión en la cual la figura de Darwin y su desgastada teoría (adaptabilidad) entra en una conversación de proporciones monumentales: ¿Qué modelo es el adecuado?, ¿cuál teoría es pertinente? Ahora, se comprende por qué, al igual que la naturaleza humana, y como ya se dijo, un modelo no es fijo en el tiempo, como tampoco es totalmente notorio el cambio, con esto me refiero (aclaro) a que existe quizá un periodo de transición en el cual mientras acudimos al ocaso de un modelo por el desgaste de sus premisas -simultáneamente- presenciamos el amanecer de uno nuevo, pareciera que la decadencia del primero impulsará los bríos que trae consigo la nueva propuesta: ¡Aceptese o no! Posiciones distintas emergen de las cenizas, ya sea, bien desde la persuasión o disuasión frente a lo que aún no termina de consolidarse o lo ha hecho bajo débiles pilastras.

León (2007) en su texto *Qué es la educación* afirma lo siguiente:

La pedagogía crítica reflexiona sobre la educación contemporánea, calificándola de perversa, débil, ignorante, consumista, instrumental, reproductora e inconsistente. Y por el contrario se ve a sí misma como una tarea teórica dirigida al rescate de la totalidad del ser, de la capacidad problematizadora, conceptual y natural de la educación, que advierte de los daños que puede causar la educación sin sentido,

que fragmenta el ser para atenderlo, pragmática e instrumentalmente y dominada por la moda de los tiempos (p.5).

Y es eso, precisamente, lo que nos hace ser sujetos en formación y no objetos sujetos a la formación. Y quizá, como en unas “ruinas circulares” la imagen (visión) puede ser confusa. Pero lo que en este momento quiero subrayar es que no perdamos las consideraciones expuestas respecto al desarrollo del ser humano, y en ese sentido, es imposible, (generalmente) apartarse de los modelos que modelan al “sujeto-objeto” de la educación.

El aire se rompe, la vibración insertada en la “sociedad educativa”, indica el cambio de hora. Pasos presurosos abandonan el aula. En algún lugar lejano, quizá más allá de Ítaca, Pavlov sonríe: aún creará haberlo logrado. Podemos entonces aventurarnos a afirmar (generalizando), y advirtiendo la probabilidad de exclusión por omisión, que hemos navegado a la “deriva”, sujetos a un timón poco firme, éste (el timón) eventualmente, cambia su forma, más no su fondo. Aferrándonos a una de sus representaciones clásicas; esa teoría mecanicista, por fortuna, ahora nos resulta inaudita, pensar que el entorno influye mucho, que los seres humanos de todas las edades aprenden sobre el mundo como los demás organismos: a través de reacciones a condiciones que resultan placenteras, dolorosas o amenazadoras. Y, sobre todo, sin desestimar, aunque no se comparta, que “la investigación conductista se centra en el aprendizaje asociativo, según el cual se forma un vínculo mental entre dos sucesos”. Y el cadáver, corroído por el oxido, de una campana, no logra el estímulo antaño mas personal; ha caído en desuso.



Pocas han sido las líneas en la página que nos han conducido a un cambio tan determinante, y sólo hemos recorrido, someramente, los postulados de algunos hombres. Por equidad (no sólo de género, sino por su trascendencia), en una educación que producto de la sociedad y ésta con indiscutibles raíces patriarcales que ahora deshacen sus cimientos, ha olvidado el papel de la mujer, no podemos dejar de mencionar a María Montessori, ella basó su método en el trabajo del niño y en la colaboración adulto-niño. Así, la escuela no es un lugar donde el maestro transmite conocimientos, sino un lugar donde la inteligencia y la parte psíquica del niño se desarrollarán a través de un trabajo libre con material didáctico especializado.

Montessori propone un método donde se favorece en el niño la responsabilidad y el desarrollo de la autodisciplina, ayudándolo a que conquiste su independencia y libertad, esta última como sinónimo de actividad, libertad para ser y pertenecer, para escoger, para instruir, para desarrollarse, para responder a las necesidades de su desarrollo, libertad para desarrollar el propio control. Puedo, ahora, por lo tanto, definir también que, si bien instituímos las prácticas educativas, a lo largo de la historia constatable, de la mano del hombre por las condiciones ya descritas, en aras de la justicia debe reconocerse que este cambio al que ahora acudimos se impulsa, se da de la mano de una María “llena de gracia”, y me refiero por supuesto a la Montessori.

El nombre de María, permite, aparte de la asociación con la Montessori y la “llena de gracia” de la tradición judeocristiana, un vínculo indisoluble con la figura materna, y llegamos a otro punto, la anterior simplificación

puede parecer excesiva, pero nos catapulta a lo materno, al hogar, lo tradicional, María madre; la madre iglesia. Y esta denominación: tradicional, hace posible que nos internemos en el siglo XVII, y de esta manera, echemos un vistazo al modelo pedagógico tradicional, y a la enseñanza impartida principalmente por las órdenes religiosas, se levantan murallas que convierten los espacios en internados y aparecen creencias, que generalmente, buscaban educar a la juventud alejándola de los problemas inherentes de la edad y, por supuesto, de la época. Los jóvenes eran considerados, “Material” indefenso, en formación, ¿Moldeable? ¿Modelable? En las manos de un “creador” adulto. Quizá ese Modelo, haya caído en el olvido, enclaustrado en las murallas que otrora sirvieron a sus fines. O tal vez, esas murallas, hayan sobrevivido, y ahora, se han convertido en unas más amables, coloridas, pero no con eso sin dejar de cumplir su objetivo inicial: “controlar físicamente la permanencia de los educandos en la escuela”. Cambió la forma, más no su fondo.

Contemplo, entonces, durante el descanso académico, la estructura de la escuela, sus lindos muros, adornados de paisajes, hermosos árboles (confinados -sin pedirlo- a la educación intramuros), y reconozco, aún, vestigios de una educación cuya estructura física obedece a esquemas panópticos. Pavlov -o lo que queda de él- sonríe, sin imaginar que ahora es, de nuevo, su turno. Empujemos el cronometro, partiendo de las décadas de los 60 y 70, nos encontramos con el modelo-pedagógico-conductista, como ya se esbozó, caracterizado por una “Transmisión de saberes mediante un adiestramiento experimental centrado en el esfuerzo”.

Y seremos, más acuciosos, hilaremos más delgado; El modelo pedagógico tradicional, al igual que el conductista, sugiere que la escuela tiene como finalidad (función esencial) la transmisión de saberes que la sociedad ha aceptado, cabe aclarar que en este modelo (conductista) el aprendizaje es el resultado de cambios en la conducta, sean estos más o menos permanentes. Pero no desviemos el objetivo, no final, sino quizá inicial; la persona. ¡Romántico! Como el modelo que nos “presenta” Rousseau” (y su obra: *Emilio o de la educación*- Émile ou de l'éducation), en él el niño se convierte en la meta y a la vez en el método, esto se transforma en algo determinante en su desarrollo. Es muy importante el concepto de libertad, “libre” asistencia a clase, y el juego, esencial en el infante, toma dimensiones monumentales. De esta manera, se pretende el desarrollo en el niño y la niña de sus libertades individuales, lo auténtico del ser, procurando un desarrollo natural, libre y espontáneo; el estudiante es el eje alrededor del cual giran todos los procesos. ¡Romántico: modelo pedagógico!

Los hilos se han tensado, sacudida intempestiva, Theodor Adorno y Walter Benjamín, por nombrar sólo algunos, son quienes la provocan, un nuevo modelo; Pedagógico Social, décadas de los ochenta y los noventa, éste se centra en la crítica de las estructuras sociales que afectan la cotidianidad de la escuela, y especialmente en las situaciones que tienen que ver con el día a día y, sobre todo, la estructura de poder. Consecuente a lo anterior se empezará a pensar en el desarrollo de las capacidades que lleven a un pensamiento crítico-reflexivo, buscando un camino de transformación social (esto implica, por supuesto, la reflexión crítica de creencias y juicios). Sin dejar de considerar la importancia

de los elementos que este modelo brinda, fijaré la atención en algo que considero de vital importancia; La evaluación. En el Modelo Pedagógico Social, ésta no está desligada de la enseñanza (como debiera ser), en este caso, permite detectar en conjunto la “ecuación”: alumno, grupo, entorno, maestro, y en ese sentido, el grado de ayuda que cada alumno, individuo (“de manera individual” valga la redundancia si cabe) requiere para resolver el problema por su propia cuenta.

Un hormigueo se siente en la superficie asfáltica: “la piel del colegio”. Ha llegado la hora del descanso estudiantil. En tumulto se ven ir y venir caras presurosas, el aire se pinta de un blanco hormigueado por tinta; ha caído al cemento mi plan de Área. Por un momento, pienso: “puedo dejarlo allí y hacer mi propio “plan”, pero...” alguien después de recuperarlo me lo ofrece. Lo tomo. Estos planes, tan planeados y a la vez tan alejados de la realidad. Estándares Básicos de Competencias -palabra sobre la cual tengo mis recelos- y CLG, Desempeños o DBA y Desempeños CLG, Ejes Temáticos, Campos de Conocimientos Involucrados, Planes de Mejoramiento y, pienso: “Cuánto hubiese anhelado tener Odiseo “el mapa griego del cielo nocturno”, así, y sin la furia de los Dioses de por medio, la espera de Penélope hubiera sido más corta, hilando menos. Descansa “tejedora de ilusiones”, abandona tu lugar, algo desdibuja el horizonte, nobles y solteros codiciosos tiemblan (aún sin saber por qué), la travesía del héroe del poema épico griego anuncia su fin.

Cuánto anhelaría no tener un plan de área, sino, un “Mapa educativo del joven moderno”. Ocupo su lugar (el de Penélope), tejeré y destejeré, considerando los hilos del legado de



un “superhéroe de carne y hueso”, su travesía no la encontrará el lector en un poema grecolatino, pero sí en el filme *Esperando a Superman*, él Geoffrey Canada, modeló el modelo a las necesidades de su “comunidad educativa”. Odiseo y su “anhelado ausente”: el mapa griego del cielo nocturno; de nada serviría si debemos tener los pies sobre la tierra-asfalto.

Resaltemos, entonces, la condición (y/o vocación) del Educador, al respecto Eduard Spranger, en su obra *el Educador Nato*, en el apartado “El educador en las comunidades” indica lo siguiente:

La educación no se logra con la pura enseñanza. Es anterior a la enseñanza planificada y mucho más amplia, porque tiene una esencial finalidad ética y, sobre todo, porque se da “dentro de la comunidad humana y por medio de las fuerzas de la comunidad humana” (E.N., pág. 32). Con esto Spranger no quiere decir que basta una comunidad para la cual educar, sino que el educador ha de interesarse por los contenidos éticos en los cuales la comunidad actúa. (pág.11).

Cabe resaltar que, en el sector oficial, este intento educativo –sin intentar demeritar- se ve atravesado por otras variantes que obstruyen la correcta aplicabilidad de ese deseo docente que sugiere Spranger y desarrolla Geoffrey Canada. Enumeremos algunos: Tiempo, número de alumnos, estructuras físicas, estructuras mentales (de estudiantes y maestros), entre otras. Esto convierte, con frecuencia la práctica educativa en una “empresa quijotesca”, y para el caso los “molinos de viento” (gigantes adversarios), no son “tan” imaginarios. Nuestra Odisea (empresa) comienza con el recuerdo de la lejana Ítaca, el ejercicio de la espera y

perseverancia, cuyo esfuerzo fue premiado. ¡Evaluemos! En el sentido estricto de la palabra, aferrándonos al modelo pedagógico social -cual “Odiseo atado al mástil de su embarcación, para no sucumbir a cantos de sirenas”-, en él la evaluación no apunta a la consideración del producto final como conocimiento estático. Una figura femenina contemporánea, moderna, me instruyó con algunas observaciones al respecto -y algo se dibuja en el horizonte-: ¡Evaluación del aprendizaje!

Pero iré más atrás, esta es (la evaluación), sin duda, la acción que en su aplicación más común “condiciona”, ¿brújula que marca la dirección correcta? Sin embargo, también a menudo -al igual que un barco a la deriva- puede sucumbir en un intento desmedido. Evaluar, por oposición permite al mismo tiempo devaluar, anular al otro frente a algo que se le solicita y es capaz o no de cumplir, y en algunos casos presenta a la persona permutada por un número: la deshumaniza. Y éste, el número, forma de medición instaurada en el imaginario académico y social aprueba o reprueba, crea un conflicto tácito interpartes frente a la carga psicológica atribuida al marcador numérico indicativo: aprobó/reprobó, positivo/negativo. Aún no hemos abandonado en su sepultura esa “evaluación”, se resiste a antiguos “cantos de sirena”. Se hace urgente poner, de verdad, en claro lo “inadecuado e impropio” que resulta el número como expresión y prueba única del resultado “evolutivo” (académico) de la persona, y por supuesto, sin obviar su carga sancionadora y controladora basada –por lo general- en detectar lo negativo, fallos y errores, se precisa virar “nuestro timón” 360 grados; introducir la evaluación en el proceso educativo como una forma de optimizarlo, un modo peculiar de aprender: ¡evaluar lo positivo!

En el “escenario educativo” aparece la evaluación cualitativa, ésta tiene la peculiaridad de ofrecer datos acerca del desarrollo humano, ayuda a mejorar todo tipo de aprendizaje e implica un cambio de prácticas educativas. En la evaluación cualitativa el alumno aprende para alcanzar una formación plena e integral, y en ese mismo sentido, el docente (¿El guía?, ¿sí?) enseña para contribuir en ese proceso: ¡Lo humano es lo prioritario! Ante todo, se precisa rectificar una idea instaurada en el imaginario educativo por el acto de “deshojar de calendarios”: al número no se le puede atribuir la capacidad de concentrar la complejidad del ser humano. En ese sentido, el del educador frente al educando-humano, retomo una consideración de Spranger al respecto:

Sin embargo, “preformación” y “autoformación” no bastan. Además es preciso que el educador busque la mejor manera de influir sobre el educando, y con ello estamos en lo que Spranger acertadamente denomina “el problema de la palanca”. Este problema está contenido en la pregunta: “¿Dónde y cómo he de afanarme por conseguir influencia sobre el alma del joven y precisamente sobre esta alma joven, para formarla duraderamente, es decir, para ayudarla en su ascenso hacia una vida espiritual superior?” (E.N., pág.18).

Conviene, entonces sugerir, por economía de discurso, que cuando nos referimos a la evaluación (y al aprendizaje) es pertinente centrar la atención en su tipología. Dentro de este marco ha de considerarse (por ahora) algo que el sentido común susurra con insistencia: “Una evaluación de la evaluación”. De aquí se desprende un breve análisis, éste se centrará en las siguientes formas de evaluación: sumativa/

formativa. Desde luego, y sin ir más lejos, no cabe duda que la Educación, y específicamente la evaluación solicitan constante evolución; a la par del ser humano. A continuación, recogeremos algunas de las características de la evaluación sumativa y formativa a manera de ilustración, de esta forma, será más fácil la comprensión de la necesidad expuesta con anterioridad:

La función sumativa de la evaluación valora productos o procesos terminados, el producto final y su “medición” determina: positivo/negativo. Ésta, se aplica en un momento final, concreto, para tomar una decisión, se realiza a un producto ya acabado, y por supuesto, sin posibilidad de modificación inmediata. Concluyamos, entonces, que no es la evaluación adecuada para aplicar al desarrollo de procesos, sino la apropiada para la valoración de resultados finales: “La evaluación sumativa requiere una reevaluación sustantiva”.

Podemos entonces aventurarnos a afirmar, generalizando, que por oposición de “objetivo y proceso”, está la función formativa de la evaluación, en ella se valoran los procesos, la obtención rigurosa de datos a lo largo del mismo proceso, esto permite la toma de las decisiones requeridas de forma inmediata. Podemos decir que su finalidad es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa, de forma simultánea y paralela, así las cosas, el alumno se adapta al sistema educativo y recíprocamente el sistema educativo se adapta al alumno. Recordemos que la evaluación es inherente a los procesos de enseñanza/aprendizaje, por tal motivo, se presenta como “compañía ilimitada” del desarrollo del ser humano en todos los estadios de su vida. Así llegamos a una cuestión determinante por su monumental



importancia: ¡evaluar adecuadamente! Para ello (re) surge -insistente- una premisa irreversible: en los procesos de formación (y evaluación) “lo humano es lo prioritario”.

Si logramos abordar la evaluación como fundamento de un aprendizaje más consciente y reflexivo sobre la acción misma, educativa, aunque parezca una utopía, tan anhelada como alejada -tan Ítaca- de la realidad académica en nuestro contexto, se debe considerar que: “... en los procesos de formación la evaluación desempeña -debe desempeñar- funciones esencialmente formativas al servicio de quien aprende...” (Álvarez, 2001, p.1). Sin embargo, salvo algunas excepciones, por supuesto, la verdadera relación que se da es la siguiente: profesor que intenta medir a partir de la evaluación cuánto de lo que ha enseñado ha sido asimilado por el alumno; y alumno que intenta demostrar -al profesor- cuánto ha aprendido de lo que le ha sido entregado en dicho proceso. Y complementaré, respecto a esa influencia citando a Spranger:

Por su obra y a través de sus obras el artista creador quiere influir en las almas. Pero sólo lo hace indirectamente. Quizá no prenda la chispa allí donde él quería que prendiese. Pero la mayor responsabilidad compete a aquel que quiere influir sobre jóvenes a través del trato (...) y no por la obra. Pues trabaja inmediatamente con la sustancia ética de las almas que una vez han de llevar la cultura de su pueblo. (pág.94).

Se hace necesario, en este instante, precisar algunas cosas: generalmente -hasta hace algunos años- el aprendizaje se concebía como un proceso de fabricación en el cual el individuo que ostentaba la condición de

alumno cumplía una función pasiva a la espera de que el conocimiento fuera vertido en él; casi a manera de ósmosis, una especie de depósito en un recipiente vacío, “Hemos llegado casi a la paradoja de la “educación como fabricación”, y quizá, para entender mejor su sentido, convenga recordar por un momento “la dialéctica del amo y el esclavo” tal como la presenta Hegel” (Meirieu, 1998, p.46).

Vamos ahora a ir recogiendo los hilos desplegados, con los cuales hemos tejido “nuestra disertación”, éstos sostienen las bases sobre las cuales se han extendido las múltiples facetas que han permitido al ser humano ser el autor-protagonista de su historia. Imaginemos ahora, una voz indeterminada (el eco), que emerge desde los salones a los que ha asistido en distintas etapas y posiciones, por tanto, se la oírá decir: “La evaluación educativa es aprendizaje y sólo con el aprendizaje puede asegurarse la evaluación formativa.” (Álvarez, 2001, p.1).

Entonces, el acto educativo (la acción) se debe presentar en una relación de doble vía; que permita el espacio reflexivo del estudiante, y a la par, del docente sobre y acerca de su acción o inacción en el proceso. Al respecto Philippe Meirieu (1998) en su obra *Frankenstein educador* afirma lo siguiente:

No hacemos poiesis, sino más bien; praxis. Explica Cornélius Castoriadis, que “en la praxis la autonomía de los otros no es una finalidad; es, y no jugamos con las palabras, un comienzo; es todo lo que se quiera menos una finalidad; no está terminada, no admite ser definida por un estado o unas características cualesquiera (p.63).

En ese sentido, según Álvarez Méndez (2001) en su obra *Evaluar para aprender*, deberíamos considerar:

... La evaluación, en el desarrollo global del curriculum es una ocasión más de aprendizaje y no una interrupción del mismo ni un rendir cuentas mecánico y rutinario de y sobre la información recibida y acumulada previamente. La evaluación, en su intención y en su función formativas, va más allá del examen y de la calificación, las trasciende (p. 2).

Y no difiere en interpretación y objetivo con lo que respecto a “El educador y la moral del pueblo” sugiere Spranger:

La misión primera del educador es poner en movimiento el “mecanismo regulador” del individuo en un sentido netamente ético. Pero la moral, de acuerdo con el pensamiento de Spranger, se presenta en dos formas: como orden normativo de convivencia reasumida y seguida por los más (moral del pueblo), y como moral individual realizada sobre el trasfondo de aquélla. La moral del pueblo –que es la que Spranger quiere relacionar con el educador nato– es el fruto de la multiplicidad y mutabilidad de las relaciones culturales. (pág.12).

Ahora bien, inmediatamente asoma en el aula de clase la palabra evaluación -calificación- emerge su contrapuesta: “descalificación”. Este proceso mental altera la disposición del estudiante, aún cuando la aplicación de la primera no se haya consumado todavía. Quizá obedezca esta desconfianza a sucesos congénitos que escapan a la autodeterminación del individuo, sin embargo, es claro que también se puede buscar en sus vivencias el origen de esa indisposición. Y es allí donde el docente debe de entrar a

mediar para que se entienda la evaluación como una forma de “autorregulación constructiva del mismo proceso que sustenta y justifica los ajustes necesarios para garantizar el adecuado progreso de formación.” (Álvarez, 2001, p. 2). Y establecer que la información que se obtenga a partir de esa “medición cuantitativa”, en ningún momento debe ser considerada como una “medición cualitativa” del educando y sus capacidades, de esta manera las cargas se alivianarían.

Sin embargo, ante la importancia de lo que nos convoca, son oportunas las palabras de Émile Durkheim (1950) en su obra *Les Règles de la méthode sociologique*, pues considera que:

Toda vida social está constituida por un sistema de hechos que derivan de relaciones positivas y durables establecidas entre una pluralidad de individuos”. “El hombre no puede hacerse hombre más que por la educación. No es más de lo que ella hace de él. Y observemos que no puede recibir esa educación más que de otros hombres que a su vez la hayan recibido (p.102).

Sea cual sea la asignatura que se enseñe, es necesaria para el aprendizaje una condición: que sea “significativo y constructivo”, estas dos instancias deben coexistir, ser simultáneas, y en todo momento hacer participe al estudiante, a quien es evaluado, por cuanto es sujeto -en ocasiones objeto- activo y directamente afectado positiva o negativamente de los resultados. Ahora, es evidente (aún más clara), la relación entre “lo que el profesor enseña, lo que el alumno aprende y la forma en la que el primero controla lo que los segundos aprenden.” (Álvarez, 2001, p.2).



En consecuencia, es propicio derribar esa barrera infranqueable que ubica al docente en lo más alto de la estructura panóptica -otrora física- mental, para logra dar acceso al estudiante y a la multiplicidad de interrogantes que pueden acudir a él en medio de su etapa “formativa”. Aquí conviene detenerse a fin de resaltar lo importante que es para el estudiante “saber cuando usar el conocimiento y cómo adaptarlo”, sólo así encontrará sentido -posiblemente- al acto educativo, tomando en cuenta el verdadero valor del mismo, las circunstancias en que éste se da y su pertinencia. Retomando a Álvarez Méndez (2001) en su obra *Evaluar para aprender*, donde cita algunas palabras de Sheffler al respecto, concuerda en que para quien aprende lo importante “es que su autonomía se manifieste en la capacidad para construir y evaluar argumentos nuevos y alternativos, en el poder de innovar, antes que en la mera capacidad para reproducir argumentos trillados almacenados anteriormente” (p.4).

El saber desprovisto de argumentos que permitan la apropiación del mismo llega a ser como un encargo que se ha dado a guardar a alguien, cuyo contenido se desconoce, que en cualquier momento puede perderse y del cual no se llega a sentir el más mínimo atisbo de nostalgia; en cambio, el conocimiento apropiado por el individuo, sin importar su valor -en cantidad-, llega a convertirse en el más valioso -invaluable- de sus bienes intangibles por las cualidades que para éste representan y la autonomía de la cual provee al poseedor. Y valdría entonces la pena la siguiente reflexión: El énfasis debe estar menos centrado en la “exigencia” y más en la “existencia”; ésta está más sujeta a la realidad, y es útil para que la actividad de enseñanza sea emancipadora, “permitir a aquél que sabe que

sepa que sabe, que sepa para qué sirve lo que sabe, qué puede hacer con ello y dónde puede utilizarlo” (Meirieu, 1998, p.113).

Y más aún, considerar una posibilidad en la cual el individuo comprenda que el objeto es su desarrollo como tal y consecuente con ello es su felicidad y que “la inteligencia fracasa cuando se equivoca en la elección del marco. El marco de superior jerarquía para el individuo es su felicidad. Es un fracaso de la inteligencia aquello que le aparte o le impida conseguir la felicidad” (Marina, 2004, p.27).

La educación, vista desde una ubicación panóptica, quizá no distinga lo particular de un aspecto que hemos reservado para el final: la inteligencia. Tal vez, hemos llegado a uno de los puntos más cuestionados en los procesos de enseñanza, al llegar aquí haremos un “guiño” que invita a una mirada más profunda acerca de este tema, y es que es innegable que no todos tenemos las mismas “cualidades”, “características”, algo que irónicamente nos distingue de la otredad y nos aleja de los óculos del observador totalitario para reconocernos como “sujetos”.

Al hablar de inteligencias no se puede obviar lo que menciona Howard Gardner (2012) en su obra *Las Inteligencias Múltiples*. Específicamente, referiremos siete de ellas a decir: Inteligencia musical, Inteligencia cinético-corporal, Inteligencia lógico-matemática, Inteligencia lingüística, Inteligencia espacial, Inteligencia interpersonal e Inteligencia intrapersonal. Profundizar en cada una de ellas no es el propósito de su mención en este texto, por el contrario, su presencia se debe a la necesidad de insertar nuevos “hilos” a nuestro abanico inicial, y de esta manera, reconocer lo complejo

que se va volviendo el entramado que soporta los procesos de cada individuo en cuanto a su formación. Ahondemos, todavía, otro poco más, y preguntémosnos: ¿estamos preparados para reconocer esas inteligencias? La pregunta es retórica. Entonces, ¿sería justo enmarcar el proceso sólo en el calificativo resultante del acierto/error? Monosilábica respuesta: no.

Es a través de aquellos que se han atrevido a insistir, sin desistir en el eterno e invariable: ensayo-error, ensayo-acierto, que la humanidad ha “dado a luz” sus mayores avances, ejemplos a citar son innumerables. Álvarez Méndez (2001) en su obra *Evaluar para aprender* enfatiza en lo siguiente:

Sólo puede equivocarse quien trata de poner en juego ideas propias sobre saberes adquiridos o que cree haber asimilado o a partir de información recibida. Quien se atreve a desarrollar ideas propias, a tomar la iniciativa, corre mayor riesgo de equivocarse o de no dar en el blanco de la única respuesta correcta. Como señala Morin (2000), “el conocimiento es precisamente lo que conlleva el riesgo de error y de ilusión” (p.5).

Porque internándonos en los profundos laberintos filosóficos de la más amplia concepción de justicia, ¿sería justo culpar sólo al estudiante de los errores en el proceso de aprendizaje, mismo en el que convergen dos partes de las cuales él es sólo una? El error cometido durante cualquier actividad educativa debe ser asimilado como uno de los momentos de la misma, es más, penalizarlo, elevar un castigo ante su aparición, sin importar su dimensión, excluye la posibilidad de cualquier intento posterior del educando, invitan al

perpetuo silencio que abraza con frialdad la ignorancia: ¡Del error también se aprende!

Lo recuerdan las palabras de Sternberg citadas por Álvarez (2001) en su texto *Evaluar para aprender*, éste sugiere que:

... De centenares de maneras, a lo largo de su escolaridad los niños aprenden que no está bien cometer errores. Como consecuencia de ello, terminan por tener miedo de errar y, por tanto, de correr el riesgo del pensamiento independiente, aunque a veces defectuoso, capaz de conducir al desarrollo de la inteligencia creativa.

Es necesaria una actitud de corresponsabilidad, más no de confrontación a partir de la evaluación. “La evaluación no es ni puede ser apéndice de la enseñanza. Es parte de la enseñanza y del aprendizaje. (...) En esta interpretación la evaluación educativa, la evaluación formativa, va de la mano del compromiso con el ejercicio de la acción justa” (Álvarez, 2001, p.6).

Habiendo expuesto -someramente y/o a manera de ejemplo- algunos modelos pedagógicos, y considerando su necesidad en los procesos de enseñanza, es pertinente, en este momento, distinguir dos puntos referentes en las prácticas educativas:

En primer lugar, aunque intente negarse, he podido observar desde mi práctica docente las secuelas “casi” imperceptibles de modelos como el Tradicional y el Conductista, esta presencia ha auspiciado que adapte lo que considero “adecuado e imprescindible” de acuerdo a las normas estatales, y por otra parte, incluya de manera “discreta” mi percepción acerca de la educación. Aunque quiera, aún -al igual que el ingenioso Hidalgo- esa lucha contra los



“estímulos sonoros”, muros que limitan las libertades, grafías que califican o descalifican al individuo, competencias cuando mejor sería convivencias, viven y conviven en el “subsuelo escolar”, sin embargo, estos vestigios de modelos “cuasi-obsoleteos”, ante la aparición de nuevas “posturas educativas”, han ido dejando tras de sí una extensa secuela que agoniza en un haz de luz, que, por fortuna, se extingue.

Por otra parte, escudriñando en la memoria más reciente, una experiencia educativa distinta, activa los músculos faciales que generan la sonrisa, y con ella, la esperanza de un cambio cercano. La enseñanza en un sitio en la zona rural de Santiago de Cali, y disposición de dos “viejos maestros” con perspectivas “siempre nuevas” permitieron realizar por varios años un proyecto centrado en la educación artística (música, danza, teatro, pintura, etc.), en él lo importante era el ser humano y sus búsquedas, empleando elementos del Modelo pedagógico social, en tanto que se hace importante auspiciar –estimular- la crítica del conocimiento, el aprendizaje coparticipativo, y sobre todo, la reflexión crítica. Sí, todo lo anterior, a partir del arte, es esa una de las libertades que aún no han podido “castrar” en los artistas de todos los tiempos: la capacidad de “pensar”, con todas las bifurcaciones posibles de la palabra. Y con esto debe quedar claro lo siguiente: “no hay dos alumnos que aprendan del mismo modo”. (Meirieu, 1998, p. 106). Los pedagogos persiguen, desde hace mucho, una “escuela medida”, y más que eso, yo diría: hacerla a la “medida” del individuo.

Sin la pretensión de emular al Dr. Frankenstein, y corriendo el riesgo de que una vez fabricada la criatura, lo que desvele al Doctor F. sea que: “le

asusta lo que acaba de hacer sin entender todavía bien qué ha hecho”. (Meirieu, 1998, p.55). Aún más, con la probabilidad del error -que como ya se dijo, debiera ser inherente a todo intento educativo- exhumaremos los restos de antiguos y nuevos Modelos Pedagógicos, y con ellos -modelos, maestros y educandos- trataremos de “fabricar” uno nuevo, no definitivo, sino, más bien, a manera de “rompecabezas”, cuyas piezas, sin importar su orden sean útiles a la relación: Maestro-Estudiante-Sociedad. Pues, a pesar de todo lo dicho, seguimos como seres humanos con fragmentos del pasado -y el presente-, con partes que han sobrevivido, y tal vez, a grandes rasgos, siguen siendo resucitadas y/o conservadas:

Las disciplinas escolares se han convertido, en el curso del tiempo, sin ni siquiera darse cuenta quienes han precedido su organización, en “fragmentos de cadáveres exhumados de panteones y de osarios” (Shelley, 1818), en jirones de conocimientos extirpados de tratados eruditos y compilados en manuales. (Meirieu, 1998, p. 68).

Ahora, es cierto, innegable; la academia prepara al estudiante para que luego ejerza esa “preparación” en sus semejantes, pero algo si está claro, es en la práctica y sólo en ella que el “nuevo maestro” deberá elegir lo que considere adecuado, la progresividad de la sociedad solicita una “mentalidad itinerante” en relación con los modelos. Sin dejar de pensar en las repercusiones que estas acciones-decisiones tendrán en el estudiante, en su cotidianidad y proyectadas en su vida.

En ese sentido, son oportunas las palabras de Spranger:

Después de haber acompañado al “Educativo” hasta esta cúspide de sus deberes y rendimientos, queda iluminada su figura desde todos los enfoques esenciales. Sólo resta hablar del fuego que arde en su propio pecho y que le presta el calor interior necesario para su obra. (pág. 69).

Como puede apreciarse este no es un texto que pretende sentar posiciones totalitarias frente a lo que podemos considerar educación, enseñanza, aprendizaje, modelos pedagógicos, evaluación o inteligencias, por el contrario, es un llamado a repensar las prácticas que han permanecido, continúan y se seguirán desarrollando en torno a la Educación (misma que hemos dotado de personificación) y de la que, cual marionetas, penden los hilos que nos han sostenido históricamente. No se puede dejar de pensar, del mismo modo, que en el desarrollo de ese “ser social”, hay una educación brindada por la primera “institución social”: la familia-hogar. Y ahondando aún más, ese hilo-cordón umbilical que nos ata y desata: lo materno, congénito, algo “prenato”. En este punto de la escritura, esperará el lector que se establezca y/o sugiera un modelo a seguir, sin embargo, y retomando la idea de la complejidad del ser humano, su mutabilidad, lo distinto que es cada uno de ellos, los requerimientos de cada época, y las necesidades propias de la “Educación”, definir o sugerir alguno –en su totalidad- sería “impudicamente ético”. Sobre todo, con aquellos que, como Albert Einstein, Thomas Alba Edison, y un pequeño llamado Ishaan, lograron construir sus éxitos, logrando -paradójicamente- deconstruir los modelos que auspiciaban con convertirlos en “uno más”.

Siendo consecuente con lo dicho, soportando la “impudicia histórica”, y teniendo en cuenta

que “(...) nacemos desprovistos de todo, necesitamos ayuda (...) nos es dado por la educación”. (Meirieu, 1998, p. 98). He de sugerir -con moderada modestia- que estar alerta a los cambios es y será responsabilidad de quien ejerce la labor docente, en ese sentido, no está de más tomar retomar estos conceptos:

El maestro no debe imponer saberes en nombre de su universalidad, sino que debe poner a prueba esa universalidad en el acto mismo de transmitirlos. La transmisión, entonces, no es coacción, negación de la libertad del otro, sino, precisamente, un reconocimiento de esa libertad. Es porque no debo someter al otro a mi saber, sino que he de someterle mi saber, que escapo definitivamente a la tentación demiúrgica de Frankenstein. (Meirieu, 1998, p. 136).

Lo hemos dicho y repetido: no se fabrica un sujeto por acumulación de influencias o de conocimientos; no se hace un alumno agregando conocimientos; no se genera mecánicamente la intención de aprender por medio de la organización de dispositivos. Pero no permitamos, tampoco, que un sujeto se construya en medio de la indiferencia a las influencias que recibe, privándole de conocimientos o dejando que disponga de ellos a su discreción, absteniéndonos de crear situaciones de aprendizaje o de comunicación bajo pretexto de respetar su libertad y de no mancillar su cultura. (Meirieu, 1998, p.139).

Y finalmente, lo siguiente: La pedagogía es praxis. Es decir: “ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su lugar...” (Meirieu, 1998, p. 140).



(...) Los anteriores puntos no son suspensivos, en cambio representan a “tres actores” que quiero dejar a consideración del lector, en su orden: Estudiante- Maestro-Modelo. De tal modo, que han de considerarse, más bien, en lugar de una interrupción de la “oración educativa” o un “final impreciso”, del presente texto, el espacio para reformular el momento de “duda histórica y reincidente”: “Ser o no ser”, “ha mutado a”; “hacer o no hacer”. Es la disyuntiva educativa, a propósito, recordar las palabras de Daniel Pennac, podría ser de gran ayuda:

Los profesores que me salvaron -y que hicieron de mí un profesor- no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon por los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos pescaron. Les debemos la vida. (Pennac, 2008, p. 36).

Bibliografía

Althusser, Louis. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Bogotá: Arko ediciones.

Casanova, María Antonia. (1998). *La Evaluación Educativa*. Biblioteca del normalista.

De Saint-Exupéry, Antoine. *El Principito*. Colombia. Editorial Panamericana. 2004.

Gardner, Howard (1992). *Inteligencias múltiples, Teoría Y Práctica*. Madrid, España: Ed. Paidós.

Marina, J. Antonio. (2004). *La Inteligencia Fracasada*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Meirieu, Philippe. (1998). *Frankenstein ucador*. Barcelona: Editorial Laertes.

Papalia y Wendkos (2010). *Desarrollo humano*. México: Editorial Mc Graw Hill.

Pennac, Daniel. (2008). *Mal de escuela*. Ediciones Mondadori. Barcelona.

Platón. (1990). *La República, Diálogos, tomo 1*. Bogotá: Ediciones Universales.

Saramago, José (2004). *Palabras para un mundo mejor*. España: Santillana Ediciones Generales.

Vallejo, Fernando. (1983). *Logoi. Una gramática del lenguaje literario*. México. Fondo de Cultura Económica.

Vigotsky, Lev. S. (1987). *La Imaginación y el Arte en la Infancia*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Webgrafía

Álvarez Méndez, Juan M. (2015). *Evaluar para aprender*. Recuperado de <https://fracasoacademico.files.wordpress.com>.

León, A. (2007). *Qué es la educación*. Universidad de los Andes. Escuela de Educación. Mérida, Edo. Mérida. Venezuela. Recuperado de

<http://www.saber.ula.ve>. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org>.

Gardner, Howard. (2012). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Recuperado de <http://ict.edu.ar>, <http://www.saber.ula.ve>, <http://www.paidopsiquiatria.cat>.

Spranger, Eduard (1960). *El educador Nato*. Buenos Aires-Argentina: Kapeluzs. Tomado de: <https://leninpzenteno.files.wordpress.com>.



SANACIÓN Y TRANSFORMACIÓN A TRAVÉS DEL ARTE: **EL TEATRO PARA LA RECONCILIACIÓN**

ANGELO MIRAMONTI

Profesor de Artes Escénicas y Comunidad en el Instituto Departamental de Bellas Artes. Formado en Teatro del Oprimido, Drama Terapia y Teatro del Testigo, ha facilitado talleres y montado obras en Europa, África y América Latina. Coordinó también programas para la rehabilitación de adolescentes soldados en Uganda y el Congo y trabajó para UNICEF en Senegal, en programas de protección de niños contra la violencia y la explotación. En 2014-17 llevó a cabo una investigación antropológica sobre los procesos de saneamiento a través de la danza y el trance ritual entre las mujeres de la etnia Lebu en Senegal. Desde el 2017 está llevando a cabo una investigación sobre el uso del teatro participativo en la transformación de conflictos y la reconciliación en el contexto colombiano. En 2017 publicó Cómo utilizar el Teatro Foro para el Diálogo Comunitario – Un Manual del facilitador (en español, francés, inglés, e italiano).

HEALING AND TRANSFORMATION
THROUGH ARTS: THEATER FOR
RECONCILIATION



RESUMEN

El artículo presenta el enfoque teórico y los resultados preliminares de la investigación en curso llamada Teatro para la Reconciliación. Este proyecto pretende sistematizar un conjunto de métodos teatrales para acompañar intencionalmente procesos de reconciliación interior e interpersonal en personas afectadas por conflictos y favorecer un diálogo profundo con el resto de la sociedad. El método consiste en adaptar técnicas existentes de teatro participativo a poblaciones afectadas por conflictos, documentando las adaptaciones y su impacto en el proceso de reconciliación. Los resultados esperados a corto plazo son talleres y obras que experimenten la aplicación de este enfoque. Los resultados del proyecto a mediano plazo son artículos que documenten los resultados estéticos y psico-sociales de las intervenciones y un texto metodológico que sirva como guía para los futuros conductores de esta técnica. El resultado a largo plazo es que las experiencias de campo y la sistematización metodológica lleven a establecer un curso de Teatro para la Reconciliación, que profesionalice y certifique a facilitadores capaces de intervenir con herramientas creativas y sanadoras en contextos de conflicto en todo el mundo.

PALABRAS CLAVE:

Teatro del Oprimido; Drama Terapia, Conflicto; Reconciliación; Sanación.

ABSTRACT

The article presents the theoretical approach and preliminary results of an ongoing research project called Theatre for Reconciliation. This project aims to systematize a set of theatrical methods to intentionally accompany processes of interior and interpersonal reconciliation in people affected by conflicts and to foster a deep dialogue with the rest of society. The method consists in adapting existing participatory theatre techniques to populations affected by conflicts and documenting the adaptations made and their impact on the reconciliation process. The expected results in the short term are workshops and plays produced with beneficiary populations. The medium-term expected results are articles that document the aesthetic and psychosocial results of the interventions and a methodological text that serves as a guide for the future facilitators of this technique. The long-term result of this project is that the field experience and the methodological systematization could lead to the establishment of a Theatre for Reconciliation professional course that could certify facilitators capable of intervening with creative and healing tools in contexts of conflict worldwide.

KEYWORDS:

Theatre of the Oppressed; Drama Therapy; Conflict; Reconciliation, Healing.

Introducción

Este artículo presenta los presupuestos teóricos, la metodología y unos resultados preliminares de una investigación artística en curso, llamada *Teatro para la Reconciliación*. La pregunta que dio inicio a esta investigación es: *¿cuáles métodos artísticos y creativos pueden intencionalmente y sistemáticamente acompañar procesos de reconciliación en personas afectadas por conflictos y facilitar un diálogo profundo con el resto de la sociedad?*

Tratando de responder a esta pregunta, esta investigación pretende experimentar y sistematizar un conjunto de técnicas teatrales participativas que se hayan demostrado eficaces en acompañar procesos de reconciliación entre personas afectadas por conflictos interiores, interpersonales y sociales. Empecé este proyecto en noviembre de 2017, en parte de manera independiente y en parte desempeñando mi papel de profesor de Artes Escénicas y Comunidad en el Instituto Departamental de Bellas Artes, en Cali.

Los orígenes históricos del Teatro para la Reconciliación

El uso del teatro (del griego: *θέατρον, théatron*, «lugar para contemplar») y de las artes en general para acompañar procesos de sanación interior y fortalecer relaciones comunitarias tiene una larga historia y se radica en los orígenes mismos del teatro en varias culturas. Los estudios de historia del teatro (Oliva y Torres, 2005, pp. 20-25) identifican los orígenes de este arte en una evolución de rituales mágicos relacionados con la caza, testimoniados por pinturas rupestres

en varias zonas de Eurasia y África. Estos ritos incluían música, danza y actuación de escenas de caza y progresivamente se transformaron en ceremonias dramáticas, donde se expresaban y reproducían los valores y principios espirituales a la base de la comunidad. El carácter del teatro como “manifestación sagrada” aparece en los estudios históricos como un factor común a la aparición del teatro en todas las civilizaciones humanas. Desde las culturas neolíticas, la actuación de escenas de caza tiene que ver con la sanación colectiva del miedo y de la inseguridad. El teatro tiene entonces en su origen una función de sanación colectiva y de reproducción y fortalecimiento de los valores comunitarios.

En el contexto griego antiguo, el teatro se destaca gradualmente del culto religioso y se vuelve “ritual de purificación” (del griego *κάθαρσις, kátharsis*) de las pulsiones antisociales de los ciudadanos. En la *Poética*, Aristóteles define la catarsis como purificación corporal, emocional y mental. Mediante la experiencia de la piedad y del temor (*eleos* y *phobos*), los espectadores de la tragedia experimentarían la purificación del alma (*psyché*) de las pasiones contrarias a los valores dominantes. Según Aristóteles, la catarsis es la facultad de la tragedia de redimir (o “soportar la purificación”) al espectador de sus propias pasiones antisociales. Este proceso pasa por ver estas pasiones proyectadas en los personajes de la obra, y por ver el castigo merecido e inevitable de los personajes culpables, sin que el espectador tenga que experimentar el castigo él mismo. Por ejemplo, las pulsiones incestuosas y parricidas latentes en el público son proyectadas en el personaje de Edipo en la tragedia *Edipo rey* de Sófocles y la visión del castigo de Edipo



permite al público purificarse de estas pasiones. El teatro griego evolucionó entonces de antiguos rituales religiosos (*komos*) en rituales de purificación colectiva representados en forma de mitos donde se añadió la palabra y la actuación, a través de la mimesis, dando origen a la tragedia. En este proceso, el público pasó de ser “participante de un rito” a ser “espectador de una obra”. Unos siglos después del nacimiento de la tragedia griega, surgió la comedia, con la función de sátira y crítica política y social.

El nexo entre teatro y sanación (en la tragedia) y entre teatro y crítica a comportamientos condenados por la moral dominante (en la comedia) aparece entonces muy claramente a los orígenes del teatro occidental y atraviesa la historia del teatro, llegando al siglo XX. Al inicio, varios autores ponen en discusión el rol del teatro en la conservación del orden constituido y enfatizan al contrario el potencial de “eversión” y transformación social del arte. Al inicio de los años veinte del siglo pasado en la Unión Soviética se afirma el teatro *Agitprop* (del ruso, агитпроп, contracción de “agitación y propaganda”), que usa el arte para difundir ideas revolucionarias (propaganda) y motivar a los espectadores a cambiar sus comportamientos (agitación). En estos mismos años, Berthold Brecht enfatiza en sus obras el potencial revolucionario del teatro, que sería capaz de modificar las relaciones de poder y los valores dominantes. En sus obras, Brecht se opone a los valores de la burguesía y conscientemente al “teatro burgués”, sosteniendo que está destinado a “entretener al espectador”, sin influenciarlo a ningún cambio social. Al contrario, Brecht busca motivar el espectador a volverse consciente de la ideología de legitimación del orden construido que lo

influencia y a tomar acción para cambiarlo. A este propósito de la toma de acción, las obras de Brecht se basan en situaciones reales, uniendo inextricablemente el fondo socio-histórico con la búsqueda del resultado estético.

En los años sesenta y setenta del siglo XX, el director brasileño Augusto Boal lleva a cabo una investigación teatral a partir de los presupuestos teóricos de Brecht y del teatro político europeo, adaptándolo al contexto brasileño. En los años sesenta, Boal adopta un enfoque *agitprop*, produciendo obras que buscan la movilización de los campesinos sin tierra hacia la revolución y la toma de las tierras incultas (Boal, 2009, p.35-36). Dándose cuenta de los límites de este enfoque para motivar el cambio de este enfoque para motivar al cambio, en los años siguientes, Boal adopta un enfoque que no pretende influenciar al público a tomar una acción preestablecida por los artistas y decide cuestionar al público para que busque *sus propias estrategias de cambio*. Boal llama a esta nueva técnica “Dramaturgia simultanea” y la experimenta durante la campaña de alfabetización de adultos en Perú, en 1973 (Boal, 2015, pp. 42-44). Durante la campaña, la dramaturgia simultanea evoluciona en la sistematización actualmente más conocida de Boal: el Teatro Foro, donde este autor devuelve al público el poder de transformar la historia presentada en escena, dando a los espectadores la posibilidad de subir en escena y ensayar sus ideas de cambio directamente con los actores. En esta nueva técnica Boal aplica el concepto socrático de mayéutica (del griego *μαιευτικός*, *maieutikós*, «perito en partos»; *μαιευτική*, *maieutiké*, «técnica de asistir en los partos») al rol del director teatral, que Boal llama

“Comodín”. Según Boal, el director y los actores, como la partera, no están “embarazados” de la verdad sobre cómo solucionar un conflicto, solo la comunidad que vive el conflicto está “embarazada” de las posibles soluciones del conflicto y el rol de los actores y del comodín, es de cuestionar teatralmente a la comunidad para que pueda parir su propia verdad sobre el conflicto y su transformación.

Este proceso de devolver a los espectadores los medios de producción estética encuentra otra importante sistematización metodológica en la segunda mitad del siglo XX en el *Playback Theatre* de Jonathan Fox (Fox, 1986 y Salas, 1993). En una obra de *Playback*, el conductor de la función pregunta a los espectadores de una comunidad que suban uno a uno al escenario y cuenten una historia relevante para ellos. Un grupo de cuatro actores improvisa la historia contada por el público y “la actúa devolviéndola” (*play-back*) al narrador y a toda la comunidad presente, transformando las palabras del narrador en actuación, baile, diálogos etc., mientras un quinto espectador toca unos instrumentos musicales, acompañando la actuación del cuarteto.

La investigación sobre el *Teatro para la Reconciliación* se fundamenta en este proceso de devolver los medios de producción artística al público, enfocándose específicamente en comunidades afectadas por conflictos. Este proyecto busca entonces formas creativas para devolver la palabra a los que no han sido escuchados dentro de un conflicto (por ejemplo: discapacitados, niños, mujeres, indígenas, personas con disturbios psiquiátricos, etc.) e involucrar a estas personas en la búsqueda de

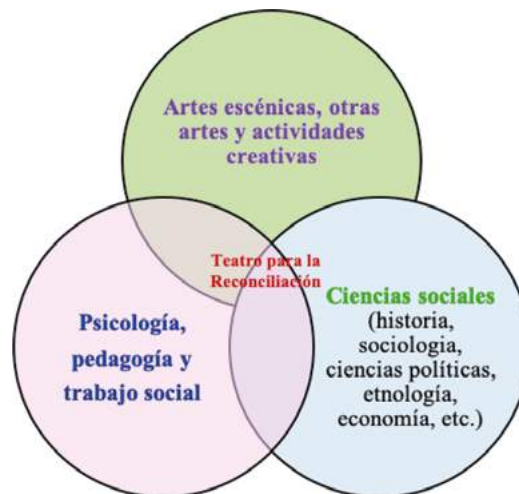
alternativas a las discriminaciones que viven y en la construcción de una “narrativa plural e inclusiva” sobre el conflicto en cuestión.

Cinco presupuestos teóricos del Teatro para la Reconciliación

Antes de presentar la metodología de esta investigación, presentamos los cinco presupuestos teóricos que fundamentan el proyecto.

El primero es que el Teatro para la Reconciliación se coloca intencionalmente al cruce entre tres grupos de disciplinas:

1. Artes escénicas, otras artes y creatividad humana en general.
2. Psicología, Pedagogía y Trabajo Social.
3. Ciencias Sociales (Historia, Sociología, Ciencias Políticas, Etnología, Economía, etc.).



La sistematización metodológica que pretendemos lograr nace de la “sinergia entre estas tres dimensiones” y se nutre de conocimientos y prácticas derivados de estos tres grupos de disciplinas.

El segundo presupuesto es que cualquier producción artística es (consciente o inconscientemente) política y situada. Con “política” entendemos que dicha producción nace al interior de relaciones de poder existentes, que condicionan la creación y difusión del producto artístico. Por “situada” entendemos que la producción artística nace en contextos históricos y culturales específicos, que influyen sobre el resultado creativo. Estos presupuestos se encajan en el marco teórico de la Teología de la Liberación (Gutiérrez, 1968; Boff, 1970) como “reflexión contextual”, de la *Pedagogía de los oprimidos* (Freire, 1970) como reflexión “a partir” de una praxis histórica de liberación y de la Psicología de la liberación (Martin-Baró, 1983) como sanación de opresiones históricas interiorizadas por los sujetos. También la sistematización del *Teatro para la Reconciliación* es una reflexión a partir de una praxis artística enraizada en conflictos históricos concretos, en el contexto del oriente colombiano al inicio del siglo XXI.

Sin embargo, nuestro presupuesto es que un producto artístico “no se reduce” a las relaciones de poder y a los contextos culturales e históricos donde nace. Al contrario, nuestro presupuesto es que el arte tiene un “potencial de trascendencia” de sus condiciones sociales de producción y un “potencial de transformación” del contexto y de las relaciones de poder donde opera. La obra de arte es vista no solo como “reflejo del mundo

que lo produjo”, sino también como actividad que (intencionalmente o no) trasciende las condiciones históricas y culturales de su producción y sabe comunicar con la humanidad de otras épocas y culturas.

El tercer presupuesto es que los sujetos marginalizados son potenciales productores de belleza y creadores de su “propia estética”. El Teatro para la Reconciliación se pone en continuidad con la última sistematización metodológica de Augusto Boal: la *Estética de los Oprimidos* (Boal, 2008). En su libro, Boal nota cómo los oprimidos interiorizan las estéticas de los grupos hegemónicos, como las iconografías y representaciones del cuerpo de las películas de Hollywood, las melodías de los grupos de producción musical y las concepciones coloniales y elitistas del teatro.

Nota Boal:

El ciudadano que desarrolla dentro de él al artista que es, aun sin saberlo, puede enfrentarse mejor a las industrias de la palabra, del sonido y de la imagen. El ciudadano que se deja ritualizar en la obediencia se vuelve un ventrilocuo del pensamiento ajeno y un mimo de sus gestos» (Boal, 2012, p.11).

A partir de esta constatación, Boal plantea la necesidad de una “toma de los medios de producción estética” por los oprimidos. Poniéndose en el marco planteado por Boal, el Teatro para la Reconciliación pretende devolver la capacidad de producción artística a personas y grupos sociales “silenciados” e inconscientemente sometidos a estéticas hegemónicas.

El cuarto presupuesto de esta investigación es que las palabras “teatro” y “reconciliación” necesitan

ser entendidas en una forma más holística de lo convencional. Por “teatro” no entendemos solo actuación, montaje, dramaturgia, escenografía, etc., sino también un conjunto de prácticas creativas que rompen las demarcaciones clásicas entre las artes. En esta investigación, el teatro es un “contenedor y organizador” de procesos creativos como narración oral, literatura, poesía, actuación, títeres, pintura, artes plásticas, canto y música. Por “reconciliación” entendemos un proceso de cambio de un sujeto que implica:

1. Reconciliarse con sí mismo: con su cuerpo, con su historia, con las máscaras sociales que el sujeto usa en su vida y con los eventos biográficos dolorosos que el sujeto identifica metafóricamente como sus “heridas”.
2. Reconciliarse con las personas con quien el sujeto vive: explorar y transformar conflictos y curar las “heridas” en las relaciones significativas del sujeto, por ejemplo, con familiares, colegas, compañeros de un grupo armado, etc.;
3. Reconciliarse con la sociedad y la historia en que el sujeto vive: transformar la relación con acontecimientos históricos recientes que afectaron su propia vida (por ejemplo: el desplazamiento, la participación en un conflicto armado, etc.) y con expectativas sociales (por ejemplo: estereotipos de género, representaciones de la locura, etc.).

El Teatro para la Reconciliación aborda estos tres aspectos de la reconciliación “sinérgicamente” y no uno tras otro. Uno de los tres aspectos de la reconciliación siempre incluye los otros dos, la

reconciliación que buscamos no puede ocurrir sin abordar holísticamente estos tres aspectos. Además, “reconciliación” significa un proceso de “transformación de las relaciones” al mismo tiempo *entre individuos y grupos y entre diferentes dimensiones que habitan el individuo*, que las diferentes culturas definen por ejemplo como: pulsiones inconscientes, espíritus, ancestros, etc. La reconciliación no se limita entonces a la reconstrucción de relaciones interpersonales después de un conflicto, sino también a la integración de las diferentes dimensiones que componen la interioridad de una persona, transformando y sanando su red de pulsiones, memorias incorporadas y aspiraciones. Este presupuesto teórico pretende también romper la “demarcación rígida entre el yo y el otro” y reconocer el individuo como ósmosis constante entre interioridad e interacción social. Mas aún, la reconciliación no es solo un proceso entre seres vivos, sino también entre los vivos y las memorias de los muertos, y busca una reconciliación con las herencias incorporadas de los antepasados.

El quinto presupuesto teórico es la necesidad de superar la dicotomía entre arte y ciencia, donde la ciencia busca la verdad y el arte la belleza. El Teatro para la Reconciliación pretende “descubrir la verdad que se revela en la belleza” y plantea la necesidad de regresar a la unidad triádica de Verdad-Belleza-Bien que Platón sitúa en la cúspide de su mundo ideal. En su diálogo sobre el amor, *El Banquete*, Platón afirma a este propósito que: “la belleza es el esplendor de la verdad” (Platón, 2007, p.67). Sin embargo, el trabajo creativo con grupos marginalizados no significa que estas personas sean capaces de revelar solas la verdad que habita



la belleza, sino que son sujetos productores de belleza y reveladores de sus verdades plurales y subjetivas, que el Teatro para la Reconciliación pretende tejer con las verdades de otros sujetos en un proceso dialógico (del griego *διάλογος* (dialogos) ‘discurso que va de un lado a otro’, ‘discurso cruzado’), que busca una narrativa común alrededor de un conflicto donde todos los actores se puedan reflejar. Este enfoque del Teatro para la Reconciliación se armoniza con el trabajo en curso en Colombia de la Comisión de la Verdad establecida después de la firma de los acuerdos de paz entre el gobierno colombiano y las FARC a finales del 2016. En una entrevista reciente de la revista *El Tiempo* (de Roux, 2018), una periodista preguntó al coordinador de la Comisión, Francisco de Roux: “¿En qué consiste el trabajo de la Comisión de la Verdad?” De Roux respondió: “Es la búsqueda de un relato común [sobre el conflicto] donde todos nos veamos reflejados” (de Roux, 2018). Dejando a otras instancias la tarea de averiguar responsabilidades e identificar culpables, el Teatro para la Reconciliación pretende construir “un mosaico de relatos” sobre un conflicto o una colcha de historias, en búsqueda de una memoria compartida de un conflicto, por ejemplo: un conflicto armado, un conflicto vivido por personas en el sistema psiquiátrico, personas pobres, etc. Para lograr este objetivo de construir una colcha de historias sobre el conflicto, el Teatro para la Reconciliación no puede quedarse al interior de grupos marginalizados. De esta forma reproduciría las relaciones de poder existentes, creando dos estéticas paralelas: una “estética de los excluidos” que se presenta solo en barrios pobres y con grupos marginalizados, y una “estética de los incluidos” que se presenta en los lugares frecuentados por los privilegiados

y la segunda estética se pondría en relación hegemónica con la primera. El Teatro para la Reconciliación busca atravesar estas barreras sociales, fortaleciendo una comunicación empática entre grupos sociales que a menudo viven en condiciones de recíproca segregación. En particular, este enfoque pretende establecer enlaces de comunicación profundos con los grupos sociales que no conocen personalmente a los protagonistas de un conflicto y que en muchos casos adoptan criterios de juicio sobre un conflicto que reciben de los medios de comunicación. Como plantean Chomsky y Herman (2010), los medios a menudo adoptan estrategias específicas para condicionar los juicios del público en función de intereses hegemónicos. Atravesando las barreras sociales a través del arte, los marginalizados se vuelven no solo “productores de su propia belleza”, sino también “reveladores” de las verdades que habitan sus bellezas. En este sentido, el Teatro para la Reconciliación pretende, por ejemplo, presentar obras de excombatientes también afuera de los contextos del conflicto, o presentar obras de personas epilépticas también afuera del círculo de los familiares y del personal médico.

En conclusión, podemos afirmar que el objetivo más amplio del Teatro para la Reconciliación es responder, a través de la creación artística, a un deseo profundo de todos los seres humanos: “reconocer la verdad que habita la belleza”.

Antecedentes prácticos del Teatro para la Reconciliación

La sistematización de las técnicas del Teatro para la Reconciliación se basa en los cinco presupuestos teóricos presentados arriba y en

unas experiencias de aplicación del teatro en situaciones de conflicto. En particular, queremos destacar las siguientes experiencias como la más inspiradoras para el desarrollo de este proyecto.

1. El trabajo del conductor teatral y psicoterapeuta Héctor Aristizábal en Colombia, con la Unidad de Víctimas, la Organización Internacional para las Migraciones y la Misión de Verificación de la ONU en Colombia. A lo largo de los últimos años, Aristizábal ha estado aplicando el Teatro del Oprimido, el Teatro Ritual y la Ecología Profunda (*Deep Ecology*) para acompañar la sanación de personas afectadas por el conflicto y ex combatientes de varios grupos. Parte del trabajo de Aristizábal en Colombia es presentado en Aristizábal (2018), mientras que sus prácticas teatrales antecedentes son presentadas en forma autobiográfica en Aristizábal (2010).
2. El trabajo de Angelo Miramonti con ex combatientes, desplazados y miembros de pandillas en Cali y en un Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación en el Cauca.
3. El trabajo de la directora norteamericana Teya Sepinuk, inventora del proceso llamado “Teatro del Testigo” que Sepinuk ha estado aplicando a lo largo de treinta años (en Estados Unidos, Polonia e Irlanda del norte) con personas afectadas por conflictos y que documentó en Sepinuk (2013).
4. El trabajo de Héctor Aristizábal, Uri Noy-Meyer y Angelo Miramonti en Irlanda del Norte, a través de la aplicación del Teatro del Oprimido con comunidades afectadas por el conflicto y excombatientes.
5. El trabajo teatral coordinado por la Organización Internacional para las Migraciones en Antigua Yugoslavia, con comunidades afectadas por el conflicto, documentado en Losi (2002).
6. El trabajo de la Organización Internacional para las Migraciones en Haití, sobre el trauma post-terremoto (2010) documentado en Schininà, G. et alii (2011) y el trabajo teatral de Angelo Miramonti en 2017 y 2018 para empoderar comunidades afectadas por huracanes en la preparación y respuesta ante desastres naturales.
7. La investigación llevada a cabo por Brent Blair de la *University of Southern California* en Ruanda con el *Health Institute* de Kigali, para transformar el trauma post-genocidio usando procesos teatrales. Esta experimentación llevó a la sistematización de una nueva técnica llamada “Museo de lo Indecible” (*Museum of the Unspeakable*) inspirada por el Teatro Imagen de Boal y utilizada para transformar recuerdos traumáticos utilizando estatuas corporales y la dinamizaciones, sin verbalizar con el grupo los contenidos del evento traumático.

El proceso del Teatro para la Reconciliación

Basándose en los presupuestos teóricos y prácticos presentados arriba, el Teatro para la Reconciliación pretende adaptar al contexto de



conflicto en el oriente colombiano las siguientes técnicas:

- *Teatro del Oprimido* de Augusto Boal, incluyendo juegos-ejercicios, teatro imagen, teatro foro, teatro invisible, teatro legislativo, arcoíris del deseo y estética de los oprimidos.
- Las adaptaciones teatrales de la *Escucha Activa* de Carl Rogers.
- El *Teatro del Testigo* de Teya Sepinuk.
- El *Drama terapia* de Roger Grainger (1990) and Phil Jones (1996).
- El *Teatro Ritual* en la versión desarrollada por Héctor Aristizábal.

Un proceso estándar de Teatro para la Reconciliación en una comunidad afectada por un conflicto requiere 150 horas de talleres con un grupo de aproximadamente veinte personas. El proceso incluye también cuatro o cinco presentaciones públicas de obras producidas por el grupo. Dependiendo de la disponibilidad de los participantes, el proceso puede completarse en dos-cuatro meses. Por ejemplo: suponiendo que un grupo de miembros de una comunidad se comprometa a participar durante ocho horas por semana, el proceso podría completarse en aproximadamente cuatro meses. No se aconseja tomar menos de dos meses para completar el proceso, para tener tiempo suficiente para que el facilitador reciba la retroalimentación de la comunidad en cada paso del proceso y haga los ajustes necesarios. Sin embargo, tampoco es aconsejable completar el proceso en más de

cuatro meses para asegurar una experiencia de intensa inmersión para los participantes y no perder el impulso y la motivación. Los participantes previstos de este proceso son adultos y jóvenes de comunidades rurales o urbanas afectadas por conflictos y toda forma de discriminación. No se requiere ninguna experiencia teatral previa para participar.

La estructura ideal de Teatro para la Reconciliación que esta investigación pretende experimentar es la siguiente:

1. **Romper las barreras:** Juegos-ejercicios y Teatro Imagen (15 horas).
2. **Ser protagonistas del cambio:** Teatro Foro y Teatro Invisible (30 horas). Con una presentación pública para la comunidad.
3. **Dando forma a nuestro futuro juntos:** Teatro Legislativo para la toma de decisiones comunitarias (15 horas), incluyendo reuniones con la comunidad para acordar algunos pasos concretos en la construcción de la paz.
4. **Escucharnos con todo el cuerpo:** Escucha activa y teatro danza (10 horas).
5. **Encontrando nuestras propias sombras:** Arcoíris del Deseo y Policías en la Cabeza (20 horas).
6. **Reconectarnos con nuestras propias heridas:** Drama terapia, proceso basado en cuentos ancestrales y mitológicos tejidos con cuentos autobiográficos (15 horas).

7. **Encontrando la medicina en la herida:** Teatro del Testigo (25 horas) con una presentación pública para la comunidad.
8. **Tejiendo nuestro pasado y futuro común:** Teatro Ritual (20 horas) con un ritual final de reconciliación ofrecido a toda la comunidad.

El proceso es diseñado para pasar de las técnicas más directamente autobiográficas (donde los participantes ponen en escena situaciones de su propia vida), como en el Teatro Foro, a un nivel creciente de simbolización, donde los eventos autobiográficos son contados “buscando la sanación en la herida”, como en el teatro del testigo o son trasfigurados a través de la imaginación y contados a través de mitos y símbolos, como en el drama terapia. El nivel más alto de simbolización se encuentra en el octavo paso: el teatro ritual, donde los participantes diseñan colectivamente rituales de reconciliación utilizando los símbolos y lenguajes artísticos de sus propias culturas (música con instrumentos tradicionales, cantos, monólogos, actos religiosos, etc.) y proponen estos rituales a su comunidad para celebrar los logros del proceso e invitar a la comunidad a comprometerse para futuras relaciones transformadoras.

El Teatro para la Reconciliación en acción: el Semillero de Teatro para la Reconciliación

Una parte de esta investigación está siendo pilotada en el marco del semillero de Teatro para la Reconciliación, lanzado en agosto 2018 en el Instituto Departamental de Bellas Artes. El semillero se enfoca en prácticas teatrales como

sinergia de procesos creativos, reconociendo que todas las artes tienen un potencial de catalizadoras de transformación interior e interpersonal.

Los objetivos del semillero son:

1. Investigar y experimentar métodos teatrales para acompañar la transformación de conflictos interiores e interpersonales.
2. Experimentar y adaptar técnicas existentes para que faciliten el diálogo, la comprensión empática del otro y la escucha de sus propios sufrimientos para buscar, a través de la creatividad de cada ser humano, una transformación del conflicto en oportunidad para construir “nuevas relaciones”. Estas relaciones van a traer el origen del conflicto mismo y del proceso de diálogo con sí mismos y con los otros que se llevó a cabo a partir de la experiencia del conflicto.
3. Sistematizar técnicas y enfoques de facilitación que acompañen intencionalmente procesos de reconciliación durante y después de un conflicto.

El plan de trabajo del semillero incluye:

- Identificar comunidades dónde pilotar el enfoque del Teatro para la Reconciliación y averiguar su interés y compromiso en ser parte del proceso.
- Facilitar talleres teatrales con las comunidades seleccionadas y preparar



unas obras basadas en las técnicas experimentadas (teatro del oprimido, teatro del testigo, teatro ritual, etc.).

- Tomar notas sistemáticas durante los talleres sobre las reacciones de los participantes a las actividades propuestas y su relación con el objetivo de acompañar un proceso de reconciliación.
- En la base de las observaciones, evaluar y sistematizar las técnicas y métodos teatrales que han sido eficaces en acompañar la reconciliación en las comunidades identificadas.
- Escribir un texto metodológico sobre el uso del teatro en contextos de conflicto y postconflicto.
- Usar el texto metodológico para formar otros facilitadores, para que pueda aplicar y adaptar este método a otros contextos de postconflicto en Colombia y al exterior.

El punto de partida pedagógico para los miembros del semillero es experimentar el “ser comunidad” entre ellos para poder apoyar procesos de empoderamiento comunitario. En su inicio en agosto de 2018 el semillero se compone de 28 personas (21 mujeres y 7 hombres), de estos 17 son estudiantes de Artes Escénicas y Artes Plásticas en Bellas Artes y 11 son otras personas interesadas, con competencias en psicología, artes plásticas y salud. Tres miembros del semillero son desplazados por la violencia y son parte de un proyecto de inserción social en Cali. Al momento de la publicación de este artículo, el semillero tiene cuatro grupos de trabajo que pretenden trabajar con las siguientes poblaciones:

1. Mujeres desplazadas por el conflicto y víctimas de violencia sexual.
2. Excombatientes.
3. Personas epilépticas y sus familiares.
4. Niños hijos de recicladores.

Presentamos dos resultados preliminares de *Teatro para la Reconciliación*, llevados a cabo en agosto y septiembre de 2018.

El curso en Teatro y Comunidad del Instituto de Bellas Artes

Muchos integrantes del semillero han terminado recientemente el curso de Teatro y Comunidad de Bellas Artes que brinda unas herramientas básicas de trabajo artístico con comunidades. La actividad de formación de estudiantes es el primer paso para lograr los objetivos de la investigación.



*Ejercicios de confianza durante el curso de Teatro y Comunidad
(fotos: Angelo Miramonti)*



*Ejercicios de sensibilización y comunicación no verbal (foto: Angelo
Miramonti).*



Teatro ritual al cierre del curso de Teatro y Comunidad (foto: Angelo Miramonti).

Taller de Teatro Foro con desplazados del Cauca y de Nariño

En agosto facilité un taller con personas desplazadas por la violencia de los departamentos de Cauca y Nariño. El taller nació de una colaboración entre la Fundación FUPAD, el Instituto Departamental de Bellas Artes y la fundación BeArte de Cali. Este proceso se enfocó en las experiencias autobiográficas de las personas desplazadas y el resultado ha sido una obra de Teatro Foro presentada en Bellas Artes. El cierre del proceso ha sido un momento de teatro ritual para compartir las emociones suscitadas por el proceso y sus deseos hacia el futuro. Unos miembros del semillero han participado en el taller en apoyo al facilitador. Al final del taller, el grupo ha decidido constituirse como colectivo teatral llamado “ReconciliActores” que, con el apoyo del semillero, pretende presentar sus obras en varias instituciones de Cali en del Valle del Cauca.



Desplazados ensayando una escena de violencia y desplazamiento en zonas rurales (fotos: Angelo Miramonti).



Ritual de cierre del taller de teatro foro con los “ReconciliActores” (fotos: Nathaly Gómez).

Bibliografía

Aristizabal, H., Lefer, D. (2010) *Blessing Next to the Wound, A Story of Art, Activism, and Transformation*, Lantern Books.

Aristoteles, (2018), *Poetica*, CreateSpace.

Blair, B. (2013) *The Museum of the Unspeakable: Beyond the Binary in TO for Trauma Work*, mimeo.

Boal, A. (2009) *Teatro del Oprimido, Teoría y Práctica*, Alba Editorial.

Boal, A., (2013), *Arcoiris del Deseo*, Alba Editorial.

Boal, A. (2004) *Declaración de Principios de la Organización Internacional del Teatro del Oprimido*.

Boal, A. (2012) *Estética de los Oprimidos*, Alba Editorial.

Boff, L. (1972) *Jesús Cristo Libertador*, ed. Vozes.

Camus, A. (1957) *Discurso pronunciado en Estocolmo el 10 de diciembre de 1957*.

de Roux, F., (2018) entrevista a *El Tiempo*: <https://www.eltiempo.com/bocas/francisco-de-rox-entrevista-revista-bocas-259840>

Fox, J. (1986) *Acts of Service: Spontaneity, Commitment, Tradition in the Nonscripted Theatre*.

Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*, Tierra Nueva.

Freire, P. (1971) *La educación como práctica de la libertad*, Tierra Nueva.

Gutiérrez, G. (1968), *Hacia una teología de la Liberación*, Grainger, R. (1990), *Drama and Healing*, Jessica Kingsley.

Herman, E. S., Chomsky, N. (1995), *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*, Vintage.

Jones, P. (1996) *Drama as Therapy*, Psychology Press.

Losi, N. (2002), "Psychosocial and Trauma Response in War-Torn Societies. Supporting Traumatized Communities through Arts and Theatre", *Psychosocial Notebook* Vol. 3.

Martin-Barò, I. (1983). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*, UCA Editores.

Miramonti. A. (2017) *Cómo usar el Teatro del Foro para el Diálogo Comunitario, un Manual del Facilitador*. Lulu.

Oliva, C., Torres Monreal, F. (2005) *Historia Básica Del Arte Escénico*, Catedra Ediciones.

Platon (2007) *El Banquete*, Editorial Síntesis, S.A.

Salas, J. (1993) *Improvising Real Life: Personal Story in Playback Theatre*.

Schininà, G. et alii (2011) "Social Theatre, Community Mobilization and Sensitization after Disasters: the IOM Experience in Haiti after January 2010's Earthquake". *The Journal of Applied Theatre and Performance*, Vol. 12, No 1, February 2011, pp. 47-54.

Sepinuck, T. (2013) *Theatre of Witness - Finding the Medicine in Stories of Suffering, Transformation and Peace*. Kingsley.

REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO DE CREACIÓN DEL PERSONAJE NY EN LA OBRA DE TEATRO NIÑOS RATAS DE GENNY CUERVO

MATEO ROSE

(Estudiante de 8º semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas)

*“Si FedeElCapoXD escribiera esta reflexión
en realidad haría un video para Youtube”.*

REFLECTION ON THE PROCESS OF
CREATING THE CHARACTER NY
IN THE WORKS OF THE THEATER
NIÑOS RATAS BY GENNY CUERVO



Los preadolescentes de hoy, en su gran mayoría, aprenden y se relacionan más a través de la imagen y la voz que de las palabras escritas, aunque “textear” sea uno de los verbos más utilizados por ellos, ya las aplicaciones como MSN y Whatsapp tienen la opción de comunicarse entre los usuarios a través de mensajes de voz y video llamadas, hace un poco más de una década, en el 2006 para ser más exactos, nos maravillaba cómo, en la película *Babel* de Alejandro Gonzales Iñárritu, una japonesa se comunicaba a través de video llamadas con otras personas. Pero hoy en Colombia eso ya es una realidad en la que estamos inmersos, y más los niños y jóvenes contemporáneos, porque desde antes de tener uso de razón ya había en sus casas celulares y computadores con Messenger.

Cuando empecé a abordar mi personaje de NY (Niño Youtuber) para la obra *Niños Ratas* de Genny Cuervo, ni siquiera dimensionaba lo que el término en sí implicaba. Yo a diferencia del resto del grupo no había cursado actuación con ella sino con Aida Fernández varios años atrás, por lo cual mi proceso creativo empezó desde el día en que leímos la obra. Mi llegada a quinto semestre era algo que Genny no había previsto, faltaba un personaje, por lo cual ella tuvo que hacerle algunas modificaciones al libreto, y ahí fue cuando apareció NX. Es decir, que el Niño Youtuber (NY) no fue escrito para mí, sin que con ello quiera decir que los otros personajes hayan sido escritos para alguno de mis compañeros del grupo. Inmediatamente después de leer la obra por primera vez Genny nos pidió que consignáramos en el cuaderno nuestras primeras impresiones y esto fue lo que escribí:

Creo que la obra es bastante divertida, contemporánea, habla de la sexualidad infantil y las relaciones de poder existentes en los juegos de la niñez. Me imaginé algo muy apoyado por audiovisuales, los chats, los sonidos del whatsapp, las canciones de los juegos.

Vi mucha violencia, mucho odio, los niños ratas son *haters*¹. Tienen un mundo a su disposición y no tienen control sobre este, sus padres, muchos de ellos poco ejemplares, no tienen el alcance para controlarlos, los niños intentan suplir la falta de amor con promiscuidad, deseos fugaces y materialistas. No juzgo sus acciones, al contrario, siento reflejada mi infancia, que, si bien no tuvo *smartphones*, sí tuvo *Betamax*, VHS, Televisión por cable con canales de contenido “para adultos”, pornografía, DVD’s, CD’s, internet, chats, mIRC, MSN, Video llamadas, sexo virtual, relaciones sexuales intergeneracionales, entre adultos, entre pre y adolescentes, etc.

Sentí el aislamiento al que nos vemos sometidos y la falsa libertad que está imperando actualmente. Se evidencian los códigos de cada generación, los deportes y comportamientos. Recuerdo que en la sala de sistemas de mi colegio había videos porno de todas las filias habidas y por haber y también videos *Snuff* que veíamos a escondidas en las clases y en los descansos, y que nosotros mismos descargábamos. Yo me gradué en el 2004 (ahora es peor).

Tal vez no conocía o sabía quienes eran los niños ratas, pero había algo incipiente en mi generación de todo aquello que, de una u otra forma,

¹ Odiador, usuario que hace comentarios con burlas y amenazas virtuales.



tenía un valor analógico. Es decir: el *hentai* en video era el *hentai* en fotos y el porno que había visto en mi pre adolescencia; los videos de *Youtube* eran mis cortometrajes, filminutos, un *teaser* y hasta un programa de cocina en el que hablaba como “españolito” que se llama “Cocinando Con Guapo Guapón”, y que había empezado a transmitir en vivo vía *Facebook* durante unas vacaciones.

Paralelo a esto, en el curso de Interpretación de Textos sacamos el esqueleto de la obra, las escenas, que, si bien no aparecían separadas por títulos en la obra, sí lo estaban por espacios y situaciones temporales. Analizamos la obra, dibujamos cada cuadro en el que nuestros personajes participaban, las acciones que ahí se desarrollaban, la línea temática y narrativa, titulamos y enumeramos cada escena. Las imágenes me dieron una claridad a nivel visual y las descripciones a nivel cognitivo. Genny era muy meticulosa y organizada, nos estaba transmitiendo esto para no perdernos en la guarida de ratas, porque la obra está fragmentada. Tampoco nos da toda la información, y cada cuadro ya está empezado con antelación, había que buscar antecedentes, imaginarse un antes y un después, si bien no para hacerle antesala a cada escena, si para darle una justificación a las acciones que desarrolla el Niño Youtuber.

Toporkov nos cuenta en *Stanislavsky Dirige*, que su maestro hacía que los actores se plantearan preguntas mucho antes de salir a escena, para generar verosimilitud, tales como: ¿de dónde vengo? ¿para dónde voy? ¿Qué estoy haciendo? ¿Cuál es mi objetivo en esa escena y en la totalidad de la obra? ¿Quién es mi personaje? Todo esto me llevó a indagar en las relaciones familiares de NY, y a manera de psicólogo pediatra,

encontré en el juego simbólico algo que llamaré “el germen del mal”, aquello que empuja al personaje a actuar de forma tal. Nuevas preguntas me surgieron, porque no se trataba de decir el texto memorizado, había que cuestionarlo más para encontrar esos impulsos que movilizan al personaje en la obra ¿Quién era Papá Momia? ¿Por qué estaba lleno de bichos?

Cuestionarme el porqué de esos diálogos me condujo del personaje al actor, hacia mi memoria emotiva, mi pasado, mi papá bipolar, las infidelidades de mi familia, mi complejo de Edipo cuando niño, no es que yo quiera matar a mi actual papá en la vida real, pero de niño una vez envenené a un gato porque me había aruñado la cara y maté a una torcaza con una cauchera al estilo Bart Simpson, no me enorgullezco de ello pero no era muy consciente del alcance de mis acciones y creo que eso es exactamente lo que le pasa a mi personaje en la obra.

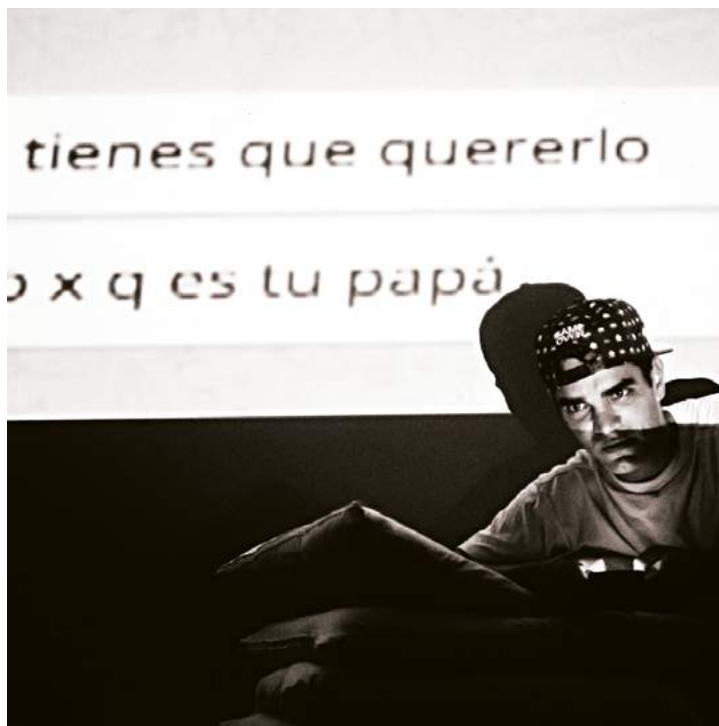
Así con el paso de los ensayos todo fue cobrando sentido: las drogas psiquiátricas que mi papá toma en la vida real, en la obra son las cerve-

zas del Papá Momia, ¿Momia? Sí, un muerto viviente, un vejestorio que quiere ser inmortal pero que yo ayudaré a que se muera para que no sea un estorbo, y de paso lo grabo para subirlo a *Youtube*, y así me ganó muchos *likes* hasta alcanzar el botón de oro (un millón de seguidores). La ficción y la realidad fueron poblando mi personaje,

las películas, series y videos que empezamos a ver: *El Señor de las Moscas*, *Elephant*, *Los Simpsons* (de donde sale el término niño rata), los videos de los youtubers que son los referentes de esto niños: Rubios, German Garmendia, 8cho, Vegueta 777, Germanflow, La Divaza, Ambia, Mangelrogel, Nordeltus, los niños youtubers más famosos y los más odiados, los niños ratas dañando sus consolas y dando alaridos, la histeria de la web, series

de Netflix como *Black Mirror* y *Degrassi: Next Class*, entre otras, nos fueron conduciendo a un nuevo término: la banalidad del mal, la mezcla entre lo trivial y lo cómico del accionar de estos niños para evadir sus tragedias personales.

Estos niños no obraban mal porque querían, lo hacían sin saberlo, y porque la alcantarilla de las



redes sociales los conducía a ello, eran estúpidamente malos, porque en lo estúpido hallaban más *likes*. En las redes se refugiaban de la incompreensión, la agresión y la locura del mundo, de sus familias, de sus estados y gobernantes. La obra es muy política, no en el sentido panfletario, sino en el sentido anárquico, que surge porque se para sobre un panorama desértico, un sistema desarticulado donde reina la distopía.

Esta pequeña tribu cibernética, si se puede llamar así, tiene sus propios códigos de comunicación, su jerga, que solo nos podía ser transmitida por un “niño rata” de primera mano, por lo cual iniciamos una nueva etapa del proceso: el trabajo de campo, es decir, toda una labor investigativa, que corrió por cuenta del grupo y aportó tanto verosimilitud como profundidad al montaje. Entrevisté a varios preadolescentes adictos a las redes sociales, y esto me dio una retroalimentación tan grande, que terminé por incorporar a los monólogos de mi personaje partes de sus vidas, en la *Mise-en-scène*² de la obra. Como resultado hasta le inventé un nombre a NY: FedeElCapoXD. También creamos un grupo en Facebook y otro en Whatsapp para comunicarnos y compartir nuestros avances investigativos; el estar cara a cara con éstos niños nos aportó algo más detallado. Aparte del lenguaje verbal, también utilizamos su lenguaje no verbal, algunos pasos de danza tales como el *Dub*, o el de Russell Horning: el chico de la mochila, un niño rubio que bailó con Katy Perry’s en su canción *Swish Swish*³, que se volvió tendencia en las redes sociales.

Trabajar con Genny fue como tener una cómplice a mi lado, ya estaba harto de tanto siglo de oro

español, nadie se había atrevido a hablar de esta generación tan a fondo como ella, al menos no en el sentido psico-sociológico. La bola de nieve venía desde mi generación, la dejaron tirada los adultos por miedo y falta de tiempo para ocuparse de ella. Tal vez porque el solo escucharnos hablar genera un tabú tan grande, que algunas personas no pueden soportar tanta podredumbre junta y terminan por salirse indignadas de la obra. Como si la autora fuese responsable de lo que sucede en la vida, y eso que la obra filtra mucha información, porque la realidad siempre supera la ficción. Hay gente que cree que *Niños Ratas* no debe ser vista por preadolescentes, ¿será que les hace daño mirarse al espejo? A lo mejor toman conciencia, a lo mejor no, una obra tampoco es un salva vidas. Pero los padres de familia y los docentes sí deben verla, a ver si tomamos acciones, no solo sobre nuestros pelados, sino sobre nosotros mismos, para generar una relectura de nuestras familias y sus entornos sociales, reales y virtuales.

2 Puesta en escena.

3 <https://www.youtube.com/watch?v=6X6b19ukfTA>





ROJONACE

LINA RIVERA



La Adolescencia de Débora Arango

ROJO IS BORN

“Rojo” nace del vientre de la obra titulada *La Adolescencia*, de la artista colombiana Débora Arango. En el marco de la asignatura “Principios de Dramaturgia”, donde por sugerencia de la docente Genny Cuervo indagamos la obra de esta importante artista en busca de imágenes generadoras de universos dramáticos.

Es relevante mencionar que esta artista vivió un momento de la historia colombiana en el cual las concepciones sobre la figura femenina estaban reguladas por una percepción discriminatoria que cuestionaba su participación en diversas esferas de la sociedad. Por ello, su obra sufrió una fuerte censura, además porque fue la primera pintora en el país que se atrevió a retratar desnudos, por medio de los cuales hacía críticas incisivas sobre las visiones de la mujer propias de la época.

En esta indagación sobre la vida y obra de Débora, me encuentro con esta pintura, donde resalta las curvas voluminosas femeninas, adornadas por un vestido rojo; lo cual, me llevó a preguntarme por el significado que este color tiene en el desarrollo corporal de una mujer y las implicaciones culturales que conlleva.

En un primer momento, creí que *Rojo* hablaba de la historia de una niña lejana, no sólo en lugar, sino en tiempo, sin embargo, mientras más la leía, más entendía que el abuso que narra, está aún vigente en situaciones cotidianas, donde seguimos tolerando comportamientos que consideramos comunes o parte del ser femenino. Es por esto, que la obra busca hablar desde esta mujer “criada a la antigua”, expresando cómo un “color” puede surgir de nosotras para cambiarnos la vida.

Este color, ha podido significar para la vida de muchas mujeres, como para la de esta “rubia” un antes y un después. Un antes en el que jamás se imaginó vistiendo de rojo, puesto que esos son colores para adultos, y un después en el

que jamás querrá volver a usarlo. Jamás querrá volver a ver el rojo brotar entre de sus piernas, modificando el significado que éste tiene, maldiciéndolo, arruinando su oportunidad de disfrutar de una relación sana consigo misma y su posibilidad de dar vida; perdiendo la cualidad de sangre sagrada.

El rojo que significa sangre, sangre que significa desproveer de la libertad, arrancar una infancia, destazar un himen, despojar de lo conocido, del blanco, de la inocencia, obligar al rojo, a la violencia y a convertirse en una posesión más; rojo de sangre maldita. Sangre que significa sufrimiento, martirio, dolor, guerras y morir. Morir a causa de una guerra consigo misma, causada por un “otro”, la sociedad, la cultura, su madre o un señor inescrupuloso como se cuenta en la obra.

Un rojo significa crecer, ser mujer, te crecen las caderas, el busto, te vuelves atractiva para el ojo del hombre, el cual, gracias a esta cultura gestora de violadores, cree que eres para él, en todos los sentidos: te vistes para él, te ríes para él, hablas para él y él, por ende, puede disponer de ti cuándo y cómo quiera, dado que eres un objeto que puede observar y tomar cuando se le venga en gana. Incluso cuando hay un “no” de por medio.

Rojo nace de la necesidad de decir: esto no sucedió ayer, esto sucede hoy y seguirá sucediendo si no hacemos algo al respecto; nace de un vientre ultrajado por una agresión que no me tocó a mí directamente, pero sí lo hizo de forma simbólica, porque somos muchas las mujeres de este planeta que hemos sido agraviadas por esta sociedad, que nos concibe como posesión, pasamos de ser la hija de, a ser la esposa de, ¿Cuándo podemos ser nosotras mismas? ¿Cuándo podremos dejar de ser “de”? Es por esto, que hago un llamado a un estado ideal: Todos por igual, cada quien dueño de su cuerpo y sus decisiones.

ROJO

Lina Marcela Rivera Giraldo

Basada en la pintura *La Adolescencia* de la artista colombiana, Débora Arango.

Antonia, una adolescente rubia usa un vestido rojo y lleva los pies descalzos. Llega al parque, camina arrastrando los pies con lentitud en el prado. Se sienta cerca de un arbusto de rosas rojas y empieza a acariciarlas con las manos.	
	Antonia vestida de blanco juega Rayuela en el patio de la casa. Resuena la voz de su madre. MAMÁ: ¡Antonia, venga para acá! ANTONIA: ¿Qué? MAMÁ: “¿Qué?” No. “Señora”. ANTONIA: (silencio). MAMÁ: ¿Usted qué hace jugando eso? Ya le dije que eso no es de señoritas. ANTONIA: (fastidiada) Ay mamá... MAMÁ: ¡Que venga le digo! Hoy es un día importante.
	Los brazos velludos y manos toscas de un hombre, pelean contra el cinturón de su pantalón, de manera apresurada y torpe. Respiración fuerte y jadeante, risa, ahogo y quejidos. Antonia vestida de rojo. ANTONIA: ¿Y los regalos?
Antonia vestida de rojo, se toma a sí misma por los cabellos, se suelta el peinado, se frota ojos y rostro con fuerza, golpea vigorosamente sus brazos y piernas, mientras arranca trozos de sus vestiduras.	
	La madre sostiene una ropa interior de florecitas con una mancha entre roja y café en el lugar de la entrepierna. Antonia vestida de blanco. ANTONIA: Perdón... después los lavo...
Antonia vestida de rojo se ríe dolorosamente, mientras se acuesta sobre las rosas. Se consuela, se acaricia el cabello, rostro, brazos y piernas. Se arrulla. ANTONIA: Shh shhhh shhh	



	<p>La madre entra con un balde con agua caliente y la vierte en el tanque.</p> <p>MAMÁ: Venga que la voy a bañar, ya calenté el agua.</p> <p>Antonia la mira inmóvil. La madre va hacia ella, la toma del brazo y la arrastra hasta el costado del tanque.</p> <p>MAMÁ: Métase niña, no tengo todo el día.</p> <p>La madre se impacienta; la despoja de sus vestiduras blancas, la empuja dentro del tanque y el agua empieza a teñirse de rojo.</p> <p>MAMÁ: Eso mi niña.</p> <p>La madre agarra un cuenco, le moja la cabeza, le pone champú y lo masajea.</p>
	<p>Antonia, rojo. Pies descalzos corriendo en la calle. Sangre corre por las piernas.</p>
<p>Antonia, rojo. Pies descalzos caminan hacia el riachuelo. Antonia lava pies, manos y rostro con el agua.</p>	
	<p>La Madre le baña el cuerpo a Antonia rigurosamente. Antonia despojada.</p> <p>MAMÁ: Respire profundo.</p> <p>Antonia respira y la mamá la sumerge en el agua.</p> <p>Antonia la quita bruscamente y sale del agua.</p> <p>MAMÁ: ¿Qué tiene?</p> <p>ANTONIA: Casi me ahogo.</p> <p>MAMÁ: Tan exagerada.</p> <p>ANTONIA: ¿Qué pasa mamá? Hace años no me bañabas.</p> <p>MAMÁ: Ya le dije...</p> <p>ANTONIA: ¡Ay! pero... ¿Importante por qué?</p>
<p>Antonia, rojo, extrae piedras del riachuelo y empieza a limpiarlas con sus manos; las aprieta, las ahoga.</p>	
	<p>Casa de Don Ernesto, todos en la sala, la madre y el señor hablan. Antonia, rojo, está sentada en el piso, se quita los zapatos y se masajea los pies.</p> <p>MAMÁ: Mija, Don Ernesto quiere mostrarle unos regalos.</p> <p>El señor se pone de pie y le ofrece la mano, Antonia mira a la madre, quien no le sostiene la mirada, toma la mano de mala gana.</p> <p>Entran al cuarto. Don Ernesto cierra la puerta. La madre se queda en la sala, sosteniendo un rosario entre sus manos.</p>

<p>Antonia, rojo, avienta vigorosamente las piedras hacia el riachuelo. Grita.</p>	
	<p>Silencio, la madre con Antonia despojada. MAMÁ: Vístase, le traje ropa interior nueva... este vestido rojo y estos zapatos se los mandó Don Ernesto. Antonia acaricia la ropa como apreciándola, pero se retira con desdén. ANTONIA: No quiero. MAMÁ: ¿Cómo qué no? ANTONIA: ¿Quién es ese señor Don Ernesto? MAMÁ: ¿No se acuerda de él? Era amigo de su papá. ANTONIA: ¿Entonces? MAMÁ: ¿Entonces qué? Pues le manda regalos y usted los recibe, punto. Se miran durante un rato fijamente, hasta que la madre se dispone a vestirla. Antonia se resiste quitándola. ANTONIA: Yo me sé vestir sola.</p>
<p>Antonia, rojo, arremete contra el arbusto de rosas rojas, se lanza contra él en una especie de danza agresiva, las extirpa de la tierra, las destaza y las arroja al riachuelo.</p>	
	<p>Antonia, ropa interior de encaje, sombra delgada y delicada. Tijera de costura destaza, líquido espeso. Oscuro.</p>
<p>Piernas, brazos y rostro adornados con sangre. Antonia, rojo, sostiene una rosa lastimera entre las palmas de sus manos, la ahoga, riachuelos de sangre brotan haciendo su camino por los brazos hasta el prado. ANTONIA: Tanto escándalo por una rosa. Se dirige al riachuelo, se acuesta dentro de él, respira profundo y sumerge su cabeza.</p>	
	<p>ANTONIA: Casi me ahogo. MAMÁ: Tan exagerada.</p>
	<p>Madre peina a Antonia, le hace un medio recogido y le adorna el peinado con un moño rojo. ANTONIA: Ya mamá, ni que me fuera a casar hoy... MAMÁ: (silencio, se detiene). ANTONIA: (la mira con los ojos bien abiertos) ¿Mamá?</p>



	<p>Antonia en el tanque despojada. ANTONIA: ¿Estoy enferma? MAMÁ: No. ANTONIA: ¿Me voy a morir? MAMÁ: No. ANTONIA: ¿Por qué... sangre... en... eh?? MAMÁ: Shhh shhhhh mija de eso no se habla. ANTONIA: Cuando a Claudia se le mancharon los calzones la mamá le regaló unos nuevos, eran de esos de encaje... luego... no la vi más... creo que se mudó... MAMÁ: Aja... ANTONIA: ¿Nosotras también nos vamos a mudar? MAMÁ: De pronto... ANTONIA: ¿Nos vamos a vivir al campo otra vez? MAMÁ: No creo. ANTONIA: ¡Ah! a mí me gustaría. MAMÁ: Mmm. Antonia abre la boca pero no dice nada.</p>
<p>Antonia se despoja por completo del vestido rojo y lo deja fluir con la corriente. Ropa interior de encaje. ANTONIA: Maldita rosa. Camina alejándose del riachuelo.</p>	
	<p>Antonia, rojo, sale casi corriendo de la habitación donde se encontraba con Don Ernesto, cierra la puerta y la mantiene así con las manos. Sangre corre desde su entrepierna, mira a su madre, la cual se para mirándola atónita. Después de un momento Don Ernesto golpea la puerta y grita desde adentro. ANTONIA: ¡Vámonos! MAMÁ: (camina hacia ella) ¿Qué le pasa? ANTONIA: ¡Mamá, vámonos! MAMÁ: (voz temblorosa) Tan exagerada, eso no es nada. Ábrale a Don Ernesto y hablemos, mire que fijo se enojó. Don Ernesto rompe la puerta, Antonia cae al piso, lo mira, se levanta, corre. La madre intenta detenerla, ella la quita de su camino. La madre sale a la calle, grito, voz rota, nariz húmeda. MAMÁ: Perdóname mi vida. Te amo.</p>

<p>Antonia, despojada, encaje. Manos delicadas y ensangrentadas sostienen una tijera de costura al lado de un riachuelo. La tijera cae al piso al lado de los pies. ANTONIA: Perdón... después la lavo... Lava pies, manos y rostro en el riachuelo.</p>	
	<p>La madre hablando por teléfono. MAMÁ: Si señor... no se preocupe Don Ernesto... ya es... una señorita... se la llevo esta tarde... Sí señor, ya recibí el vestido, ella se lo va a poner... yo creo que de pronto la ropa interior es demasiado, no parece para una niña... Si señor ya no es una niña, pero... discúlpeme. Ella estará vestida como usted dice en la tarde, en su casa... pero de pronto se pueden casar primero y para ella no sea tan... traumat... (gritan del otro lado) sí señor yo sé que ese no era el trato, pero igual se van a casar y antes o después no haría la gran dife... Tono punzante y repetitivo acompaña la respiración sollozante de la mujer que ahora habla sola.</p>
	<p>La sombra de un señor grande, Don Ernesto, sostiene con fuerza, el cuello de una mujer madura y sin fuerza, la madre. Luz titila. Antonia, sombra delgada y delicada, entra, sostiene una tijera de costura en la mano. Tensión. Voz carrasposa, serena. ANTONIA: Perdóname mi vida. Te amo.</p>
	<p>Madre, lava ropa interior de florecitas mientras llora. MAMÁ: Ay mi niña... mi niña...</p>
	<p>Madre y Antonia caminan de la mano. Madre se detiene ante la puerta de la casa de Don Ernesto. Abraza a Antonia. Susurra. MAMÁ: Perdóname mi vida. Te amo.</p>
<p>La madre y Don Ernesto reposan uno al lado del otro, aberturas rojas adornan sus gargantas.</p>	
<p>Cuerpo delgado de una adolescente rubia, Antonia, flota boca abajo en la desembocadura de un riachuelo.</p>	



Papel
ESCAENA

Galería de Papel

FESTIVAL
BRÚJULA AL SUR
2 0 1 7 - 2 0 1 8

LEONARDO LINARES



La fotografía es un medio mecánico para capturar imágenes, cuenta con sus propios preceptos técnicos y estéticos y uno de sus principales objetivos es crear una memoria gráfica. El teatro es un arte vivo y se considera lo representado en este como efímero, pues cada función es un acontecimiento único, irrepetible.

Asumimos entonces que la fotografía en el teatro crea instantáneas de momentos que no volverán a ser iguales, pues los escenarios, actores y toda materialidad a su alrededor son susceptibles de cambiar y desaparecer, sin embargo la memoria gráfica mantendrá inalterados estos instantes a través del tiempo.

Lo escénico obtiene por medio de lo fotográfico una nueva representación, existe por segunda vez de forma perenne e inmóvil. La imagen fotográfica redimensiona la riqueza visual del teatro, integra su lenguaje estético y crea un testimonio histórico invaluable de las artes escénicas.



Obra: "Cuando estallan las paredes"

Grupo: Teatro Petra (Bogotá)

Dirección y dramaturgia: Fabio Rubiano

Elenco: Marcela Valencia, Liliana Escobar, Jacques Toukhmanian, Mario Escobar, Ana María Cuéllar, Sharon Pacheco, Mauricio Santos, Santiago Londoño y Fabio Rubiano.



Obra: "Mujeres en la casa grande"

Grupo: Brújula al Sur (Cali)

Dirección: Misael Torres

Dramaturgia: Creación colectiva

Elenco: María del Mar Carmona, Lucía Amaya, Diana Zambrano, Ángela Pacheco (en la foto), Diana Paola Millán, Skai Velásquez, Itaihosara Cabrera, Julieth León y Carolina López.



Obra: "Despertar de primavera"

Compañía: Licenciatura de Arte Dramático de la Universidad del Valle

Dirección: Douglas Salomón

Dramaturgia: Frank Wedekind

Elenco: Matheo Villegas, Ariadna Arango, Camilo Barrera, David Mora, Santiago Pineda, Juan Pablo Ruiz, Fernando Palechor, Carlos Narváz, Jeffersson Elecue, Sara Vargas, Daniela Palacios, Brian Roman y Daniela Conde.



Obra: "La cola del cometa"
Grupo: Párpado Teatro (Medellín)
Dirección y dramaturgia: George Mario Ángel Quintero
Actuación: Berta Nelly Arboleda Ruiz



Obra: "RÁMPER: Vida y muerte de un payaso"
Grupo: Cancamisa Teatro (España)
Dirección y dramaturgia: Imanol Ituiño
Actuación: Juan Paños Larrauri



Obra: "Actos de fuga"
Grupo: Coproducción MEC Movimiento en Colectivo y Teatro La Concha (Cali)
Dirección y dramaturgia: Eduard Mar y Eduardo Cifuentes
Elenco: Francisco Sierra, Gerson Andrade, Yeison Ramírez y John Sánchez.



Obra: "Continentario"

Grupo: Continentario - Beca de creación Iberescena 2018

Creadores: Joao Dias Turchi, Francisco Catalano, Camila Urioste y Genny Cuervo



Obra: "Colombianización"
Artista: Nadia Granados (Bogotá)



Obra: "Aquellos dos"
Grupo: Companhia Luna Lunera (Brasil)
Texto: Caio Fernando Abreu
Dirección y dramaturgia: Cláudio Dias, Marcelo Souza e Silva, Odilon Esteves, Rómulo Braga y Zé Walter Albinati
Elenco: Cláudio Dias, Breno Santos, Guilherme Théo y Odilon Esteves.



Obra: "Liza"
Grupo: SieteOcho (Venezuela)
Autoría y dirección: Anaisa Castillo
Elenco: Armando Díaz, Sain-ma Rada, Francisca Becerra y Daniel Salinas.



Obra: "Tambores en la noche"

Grupo: Licenciatura en Artes Escénicas – Bellas Artes Institución Universitaria (Cali)

Dirección: Oswaldo A. Hernández y Doris Sarria

Dramaturgia: Bertolt Brecht

Elenco: Carlos Andrés Agudelo, Michael Steven Cataño, Juliana Chávez, Elizabeth Méndez, Valentina Portilla, David Felipe Quintero, Yesica Rincón y Rossana Rodríguez.



Obra: "Bárbaro"
Grupo: Escena Contemporánea (Perú)
Dirección y coreografía: Franklin Dávalos
Elenco: Franklin Dávalos, Roly Dávila, José Luis Urteaga y Nicolás Valdés.



Obra: "A veces grito"
Grupo: Casa de Teatro (República Dominicana)
Dirección: Raúl Martín
Dramaturgia: Freddy Ginebra
Actuación: Alejandro Vásquez

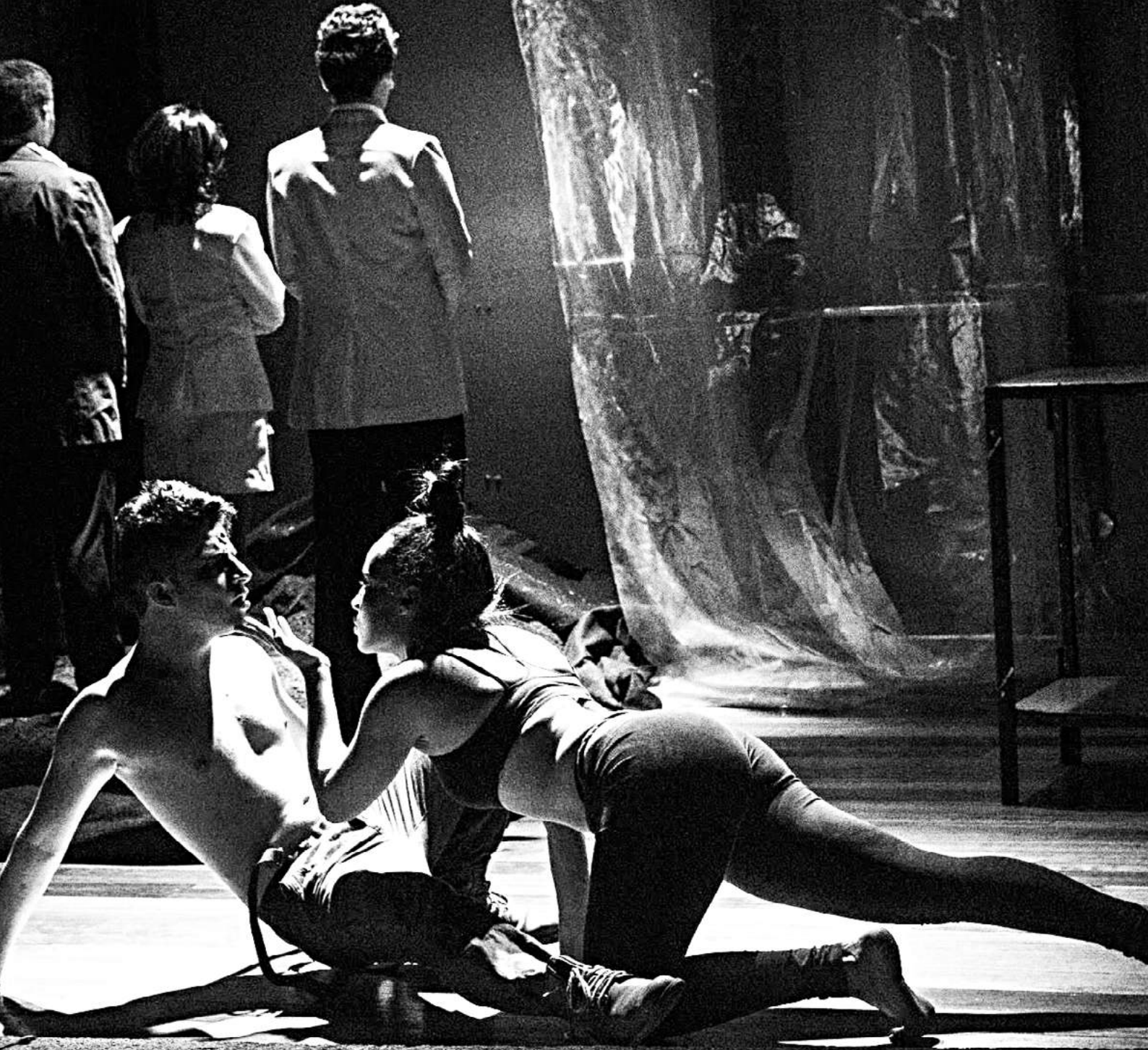


Obra: "Las Esferas: Pieza pizarrón"
Grupo: Reina Ñoña en 7 Watts (Colombia, Argentina, Estados Unidos)
Dramaturgia: Enrique Lozano
Dramaturgista: Paz Pardo



Papel
ESCENA

Estreno de Papel



EXPEDIENTE HAMLET *

DRAMATURGIA: JACKELINE GÓMEZ ROMERO * *

INTERVENCIÓN DRAMÁTÚRGICA DE LA OBRA
HAMLET, PRÍNCIPE DE DINAMARCA

* Esta intervención dramaturgica se realiza en el marco de la investigación de la tesis “LA APROPIACIÓN Y POSESIÓN DE LA TIERRA: PROYECTO ESCÉNICO PARA LA CONFIGURACIÓN DEL TEXTO ESPECTACULAR EXPEDIENTE HAMLET” llevada a cabo con el grupo focal Escena Cero-Colectivo, grupo de teatro representativo de la Universidad Icesi, para la titulación de la autora en el Master en estudios avanzados en teatro con énfasis en dirección escénica de la UNIR.

** Bachiller Actriz y Licenciada en Arte Teatral del Instituto Departamental del Bellas Artes, Especialista en Dramaturgia de la Universidad de Antioquia y Master en Estudios Avanzados en Teatro con énfasis en Dirección Escénica de la Universidad Internacional de La Rioja de España. Ha sido ganadora del premio a Mejor Actriz de Reparto en la 7 Fiesta del Teatro San Martín en Caracas, Venezuela, ganadora de los premios a mejor dramaturgia en los Festivales Regionales de Teatro Universitario de ASCUN en el 2013 y 2015 con las obras “El Vuelo” y “Expediente Hamlet” respectivamente e igualmente en el 2013 premio a mejor dirección. Actualmente se desempeña como docente de la Licenciatura en Artes Escénicas del Instituto Departamental de Bellas Artes donde trabaja en el área de entrenamiento vocal, Práctica escénica, teoría y dirección , docente del área de teatro de Bienestar Universitario de la Universidad Icesi, dramaturga y directora con la Compañía de Teatro de la Fundación Valle del Lili.

PERSONAJES

CAICEDO, Horacio,
investigador amigo de Hamlet.

HAMLET Reyes,
a veces recuerdo, a veces cadáver.

CLAUDIO Reyes,
el parricida, también cadáver.

GERTRUDIS Reyes,
esposa del parricida, madre del cadáver y
además viuda y cadáver.

POLO Castaño,
lavaperros mayor, el primer cadáver.

OFELIA Castaño,
hija del lavaperros, vacilón de Hamlet. La
ahogada más bonita. También cadáver.

LAERTES Castaño,
cadáver. El tonto útil.

MOSQUERA, Marcelo,
Médico legista y amigo de Hamlet y Caicedo.

TRES SEPULTUREROS,
los despojados que también se las arreglan
como serenateros.

ABOGADO DE BRAS JR, el reclamante de
principio a fin.

H. REYES,
espectro en una grabadora.

DOS LAVAPERROS,
solo lavaperros. Tal vez R. o G.

La acción se desarrolla en medio de los esfuerzos del investigador Horacio Caicedo por reconstruir la escena del crimen donde su amigo de juergas y la vida, Hamlet Reyes ha muerto; los Sepultureros cavan las tumbas de los muertos que serán trasladados desde la morgue hasta su última morada. Los cadáveres hablan con plena conciencia desde su nueva condición.

PRÓLOGO

Se escucha a través de un audio la voz de
H.Reyes.

H. REYES- Probando 1,2,3... ¿Esta cosa si
funcionará?

LAERTES- ¿Una más?

HAMLET- ¡Una más!

HORACIO- (A Hamlet) ¿Una más?

GERTRUDIS- Una más... una más... ¡Claudio!
¡Hacé algo! ¿No te parece que ya es suficiente?

CLAUDIO- ¡Tranquila mujer! Así es que
arreglan las cosas entre los hombres. La
estadística indica una probabilidad de 16 a
1 para que ocurra un disparo. La suerte nos
acompaña y apuesto que nuestro muchacho se
mantendrá en pie... Sin ofender Laertes. Mira,
es muy sencillo. (Claudio toma el arma del duelo
y le apunta a Gertrudis).
Oscuro.

Audio de H.Reyes.

H. REYES- Esto que me está pasando no es
normal. Yo creo que me están envenenando.



UNA CANCIÓN PARA EMPEZAR

De la tierra venimos y a la tierra vamos,
y bajo mortaja eterna igual todos viajamos.
Y una cosa es segura, que en el mundo para
morir solo hace falta estar vivos,
Y una cosa es segura, que en el mundo para
morir solo hace falta estar vivos.

Dicen que para morir, solo hace falta estar vivo.
Yo sé que para morir, solo hace falta estar vivo.

- La evidencia tendrá que hablar
solo hace falta estar vivo
- No habrán gemidos ni llantos.
solo hace falta estar vivo
- Tragedia de humanos, festín de gusanos.
solo hace falta estar vivo
- La muerte inexorable.
solo hace falta estar vivo
- Que no dilata ejecución.
solo hace falta estar vivo
- El drama ya no tendrá lugar.
solo hace falta estar vivo
- La carne llama a la carne.
solo hace falta estar vivo
- Otro muerto pa' rajar.
solo hace falta estar vivo
- Una pica y un azadón.
solo hace falta estar vivo

• Y dígame hermano ¿pa' donde es
que vamos? solo hace falta estar vivo.

• Para el mismo hueco vamos.
solo hace falta estar vivo

Dicen que para morir, solo hace falta estar vivo.
COMPARTIENDO OFICINA.

El investigador Horacio Caicedo tiene invadida
la habitación donde el forense Marcelo Mosquera
realiza su actividad diaria de rajar cadáveres en
una ciudad tan violenta como Santiago.

MOSQUERA: (contestando el teléfono)
Medicina legal, habla Mosquera... ¿Cuál? ¿al que
le faltaba la oreja izquierda? (Busca entre unos
papeles) Expediente #284... No, ese muertico
se entregó al medio día hermano.... No hay
problema... (cuelga) **¡Qué boleo tan bravo! Hoy
nos cogieron de teta. Mire ya las horas que son
y nada que terminamos.**

CAICEDO- No sé por dónde empezar.

MOSQUERA- Sencillo, pues empiece por el
principio.... Ya es hora que se vaya consiguiendo
su propia oficina. Me tiene la mía hecha un
chiquero, entre papeles y cuerpos... entre
expedientes y muertos ¡Qué pena hermano!

CAICEDO- Usted sabe que eso no lo resuelvo
yo. Deme tiempo. Más bien qué pena con usted,
hombre.

MOSQUERA- Mientras eso ocurre, de vez en
cuando cómpreme un tinto, qué se le vea el
cariño. (Pausa) ¿El hecho de que uno de los
occisos sea amigo suyo no lo inhabilita del caso?

CAICEDO- ¿No era amigo suyo también?

MOSQUERA- Pues sí, pero hay más investigadores que usted y forenses muy poquitos, es decir yo.
(Pausa)

CAICEDO- ¿Ya los procesó a todos?

MOSQUERA- Falta el #6. Nuestro muerto en común.

CAICEDO- Si no estuviera muerto sería más difícil. Se llevó a varios.

MOSQUERA- Si estuviera vivo, ahí sí que le habría tocado declararse impedido, no puede ser juez y parte. Yo solo espero que sea lo suficientemente imparcial como para contar la verdad, tal cual como es. Esa familia no era buena, mucha plata, mucho poder, sin un asomo de compasión, pero sobre todo mucho muerto encima... Usted y yo lo sabemos bien. A cuantos no he tenido que ver desfilando por esta mesa...

CAICEDO- ¿Cree que no lo sé? Me atormenta todos los días saber que sabía, y sin poder hacer nada. Yo sé cuál es el rol que me tocó en este drama. Solo deseo que este drama no tenga más lugar. ¡Estoy mamado!

MOSQUERA- Para que no tenga más lugar, habrá que dialogar mucho ¡Y con muchos! Todos van a querer un pedazo del pastel. Después de tantos años, es más que justo... el resto es poesía hermano. (Pausa) ¿Y la repatriación de los otros dos cadáveres?

CAICEDO- Supongo que también me toca torearlo a mí. Hagámosle a esto de una vez, que

nos va a rayar la aurora en esta vaina. Presente informe del #1.

MOSQUERA- Sexo masculino, edad 62 años, 1,75 de estatura, tez mestiza. Dactiloscopia y carta dental indica que responde al nombre de Polo Castaño, alias “El Negro”, de nacionalidad colombiana. El cuerpo fue abandonado a las afueras de medicina legal en postura sedente. Su hija confirmó la identidad del Occiso.

CAICEDO- La niña Castaño.

MOSQUERA- La misma. Esa es la #2.

CAICEDO- ¿Causa de la muerte?

MOSQUERA- ¿La de ella?

CAICEDO- ¡Tan güevón! ¡La de él!

MOSQUERA- Gran pérdida de sangre y alteración de funciones vitales, provocado por heridas en región abdominal y tórax por proyectil de arma de fuego con pistola semiautomática calibre 32 súper. ¿Y adivine de quién era el arma? Un total de 5 proyectiles se alojaron entre el cuarto espacio intercostal derecho al esternón y quinto espacio intercostal a la izquierda. La radiografía arrojó que las heridas producidas en el epigastrio produjeron perforación en el diafragma. Jummm... Pero fue que lo remató.

CAICEDO- ¿Usted estaba cuando ella vino?

MOSQUERA- Se puso como loca, se le fueron las luces, sobre todo cuando se dio cuenta que lo habían dejado tirado en la calle como un perro. Es que padre es padre, así haya sido un paraco.



Venía acompañada de Reyes y su mujer. ¡Tan descarados! (Pausa) A mí me da la impresión que ella venía embalada... La muchacha era como inestable ¿cierto?

CAICEDO- Un poco, un poco... No se haga que usted sabe también.

MOSQUERA- Pues sí, pero nunca la vi en esos estados. Por el proceso de descomposición del cuerpo, el desarrollo de microorganismos y el examen de entomología, el cadáver lleva aproximadamente una semana muerto. Presenta también rastros salinos, lo que indica que a ese señor lo movieron de sitio. El modus operandi es bien conocido... ¿Usted no sabe nada, Caicedo? (Suena el teléfono) Medicina Legal, habla Mosquera... un momento (tapando la bocina. A Caicedo) Es para usted.

CAICEDO: (contesta el teléfono) ¿Sí?... Sí, Horacio Caicedo habla... Abogado...

PAQUETE SOSPECHOSO.

De vuelta del aeropuerto, Caicedo y Hamlet conversan sobre los últimos acontecimientos no presenciados por Hamlet.

HAMLET- No lo esperaba...

CAICEDO- Nadie.

HAMLET- Gertrudis es una zorra.

CAICEDO- Gertrudis es tu madre.

HAMLET- No ha acabado de morir su marido y ya celebra nupcias con su cuñado. ¿A quién le cabe?

CAICEDO- A ella.

HAMLET- ¡Bien que le cabe! (Pausa) Desde tu conocimiento y malicia, decíme ¿habrá sido natural o intencionado?

CAICEDO- Todo es posible. Se necesita material probatorio suficiente.

HAMLET- Vos que estuviste más cerca del hombre...

CAICEDO- Hombre... Ante los ojos de la ley, ahora eso no es posible. Verme con vos es un despropósito.

HAMLET- Razón tenés. Estate pilas que no tengamos liebres encima.

CAICEDO- Todo cubierto. Yo me sé cuidar la espalda. (Pausa larga) Te dejó esto (le entrega un paquete). No me he atrevido a abrirlo siquiera.

HAMLET- Me hubieras ahorrado el trabajo.

CAICEDO- Las últimas veces que vi a tu padre parecía más un fantasma que otra cosa, muy pálido y solo el lejano recuerdo del temple y la autoridad que le caracterizaban.

HAMLET- Eso que me decís no me gusta nada. Hay motivos y también coartada ¡Va la madre!

CAICEDO- Lo achaqué a sus años, pero no dejó de preocuparme, hasta que se vino la muerte.

UNA PICA Y UN AZADÓN.

SEPULTURERO 1- Usted no había nacido cuando empezó la correría.

SEPULTURERO 2- ¿Cuántos es que son?

SEPULTURERO 1- Varios. Un solo envián.

SEPULTURERO 2- Siempre duelen, así sean ajenos.

SEPULTURERO 1- ¿A esos? A esos que los entierren completos. ¡Que no quede uno solo!

SEPULTURERO 2- Muerto es muerto...

SEPULTURERO 3- Apá, va a llover.

SEPULTURERO 2- ¿A qué hora es que llega el CTI?

SEPULTURERO 1- Ya casi. Pongámonos truchas con esto.

SEPULTURERO 3- Una pica y un azadón, esa es la vida nuestra.

SEPULTURERO 2- Ojalá los que lleguen después de estos sean más de los mismos. Sería lo mejor pa' todos.

SEPULTURERO 3- ¿Y quién los viene a llorar?

SEPULTURERO 1- Son todos de la misma familia. No tienen quién, y si tienen, no creo que se asomen por acá.

SEPULTURERO 3- ¿Y quién reclama?

SEPULTURERO 1- El estado se queda con todo.

SEPULTURERO 3- Y a nosotros ¿quién nos devuelve lo que estos nos quitaron?

SEPULTURERO 1- La tierra nunca vuelve y si lo hace es pa' problemas, porque vendrán otros, así no sean familia a reclamar, y entonces toca seguir la correría.

SEPULTURERO 2- Así hayan sido bien chuchas en vida, después de muertos todos terminan siendo buenos. Es que no hay muerto malo.

DE LO QUE SE ENTERA DETRÁS DE LA PUERTA.

LAERTES- ¡Mucho cuidado señorita!

OFELIA- ¿Cuidado? ¿De qué?

LAERTES- No crea que no sé.

OFELIA- No sé de qué hablás.

LAERTES- De Reyes es que hablo.

OFELIA- ¿Cuál es el problema?

LAERTES- Que no me gusta.

OFELIA- ¿Ese es el problema? ¿Que no te gusta?

LAERTES- Es un presumido. Cree que con su plata lo consigue todo. Omnipresente, omnipotente y omnisciente.

OFELIA- ¿Qué es lo que te preocupa?

LAERTES- Hombres como él necesitan de muchachas como vos para coleccionar virginidades en el bolsillo de atrás.

OFELIA- El ladrón juzga por su condición y si te preocupa mi virginidad, muérete de un infarto porque tal no existe.



LAERTES- ...

OFELIA- Fue hace mucho rato y para que te muerdas un codo, fue tu amadísimo presumido.

LAERTES- ...

OFELIA- Estábamos muchachitos, pasábamos vacaciones... entre los cañaduzales... ¿Contento?

POLO- ¡No!

LAERTES- ¡Mujer!

OFELIA- ¡Papá!

POLO- De las cosas que uno se entera detrás de la puerta.

OFELIA- ¡Ay Papá!

POLO- ¡Ya qué! Ya no se puede hacer nada.
(Pausa larga... e incómoda).

POLO- Pero tú si vas a tener que hacer algo por mí.

OFELIA- ¿Tengo alternativa?

POLO- Escucha niña, necesito que aproveches tu cercanía con el muchacho Reyes y recojas toda la información necesaria.

OFELIA- ¿De qué tipo?

POLO- Cualquier cosa fuera de lugar, referente a su padre o su tío.

OFELIA- No quiero meterme en problemas con él.

POLO- ¡Ya estás en un problema por haberte metido con él!

OFELIA- ¡Sus intenciones siempre han sido buenas!

LAERTES- ¡Qué nunca lo han sido!

OFELIA- Si no hubiera sido así, no habiéramos estado tantas veces.

POLO- Estímate un poco niña, a la larga puedes resultar ser solo un pasatiempo. Haz lo que te digo y ojalá sea provechoso. No sobra decir que es una orden.

OFELIA- Como gustes.

LAERTES- Padre, me voy.

POLO- ¿Cómo así? ¿Tan pronto?

LAERTES- Lo prefiero. Aquí ya no hay más que hacer. Aquí ya no hay virginidades que cuidar... A pesar de eso te quiero. Adiós hermana mía, cuando los vientos sean favorables hazme saber de ti.

OFELIA- ¿Puedes dudarle?

POLO- El señor está contigo.

OFELIA- ¡Mojigato!

MATRIMONIO Y CONVENIENCIAS.

Hamlet observa en una pantalla imágenes del matrimonio de Gertrudis y Claudio. Un festejo a todo dar.

HAMLET- Entre menos tenga que volver a Santiago, mejor.

CLAUDIO- Es hermosa ¿No es así?

HAMLET- ¿Quién?

CLAUDIO- Tu madre.

HAMLET- ¡Qué felices! ¡Qué radiante está la madre de Junior! Con ese vestido blanco virginal. (A Gertrudis) ¿Cómo te atreviste a casarte de blanco después de la muerte del viejo? Me repugna tu abrazo con velo de novia.

CLAUDIO- Aunque la muerte de mi querido hermano está todavía tan reciente en nuestros corazones, hay que seguir adelante. He sido yo quien le ha insistido a tu madre en casarnos lo más pronto posible, no es bueno para ella estar tanto tiempo sola y cargando con el peso de la casa, la soledad.

HAMLET- Los negocios...

CLAUDIO- ¿Sabías que el hijo de Bras anda armando alboroto, diciendo que vendrá por lo suyo? Como si fuera un Juan sin tierra, pidiendo restitución. ¡No pues, un pobre campesinito desplazado!

HAMLET- Con razón tanto perro a las afueras.

CLAUDIO- ¿Y qué sabes vos?

HAMLET- ¿Y qué es lo que hay ocultar?

CLAUDIO- Es justo por eso y por otras razones que tu madre necesita un hombre a su lado, que la proteja, que entienda de qué se trata el asunto. Además, hay intereses políticos que cuidar, pensalo.

HAMLET- Entiendo... y es por eso no le soy

suficiente como único hijo varón, no solo porque no conozco el negocio sino porque no le puedo dar placer...

GERTRUDIS- (Senda cachetada) Mi buen hijo. El que vive debe morir, pasando de la naturaleza a la eternidad. Ya no busques más en los rincones la imagen de tu padre. Yo también tengo derecho y merezco respeto. Al menos podrías aparentar.

HAMLET- ¿Aparentar? No señora, yo no sé aparentar. Aunque hay acciones que un hombre puede fingir.

CLAUDIO- Tu padre perdió a un padre que también perdió al suyo. El que sobrevive debe limitar su tristeza a cierto término. Es una conducta obstinada continuar con el duelo.

GERTRUDIS- ¿Por qué no descansas? El viaje te ha alterado el juicio.

HAMLET- En boca cerrada no entran moscas ¿o no tío? O ¿cómo debo llamarte? ¿Acaso papá?

DOS MUERTOS CONVERSAN.

Mosquera trae dos porciones de almuerzo que ha comprado en la calle.

MOSQUERA- Vea, le traje pollo pa' variar tanta res.

CAICEDO- ¿Compró donde la señora esa de la esquina?

MOSQUERA- Yo no le veo problema. Además a esta hora es lo único que hay.



CAICEDO- Es desaseada, ¿no le ha visto las uñas?

MOSQUERA- De algo nos vamos a morir... Vaya por el jugo, está en la nevera del #4

CAICEDO- ¡No sea guevón, Marcelo! Le he dicho que no meta el jugo con los muertos.

MOSQUERA- ¡Jummm, tan melindroso! El caso es que se enfríe. Con estos calores...

CAICEDO- ¡Yo no voy a tomar de eso!

MOSQUERA- Pues no tome. Además es mi morgue, mis muertos, mi jugo porque me lo empacó mi mamá.

HAMLET CADAVER- Ya estoy solo. ¡Qué insensible estoy! ¿Soy cobarde yo? ¿Quién se atreve a llamarme villano?

LAERTES CADAVER- ¡Homicida!

HAMLET CADAVER- Al demonio no le resultó difícil presentarse bajo la más agradable forma, tan poderoso sobre una imaginación perturbada, valiéndose de mi propia debilidad y melancolía, me engañó para perderme. ¡Yo fui Hamlet! Mi drama ya no tendrá lugar. Pronto, pronto junto a vos, padre perpetrador de mi puto destino. Morir es dormir. Aún siento el calor de la bala en mi frente. Laertes, abajo de mí, labró mi fin y yo el suyo.

LAERTES CADAVER- Aún te escucho. ¿Cómo estoy?

HAMLET CADAVER- Bien muerto.

LAERTES CADAVER- Si lo estoy ¿Por qué no veo a Ofelia?

LA VERDAD DE HAMLET Y OFELIA.

HAMLET- ¡Mi adorada niña!

OFELIA- Cielomío... traés el rostro desencajado.

HAMLET- Dudá que hay fuego en los astros, dudá que se muere el sol, dudá la verdad en lo cierto, más no dudés de mí.

OFELIA- No lo dudo. ¿Qué te pasa? Estas como enloquecido.

HAMLET- Nunca dudés de mí. ¡Jurálo!

OFELIA- ¿Dudás de mí?

HAMLET- Carezco del arte de expresar mis sentimientos. Ponelo todo en duda.

OFELIA- ¿Qué te pasa? Estas como enloquecido.

HAMLET- Los perros me persiguen, los perros me persiguen, los perros de Claudio.

CLAUDIO- ¿Qué nuevas me tenés?

POLO- Al parecer está como loco.

GERTRUDIS- ¿Eso qué quiere decir? ¿Loco? ¿De qué? ¿De dolor? ¿De chiflado?

POLO- El amor lo trastorna.

CLAUDIO- ¿Es solo eso?

POLO- ¿Es solo eso?

OFELIA- ...Solo eso. ¡Está enloquecido de amor por mí! Despreocúpate padre, o preocupáte... ya no sé qué pretenden.

CLAUDIO- Aseguráte que así sea.

GERTRUDIS- Todo esto me da escalofrío.

CLAUDIO- No te preocupés, nuestro muchacho está enloquecido de amor por Ofelia, aunque a su padre no le guste.

GERTRUDIS- Eso espero, no soportaría una cosa distinta. Querido hijo, ponle a Santiago ojos de enamorado.

EL ESTADO DE OFELIA.

CAICEDO- (Deja la caja de comida a un lado) Deme el segundo.

MOSQUERA- (mientras come) Sexo femenino, edad aproximada 25 años, 1,70 de estatura, tez mestiza. Responde al nombre de Ofelia Castaño, nacionalidad colombiana.

CAICEDO- ¿Causa de la muerte?

MOSQUERA-Envenenamiento. Muerte producida por sobredosis de heroína vía parenteral, la cual produjo shock anafiláctico mortal; en el examen de toxicología se encontró gran cantidad de la droga en el torrente sanguíneo, lo cual afectó las células del sistema inmunológico. Igualmente, se encontró agua en los pulmones, los alveolos presentaron una cantidad considerable de aire produciendo que el cuerpo flotara boca abajo. El deterioro

en fosas nasales muestra además consumo sistemático de cocaína. En la autopsia realizada a su sistema digestivo se encontró grandes residuos de ansiolíticos y ron. Costillas 7 y 8 del lado derecho presentan fractura.

CAICEDO- Cayó desde el balcón a la piscina.

OFELIA CADAVER- Horas de beber y meter, asimilando la muerte de mi padre a manos de mi amante. Tocan insistentemente a la puerta de mi habitación, Gertrudis insiste en entrar para calmar mis ánimos. Claudio se disculpa por lo sucedido y yo corro al balcón para huir de la puerta, grito para no escucharlos.

CAICEDO- La señora Gertrudis Reyes es quien pide auxilio a emergencias. ¿Quién hace el reconocimiento?

MOSQUERA- Su hermano, el cadáver #5.

OFELIA CADAVER- Choqué con la baranda del balcón... ¿O me lancé? Sumersión completa. Yo solo fui la excusa perfecta, el instrumento de todos, la pendeja. Aquí nos tienes a los tres. ¿Contento Hamlet Reyes?

¡HAMLET CADAVER- ¡No!

MOSQUERA- ¿Quién llamó ahora rato que lo puso tan irascible?

CAICEDO- El abogado de Bras Jr.

MOSQUERA- ¡Eh, qué berraco! Al menos que deje enterrarlos. Esta gente me da es pesar.



EL PASADO EN PRESENTE.

SEPULTURERO 3- Apá ¿Usted cuando se volvió enterrador?

SEPULTURERO 1- Hace como treinta años, cuando empezaron las limpiezas y no alcanzaba la gente para enterrar tanto picado que empezó a aparecer entre los matorrales.

SEPULTURERO 2- Así empezó todo...

SEPULTURERO 1- Don Bras, el anterior dueño de todo esto por acá, tenía una pelea cazada con H. Reyes por el dominio de la tierra más próspera del país para el negocio del siglo.

SEPULTURERO 2- Empezaron a echar mano de todo cuanto pudieron.

SEPULTURERO 1- Y como dialogando no se pudo, se aliaron con el diablo.

SEPULTURERO 2- Don Bras quedó tirado entre sus cañaduzales. Fue el último día en la vida de uno de los hombres más temidos de la región y el nacimiento de uno peor. Pero eso no demora en devolverse... Ya el hijito anda armándose un ejército para venir a sacarlos a sangre y fuego.

SEPULTURERO 1- ¿Usted cómo sabe?

SEPULTURERO 2- Las tumbas tienen oídos... y uno escucha cosas... y en esta tierra los muertos también hablan.

SEPULTURERO 1- Mucho cuidado, que por andar de radar le pueden estar dando su pepazo. Ese mismito día, la mujer de H. Reyes paría a su

retoño, marcado por la misma tragedia. Uno de estos huecos es para él.

SEPULTURERO 3- ¿Y para qué tanta tierra? ¿Para volverla mierda?

SEPULTURERO 1- ¡Calle la boca! Uno no sabe quién ande por ahí parando la oreja.

SEPULTURERO 3- ¿Para qué tanta tierra si todos vamos a dar al mismo roto?

SEPULTURERO 2- Eso es igual que con los narcos. Tanta plata para tener que vivir metido entre un armario.

SEPULTURERO 3- Algo huele a podrido en Santiago.

SEPULTURERO 1- Eso es seguro mija.

LO QUE QUEDA DEL SER.

HAMLET CADAVER- Ya no existo, esa ya no es la cuestión. Morir es dormir y tal vez soñar pesadillas. ¿Quién podría tolerar tanta opresión, sudando, gimiendo bajo el peso de una vida molesta sino fuera por el temor que existe alguna cosa más allá de la Muerte? "Whether 'tis nobler in the mind to suffer the slings and arrows of outrageous fortune, or to take arms against a sea of troubles, and by opposing, end them. To die, to sleep—No more, and by a sleep to say we end the heart-ache and the thousand natural shocks that flesh is heir to; 'tis a consummation devoutly to be wish'd. To die, to sleep—To sleep, perchance to dream—ay, there's the rub," Mis palabras ya no me dicen nada.

OFELIA CADAVER- Repites textos interminables y manidos de algo que ya no eres. ¿Cómo estás?

HAMLET CADAVER- ¿Fuiste hermosa?
¿Fuiste honesta?

OFELIA CADAVER- ¿Qué pretendes?

HAMLET CADAVER- El poder de la hermosura convirtió a la honestidad en una alcahueta, antes que la honestidad lograra dar a la hermosura su semejanza. ¡Qué paradoja!... Yo te quería, Ofelia.

OFELIA CADAVER- Eso entendí.

HAMLET CADAVER- Ya no quiero más amar a una mujer, un niño, un animal. Ya no quiero matar.

OFELIA CADAVER- Ya no puedes.

HAMLET CADAVER- Vete a un convento.

OFELIA CADAVER- Ya no puedo.

HAMLET CADAVER- ¡Putal!

OFELIA CADAVER- ¡Asesino!

SERENATA NOCTURNA O LA VERDAD OCULTA

Hamlet, acompañado de sus amigotes Horacio y Marcelo y un grupo de serenateros, le lleva una serenata a los recién casados Gertrudis y Claudio.

HAMLET- ¡Madre! ¡Madre!

MOSQUERA- ¿Qué te pasa?

HAMLET- ¡Que salgan!

CAICEDO- ¡Calmado, hermano!

GERTRUDIS- ¿Qué es este escándalo?

HAMLET- ¡Mamita! ¡Madre querida! Vos sabes que tu alegría es también la mía, y por eso he venido a traerte esta serenata con mis amiguitos. Ojalá te guste, es con mucho cariño.

Estrofa 1

Cuán grande es el amor que a vos me inclina
Celebro esta unión de un nuevo esposo
Tan blanca como la luz, tan clara como el pecado
Puedes ocultar la culpa, pero no tu pasado...

Pregón

¡Ay, el amor, que se cambia como un par de zapatos, la suela es como esta familia, la plantilla es el esfuerzo y los cordones que pueden asfixiar al amado como fármaco caducado!

Estrofa 2

El amor es cosa efímera, compleja como vivir
Es naturaleza en primavera
A propósito madre de su nuevo amor
Espero que no termine como el anterior.

HAMLET- Y bien señora Gertrudis ¿qué tal le ha parecido la serenata a los recién casados?

GERTRUDIS- Un poco tarde.

HAMLET- Nunca es tarde para celebrar el amor.

CLAUDIO- ¿Qué canción es esa?



HAMLET- Se titula *La Ratonera*, así como pudo haberse llamado *La Polvera*.

GERTRUDIS- Horacio, no le alcahuetees sus desmanes.

CLAUDIO- Vaya, tu hijo tiene una lengua que corta.

GERTRUDIS- No me culpés a mí, lo sacó de su padre. Eso viene de familia, de mal en peor.

HAMLET- Eso hacen las mujeres en la elección de maridos: de mal en peor.

CLAUDIO- Hablá con él inmediatamente.

GERTRUDIS- ¿Ahora? Pero si está borracho.

CLAUDIO- Bien sabés que no gusta de tomar, se está haciendo el loco. La situación comienza a ser incómoda. ¿Necesitás ayuda?

GERTRUDIS- No está demás.

LA COMPRESIÓN DISTANCIADA.

H. REYES- Probando, 1, 2, 3, ¿esta cosa si funcionará? Bueno, lo que sea. Seré directo. (Pausa).

HAMLET- No sé si quiero escuchar esto.

LAERTES CADAVER- Escúchalo imbécil, solo así se cumple el propósito Shakesperiano.

CAICEDO- (A Hamlet) ¡Qué importa lo que haya! Nada puede ser peor. (A público) Él (Hamlet) ha escuchado un audio que le ha dejado su señor padre, el difunto H. Reyes,

donde le revela las sospechas que tiene sobre las causas de su repentina enfermedad. Acusa a su hermano y le pide a su hijo que, en caso de muerte, exhume su cuerpo. (Vuelve la grabación).

H. REYES- Claudio tiene talento, talento para engañar. ¡Mucho cuidado hijo! ¡No te fíes de sus intensiones! Esto que me está pasando no es normal, me siento... terrible. Claudio siempre quiso lo mío: mis negocios, mi mujer, mi vida, la tierra... ¡la tierra mía! Tengo hinchado el rostro y articulaciones y costras purulentas en todo el cuerpo, los médicos no encuentran nada anormal y tu madre se aleja a causa de mi hedor. Yo creo que me están envenenando hijo.

CAICEDO- Una vez exhumado el cuerpo de H. Reyes, Hamlet confirma las sospechas de su padre, pero me pide guardar silencio ante tan abominable hecho. ¡Y yo con ganas de echarle el guante al viejo Claudio! ¿Cómo se guarda una bomba de esas?

H. REYES- Todas las noches, sobrevenida la enfermedad, veo pasar delante de mí recuerdos espantosos, cosas terribles que hice y algún día sabrás, aunque al ritmo que vamos no... / INTERRUPCIÓN...

HAMLET- En boca cerrada no entran moscas.

CAICEDO- Las conozco bien.

UN CUERPO SALADO...

CLAUDIO- ¡Qué peligro es que es el hombrecito ande suelto! No conviene ajusticiarlo de la forma acostumbrada. La gente solo tiene en cuenta el castigo del verdugo y no la falta que se

le ha hecho y termina uno siendo el perro. Para que llevemos esta situación de la manera más tranquila y sin levantar sospechas, es necesario que todo parezca responsable y deliberado. Este muchacho se pasó de la raya y me trae consecuencias que no me convienen dentro y fuera de esta casa. A la culebra se le mata por la cabeza.

Entrando uno de los guardaespaldas.

CLAUDIO- ¿Qué pasó?

LAVAPERROS 1- Patrón, no hemos podido sacarle donde fue que lo tiró.

CLAUDIO- ¿Dónde está?

LAVAPERROS 1- Ahí afuera. No es sino que usted diga y lo entramos.

CLAUDIO- Traéme a este hijueputa a ver si es tan machito.

Entran a Hamlet un tanto a la fuerza.

CLAUDIO- A ver, cuénteme caballero ¿dónde está?

HAMLET- ¿Quién? ¿Tu lavaperros mayor? Pues está en una cena... desagradable. Una cena donde no come él, sino donde se lo están comiendo. Los comensales tienen las manos ocupadas con cuchillo y tenedor y un apetito milenario y ancestral. ¿Sabes que gusanos y humanos venimos siendo lo mismo? Biología de quinto de primaria.

CLAUDIO-....

HAMLET- Con el gusano que se alimenta de nosotros después de la hora llegada, nosotros pescamos y nos tragamos el pez que se comió a aquel gusano... una cadena alimenticia básica.

CLAUDIO- ¿Qué es esta parafernalia biológica? ¿A dónde querés llegar?

HAMLET- Solo quería evidenciar cómo se cumple el ciclo vital, justo con esa trucha tan exquisita que te acabaste de cenar.

CLAUDIO- ¿Dónde putas está Polo, maricón?

HAMLET- Pues eso depende de qué tan bueno haya sido. Sino es así, a lo mejor está purgando. Pero como no solés ser tan hábil, te diré que agucés la nariz de tus perros porque es posible que se encuentre muy cerca... salado... acuático.

CLAUDIO- ¡Arranquen ya para el puerto, búsquenlo en el deshuesadero!

HAMLET- No hay afán, ya no corre.

CLAUDIO- ¿Vos que te has creído? ¿Ah? ¿Dónde crees que me voy meter para salvarte el pellejo cuando vengan los hijitos a reclamar el agravio? ¿Estás pensando que esto es un negocito de dulces? Empacá maletas que te vas a Panamá.

HAMLET- ¿A Panamá?

CLAUDIO- ¿Algún problema?

HAMLET- Bueno.

CLAUDIO- Así me gusta. Tengo grandes cosas para vos.



HAMLET- Eso veo. Bueno Panamá City ¡allá voy! Adiós madre.

CLAUDIO- Y ¿yo qué? ¿así me agradeces que te saque de este lío?

HAMLET- Madre y padre son marido y mujer. Despedirme de mi madre es como despedirme de mi padre. Así que ¡adiós madre! Me voy a Panamá. (*Sale.*)

CLAUDIO- (A los dos lavaperros) No se le despeguen ni un momento; cerciórense que se suba a ese avión lo más pronto que puedan, necesito que salga de aquí esta misma noche. Esta maleta contiene instrucciones detalladas para el general, mucho cuidado. Van tras Hamlet.

CLAUDIO- ¡Ay Panamá! Espero que todos los favores de mi parte a tu régimen paguen con creces por este. Sé que el general no me dejará a la deriva con esta empresa, ya que mi dinero eleva su estilo de vida y los de su gente.

Claudio observa por el ventanal del despacho a su mujer broncearse a la orilla de la piscina, bajo un sol forastero, muy estilo Miami.

CLAUDIO- Con tu ayuda, Hamlet desaparecerá del mapa. Hasta no saber de su mala suerte, mi buena suerte no vendrá nunca.

INCREPACIONES DE UN CRIO A SU MADRE

Polo se encuentra oculto en la habitación por orden de Claudio y con el consentimiento de Gertrudis.

HAMLET- ¿Pasa algo, señora?

GERTRUDIS- Tenés muy ofendido a tu padre.

HAMLET- Muy ofendido tenés al mío.

GERTRUDIS- Altanero.

HAMLET- Perversa.

GERTRUDIS- ¿Qué es esto, Cariño? ¿Te olvidas quién soy?

HAMLET- Por Dios bendito que no me olvido. Sos Gertrudis, casada con el hermano de tu primer esposo... Y ojalá no fuera así... pero sos mi madre.

GERTRUDIS- Así no vamos a tener una conversación normal. (Gertrudis intenta salir de la habitación, pero es detenida por su hijo).

HAMLET- No saldrás de aquí sin que te diga cuantos pares son tres moscas.

GERTRUDIS- ¿Qué quieres hacer? ¿Matarme?... ¿Quieres matarme?... ¡Por Dios!

POLO- ¡Cuidado señora!

HAMLET- (Hamlet dispara a Polo) ¡Una rata! 10 Lucas a que está muerto.

POLO- Señora...

GERTRUDIS- ¿Qué hiciste? Asesino...

HAMLET- Eso le pasa por sapo.

GERTRUDIS- ¡Qué acción tan sangrienta!

HAMLET- Es verdad, una acción casi tan horrible como la de matar a un hombre y casarse después con su hermano.

GERTRUDIS- ¿Qué insinúas?

HAMLET- No insinúo, lo digo. (A Polo) Miserable lavaperros. Lo creí más inteligente.

GERTRUDIS- Tené compasión. Pensá en Ofelia ¡Carajo!

HAMLET-...

GERTRUDIS- ¿Qué hice yo para que me insultes, hijo?

HAMLET- Una acción que hace más péfidos los votos conyugales que las promesas de un político, destruye la buena fe. Una acción capaz de inflamar la faz del cielo y trastornar esta sólida y artificial maquinaria.

GERTRUDIS- ¿Y qué acción es esa que vociferas con espanto?

HAMLET- (Saca una foto de su billetera, compara un cuadro, lo primero que ocurra) Este fue tu marido. ¡Hermosa combinación de formas! Donde Dios imprimió su carácter para que el mundo admirase tantas perfecciones en un solo hombre. Ahora este es tu esposo, que como la espiga con tizón destruye la sanidad de su hermano. ¿Lo ves? ¿Cambiaste caviar por mierda? ¿A eso? A eso no podés llamarlo amor, porque a tu edad la arrechera está yerta. Cómo pudiste cometer semejante error, siendo tan visible la diferencia entre los hombres... ¿Y no te sonrojas? ¿Qué espíritu infernal te pudo engañar así?

GERTRUDIS- ¡No digas más... ¡No digas más! Veo negras manchas, que acaso nunca podrán borrarse.

HAMLET- ¡Pestilente lecho incestuoso, corrupto!

GERTRUDIS- No más, no más. Me hieres Hamlet.

HAMLET- Tienes por marido a un asesino, parricida. Y tú le sigues el juego. ¡Infame!

GERTRUDIS- ¡Tu padre no era ningún santo! ¡Era peor! ¿Oíste? Mirate, huyendo del horror familiar y terminaste convertido en un asesino, igual que tu padre y tu tío. Laváte el crimen de la cara hijo mío.

HORA DE LA SIESTA.

Los sepultureros toman un descanso en su jornada laboral para comer algo, echarse una meada, fumarse un cigarrillo, escucharse un partido de fútbol o alguna carrera de ciclismo y echar uno que otro chiste. En medio del descanso, un cortejo fúnebre se escucha a lo lejos, en otro lugar del cementerio. Silencio sepulcral y pacífico.

SEPULTURERO 2- ¿Natural o asesinado?

SEPULTURERO 1- Tienen cara de ser lo segundo.

SEPULTURERO 3- Aquí, la mayoría está muriendo naturalmente asesinado.

SEPULTURERO 2- ¿A cuántos no nos ha tocado enterrar así?



SEPULTURERO 3- Por lo menos, ese tiene quien lo llore. Hay otros que no se saben no donde están.

SEPULTURERO 1- A los muertos de hoy, hay que ponerles una placa que diga “Aquí yacen los ricos despojadores, los asesinos de los desaparecidos”... verán como les tiran piedra y los escupen.

SEPULTURERO 2- ¡Qué! ¡Aquí la gente no tiene memoria! Pasará un tiempo y parte sin novedad.

LA ESCENA DEL CRIMEN.

Claudio ha convocado a Hamlet con ayuda de Laertes para que se jueguen la vida en la ruleta rusa. Hamlet le ha pedido a Caicedo que sea garante del juego y Claudio proporciona su mejor arma. Gertrudis aún no puede creer que los jóvenes en la actualidad jueguen a matarse de esa forma.

HAMLET- Atento y vigilante, estoy seguro que este par me quieren muerto.

CAICEDO- Tu tranquilo y yo nervioso. Tengo un mal presentimiento.

HAMLET- Ocupáte de Claudio que yo me ocupo de lo demás. Horacio ¿cómo podés ser mi amigo?

CLAUDIO- No temo perder. Los conozco a ambos y he apostado al mejor caballo.

GERTRUDIS- A mí no me preguntés. Me has traído a ver a un muerto, así ese muerto pueda ser mi propio hijo.

HAMLET- No reconocés el fruto de tu vientre, madre. *(Pausa)* Si te he ofendido Laertes, te pido perdón. Declaro que ha sido producto de mi locura. No he sido yo en estos días.

LAERTES- Mi honra no me permite pasar adelante ni admitir reconciliación alguna, pero admito con afecto recíproco eso que me anunciás.

HAMLET- Te recibo con sinceridad y en cuanto al juego que va a comenzar, te lidiaré como si mi competidor fuese mi hermano... Vamos Horacio, cárgala.

CLAUDIO- Caballeros, ya saben cuáles son las condiciones. Brindemos, y que gane el mejor. La escena se dispone para el gran juego. Caicedo recibe de manos de Claudio el arma homicida. Caicedo carga el tambor del revolver con una bala. Una ronda de disparos no define la situación, así que Laertes decide que es hora finalizar.

LAERTES- ¿Una más?

HAMLET- Una más.

CAICEDO- (A Hamlet) ¿Una más?

GERTRUDIS- Una más... una más... ¡Claudio! ¡Hacé algo! ¿No te parece que ya es suficiente?

CLAUDIO- Así es que arreglan las cosas entre los hombres. Tranquila mujer. La estadística muestra una probabilidad de 16 a 1 para que ocurra un disparo. La suerte nos acompaña y apuesto que nuestro muchacho se mantendrá en pie... Sin ofender Laertes. Mira, es muy sencillo.

Claudio intercambia con Caicedo el arma por la copa que trae en la mano y apunta hacia Gertrudis – dispara – la bala por fin sale y es proyectada sobre el cuerpo de Gertrudis – la sangre mancha su vestido blanco virginal – Gertrudis cae – Claudio deja caer el arma, en una reacción apenas normal de un esposo que por accidente mata a su esposa.

MOSQUERA- Gertrudis Reyes, 50 años, 1,50 de estatura, tez mestiza, nacionalidad colombiana. Causa de la muerte: Herida por proyectil de arma de fuego en la región lateral izquierda del tórax, pectoral izquierdo, con pistola semiautomática calibre: 32; Marca: Llama, pavonada, con cachas estriadas de madera, amartillada. Orificio de entrada ligeramente irregular de forma oval, con quemaduras en los bordes y ahumamiento, con anillo contuso erosivo asimétrico. El proyectil lesionó el músculo pectoral izquierdo del tercer espacio intercostal, alojándose en el lóbulo medio del pulmón izquierdo, fractura anterior de tercera costilla izquierda. Posición de cúbito lateral izquierdo con cabeza orientada al este; cara facial izquierda apoyada al plano de soporte. El cuerpo descansa con sus regiones laterales izquierda acodadas en el plano, y los miembros superiores e inferiores mirando hacia el oeste con brazo derecho flexionado sobre el cuerpo.

CAICEDO- Estaba viva cuando la tomé en mis brazos. Le presté los primeros auxilios, pero se me fue.

MOSQUERA- Presenta características de escurrimiento y coagulación en un área considerable circundante al orificio de entrada, con dirección a pared lateral izquierda del tórax, región external y al epigastrio... estableciendo

que el occiso fue incorporado después de la lesión. Diga las cosas completas guevón.

LAERTES- Claudio, ese no era el plan.

HAMLET- ¿De qué me perdí?

LAERTES- Le salió el tiro por la culata Don Claudio, pero sigo firme. Hamlet desenfunda un par de armas con las que apunta sus traidores. Laertes le apunta a Hamlet, Claudio está desarmado.

HAMLET- Apuesto mi cabeza a que Laertes no tiene una idea sobre la muerte de su anterior patrón. Este señor, tu jefe, lo envenenó lentamente hasta morir. Bien sabes cómo te quería mi padre, Laertes... (A Claudio) Incestuoso asesino. ¡USURPADOR!

LAERTES- Traidor.

Laertes desenfunda una segunda arma que apunta a la cabeza de Claudio. Hamlet y Laertes se miran aprobando su próxima acción.

CLAUDIO- No te olvides quien es el artífice de tus desgracias, Laertes.

LAERTES- ¡Nunca!

Hamlet y Laertes disparan al tiempo sus armas sobre la cabeza de Claudio.

MOSQUERA- Claudio Reyes, edad 58 años, 1,78 de estatura, tez blanca, de nacionalidad colombiana. Encontrado en posición genopectoral por heridas producidas por proyectiles de arma de fuego calibre .38 de pistola semiautomática, sobre la región temporal derecha, a dos centímetros delante del plano biauricular, de 11x9 cm, corresponde



a la confluencia de orificios de entrada y de salida de proyectiles, al igual que la región temporal izquierda, pero producido por arma semiautomática calibre .32 súper, ambos de forma estrellada con características de contacto, quemaduras y ahumamiento. Orificios de salida de forma irregular, con bordes evertidos, sobre la región parieto-temporal derecha e izquierda, a 2 y 3 cm atrás del plano biacurricular y a 3 cm arriba del nacimiento del hélix, 9 X4 mm; los proyectiles impactaron, se fragmentaron y causaron múltiples fracturas en huesos del cráneo, laceración de meninges y profusa expulsión de masa encefálica. Lago hemático escurrido al norte y al sur, de forma irregular y coagulado, con medidas de 1m X 0,70 m.

CAICEDO- A veces la parafernalia técnica hace menos tétrico el oficio.

MOSQUERA- Solo a veces.

HAMLET- ¡qué manchada reputación dejaré después de mi muerte! Horacio, si alguna vez me diste lugar en tu corazón, sabrás que fue en mi defensa. Deshazte de los terrenos, devolvelo todo, regalala, rifala.

CAICEDO- ¡No me hagas esto!

HAMLET- Esta tierra está maldita. Llamate a Bras Jr si te da la gana, para que se revuelque en ella como un cerdo estrenando porqueriza.

LAERTES- A la cuenta de tres.

HAMLET-LAERTES- Uno, dos...

HAMLET- Adiós Santiago, ciudad rodeada de caña y andenes llenos de mierda. Ya no volveré

a verte la cara disfrazada de su empalagosa salsa con sabor a cianuro. Pobre de ti, mi amigo.

HAMLET-LAERTES- Dos...

LAERTES- Yo también quiero decir algo: Nos vemos al otro lado. Caicedo, nunca me caíste bien. ¡Sapo!

HAMLET-LAERTES- Tres...

MOSQUERA- Laertes Castaño, edad 32 años, 1,65 de estatura, tez mestiza nacionalidad colombiana. Herida producida por arma de fuego en la región frontal del cráneo, presenta huellas de escurrimiento sanguíneo sobre la parte derecha frontal y temporal. Se encontró alojamiento de cuerpos completos de pólvora incombusta....

Caicedo escucha el informe, un tanto aturdido, un tanto atento, un tanto ido. Es un momento ensordecedor y mudo a la vez; mira sin mirar, toma apuntes por inercia, ya no interviene en la conversación técnica.

MOSQUERA- Horacio ¡Oiga! ¿En dónde es que anda hermano?

CAICEDO- ¡Qué pena!

EPÍLOGO.

SEPULTURERO 1- Solo es echarle tierrita y se acabó.

CAICEDO-... Proceda.

ABOGADO DE BRAS JR- ¿El señor Horacio Caicedo?

CAICEDO- No tiene que presentarse. Tome, aquí están las escrituras. ¿Y su apoderado?

ABOGADO DE BRAS JR- Recibiéndose de magister en Londres, usted sabe, hay que saber administrar el negocio con altura.

CAICEDO- ¿Todo en orden?

ABOGADO DE BRAS JR- Perfecto, todo debidamente diligenciado.

CAICEDO- ¿Qué van a hacer con toda esa tierra? Es un montón.

ABOGADO DE BRAS JR- Cualquier cosa que genere rentabilidad, biodiesel, palma de cera, el monocultivo es lo que está de moda.

CAICEDO- Dígale a su jefe que no va a tener que esforzarse mucho, pues ya hay bastante adelantado...

SEPULTURERO 3- Miserables...
Silencio

CAICEDO- ¿Alguien va a hacer una oración?
Silencio

SEPULTURERO 2- ¡Está loco y tira piedras!
¿Por qué no lo hace usted si los quiere tanto?

CAICEDO- ¡Tápelos! ¿Necesita algo más abogado?

ABOGADO DE BRAS JR- No. Todo terminó como debió ser siempre, con las tierras en manos de su dueño original.

SEPULTURERO 2- ¡Oigan a este!

Los sepultureros ríen, con tono de burla hacia el abogado.

ABOGADO DE BRAS JR- Bueno, estos muertos no son míos. Con permiso. Los sepultureros comienzan a tirar la tierra sobre los cadáveres de Hamlet, Ofelia, Laertes, Gertrudis, Claudio y Polonio, mientras cantan una canción para despedirlos.

UNA CANCIÓN PARA TERMINAR...

De la tierra venimos y a la tierra vamos,
y bajo mortaja eterna igual todos viajamos.
Y una cosa es segura, que en el mundo para morir solo hace falta estar vivos,
Y una cosa es segura, que en el mundo para morir solo hace falta estar vivos.
Dicen que para morir, solo hace falta estar vivo.
Yo se que para morir, solo hace falta estar vivo.

HORACIO: El drama sigue en su lugar.
solo hace falta estar vivo.

HAMLET: Esta es mi tierra bonita
solo hace falta estar vivo.

HAMLET: Esta es mi tierra preciosa...
solo hace falta estar vivo.

SEPULTURERO 1: Una pica y un azadón
solo hace falta estar vivo.



SEPULTURERO 2: Y dígame hermano ¿pa' donde es que vamos?
solo hace falta estar vivo.

SEPULTURERO 3: Para el mismo hueco vamos.
solo hace falta estar vivo.

Dicen que para morir, solo hace falta estar vivo.
Yo sé que para morir...

Final.



Papel
ESCENA
**Repertorios
2017**

LA SUEGRA

IV Semestre



Elenco

Laura Arboleda

*Payasa 1, Baquis, Beata,
Mirrina, Fidipo*

Evelin Rosero

*Payasa 2, Pánfilo, Diablo,
Sóstrata, Laques, Pastor*

Carolina Cadavid

*Payasa 3, Angel, Laques,
Pánfilo, Beata*

Maria Elena Sanchez

Payasa 4, Filomena

Actores Invitados

*Oswaldo Hernández
Juan Carlos Granada*

Sipnosis

La obra es una sátira burlesca de la antigua costumbre en que los padres quieren determinar la vida de los hijos. Y nos muestra una situación reiterada incluso en nuestra época, en que los matrimonios recién conformados deben vivir en la casa paterna de uno de los cónyuges. Recrea una situación de familias que obligan a sus hijos a casarse motivados por conveniencias financieras, imponiéndoles un destino sin considerar que los jóvenes han ya tomado previamente decisiones que determinarán el desenlace de la historia. En este marco de situaciones, la figura de la suegra como un ser hostil y causante de sufrimiento para las nueras, será desmentida, al revelarse la verdad de toda la historia. La obra se desarrolla en un estilo burlesco en el que las actrices, también se rehúsan a contar la historia que les impone el director.

El grupo aborda un proceso de creación colectiva como método de montaje, a partir del texto que hasta nosotros ha llegado desde la antigüedad, y presenta como resultado su propia versión de la historia.

Autor

Terencio Africano

Cartago, hoy desaparecida, actual Túnez, 185 a.C., 159 a.C.) Comediógrafo latino, el más grande después de Plauto, autor de seis comedias en verso consideradas durante mucho tiempo como modelo del latín más puro. Estudiada y analizada a lo largo de la Antigüedad, su obra tuvo gran influencia en la educación romana y más tarde en el teatro europeo como fundamento de la comedia moderna de costumbres. Fue comprado como esclavo por el senador Terencio Lucano, quien le dio la libertad, el nombre y la oportunidad de introducirse en el ambiente de la nobleza romana. Se relacionó con el círculo de los Escipiones, lo cual le granjeó bastantes enemistades, y desde muy joven se dedicó a la labor literaria. Escribió seis comedias que fueron estrenadas entre los años 166 y 160 a.C., a pesar de la oposición inicial

de sus enemigos: *Andria*, *La suegra* (de la que posteriormente hizo dos nuevas versiones), *Formión*, *El eunuco*, *Heautontimoroumenos* (El que se atormenta a sí mismo) y *Los adelfos*. En 161 Terencio hizo representar con fortuna *El eunuco* y *Formión*, y el año siguiente, con motivo de los juegos funerarios dedicados a Emilio Paulo, *Los adelfos*. En esta misma ocasión el autor ofreció otra vez al público, y también sin éxito, *La suegra*, que finalmente encontró el favor en su tercera representación, llevada a cabo en los juegos romanos de septiembre del mencionado año. Terencio marchó luego a Grecia, posiblemente en 159, y allí parece haber muerto, en Arcadia, entristecido por la pérdida, en un naufragio, de un conjunto de traducciones de textos de la “comedia nueva” correspondientes a Menandro.

Los Directores

Oswaldo A. Hernández

Licenciado en Arte Dramático de la Universidad del Valle. Se ha desempeñado como actor para el Teatro el Taller, Teatro Papagayo, entre otros. Ha participado como actor en diversas producciones audiovisuales como cortometrajes, y seriados. En carrera admi-

nistrativa, ha ocupado los cargos de Coordinador del Bachillerato Atístico en Teatro, Vicerrector Académico en el Instituto Departamental de Bellas Artes. Actualmente se desempeña como Decano de la Facultad de Artes Escénicas de la misma institución.

Doris Sarria V.

Actriz y directora del teatro papagayo – Cali. Se desempeña como docente en el Instituto Departamental de Bellas Artes Cali. Desde el 2000 a la fecha trabaja como actriz en el teatro taller de Cali. Trabajo como el maestro Jean Marie Benohe – La Máscara y el es-

pacio teatral. Se desempeño como actriz en el teatro La Máscara y en la Universidad del Valle, docente en la universidad del Valle de 1990 al 2000, docente en el Instituto Popular de Cultura 2010 – 2013.

TUS DESEOS EN FRAGMENTOS

VIII Semestre

Sipnosis

Un hombre está sumergido en su propio cerebro presentado a través de un laberinto de memorias que traen recuerdos, deseos y sueños de las relaciones vividas y las idealizaciones de las que siempre anheló tener; es una travesía entre salas y salones que se arman y desarman... “Te voy a escribir eso: Fuiste tú un museo de animales embalsamados”...

Este proceso se materializa en octavo semestre (2016-1), durante el problema dramaturgico específico del Pensamiento, donde los estudiantes en formación asumen la creación de su montaje directamente con la guía del director, centrados en temáticas de lo postdramatico, algunos elementos del Ramón Griffero sobre la dramaturgia del espacio, y el trabajo del actor con sus impulsos.

Autor

Ramón Griffero

El dramaturgo y director teatral Ramón Griffero es uno de los más destacados exponentes del teatro chileno contemporáneo. Considerado como una de las figuras emblemáticas durante la década de los ochenta desarrollando una propuesta dramática que renueva los esquemas tradicionales del teatro en su país. Sus obras interpelan a la audiencia mediante temas y elementos escénicos que buscan despertar una re-

flexión sobre la situación actual del país y la sociedad contemporánea. Entre sus obras se encuentran: Historia de un Galpón Abandonado (1984), Cinema Utoppia (1985), entre otros. Y publicaciones teatrales como: La dramaturgia del espacio, donde evidencia su característico trabajo plástico y de lenguaje cinematográfico para la escena.

Director

Fernando Vidal M.

Dramaturgo, director de teatro, docente e investigador en el campo de las estéticas urbanas. Ha dirigido en España al Teatro Independiente La Luna de Santa Coloma de Gramanet, en Chile una coproducción de Iberescena y en Cali al Teatro La Farsa, a Viento Ras-

pao Montajes Teatrales, al Teatro de la Ciudad, también al Teatro Kaliente del I.P.C. En la actualidad hace parte la Facultad de Artes Escénicas de Bellas Artes, en la que ejerce como docente e investigador.

Elenco

Braham Mera // Tu

*M. del Mar Carmona
Giuseppe de Gasperis // Él*

Alejandra Escobar // Ella

*Catalina Tafur
Duberly Posada // Una*

Kimberly Martínez // Aquel

PEER GYNT

VII Semestre

Sipnosis

Peer Gynt, es un largo viaje a las dimensiones de la existencia, mostrando las aspiraciones y fracasos de un ser humano, mediante un personaje adolescente de provincia, pleno de contradicciones, que sueña con ser dueño del mundo y de la verdad: Emperador. En sus fantasías encuentra la complicidad de su madre, que con su poca firmeza al hacer cumplir el deber, los reiterados relatos sobre el esplendor económico de sus antepasados y la ruina a la que los condujo el padre a causa del alcohol, propicia la habilidad para mentir, la evasión de responsabilidades, la frustración hacia el amor y el anhelo de resurgir. Con coraje para la acción y gran esfuerzo, logra conseguir fama y poder pero su carácter voluntarioso y arriesgado le llevan a perder empresa y fortuna. Liberado de poseer bienes materiales y del estigma familiar, puede escuchar su voz interna y reflexionar sobre su experiencia de vida para regresar a casa, reencontrarse a sí mismo, a su territorio y a su eterno femenino: una forma acogida desde la antigua Grecia de situar a la mujer en el espacio doméstico, con el poder de redimir y servir de salvaguarda a la moral y que hace cimiente el modelo patriarcal para construir a la mujer como sujeto pasivo, erótico, excluida de la experimentación y de la acción.

Autor

Henrik Ibsen

(1828-1906) librepensador, dramaturgo, poeta noruego y padre del drama realista. Sus obras fueron consideradas escandalosas en una sociedad regida por los valores victorianos. Cuestiona en ellas, el modelo de familia y de sociedad dominantes, como también el efecto anquilosante de las convenciones sociales. Cada vez su dramaturgia se hace más vigente en contextos patriarcales de invisibilización a la

mujer. Escribe Peer Gynt en 1867: un joven fantasioso, capaz de abstraerse a su propia realidad y tener el coraje para salir de la adversidad, drama que guarda relación directa con su propia biografía. En su auto exilio en Roma, se interesa por el estudio psicológico de los personajes.

Directora

Lucía Amaya

Lucía Amaya, realiza estudios profesionales en la Universidad del Valle, Bellas Artes y la Universidad de Antioquia, es artista interdisciplinar y maestra en la Licenciatura en Artes Escénicas del Instituto Departamental de Bellas Artes y del Colegio Alas. Actualmente incursiona como performer, actriz y directora. Dirige: El proyecto Fritzl Agonista a partir de la obra de Emilio García Wehbi, 2012; La penúl-

tima cena de Fabio Rubiano, 2013; 4:48 Psicosis de Sarah Kane, coproducción con el Teatro La Concha, 2015 y en proceso con Noche oscura Lugar tranquilo de Carlos Enrique Lozano, 2017. Es integrante del Teatro Nephila, actúa en La Vitrina Club y colabora en la dramaturgia. Hace parte del Colectivo Acciones Periféricas.

Elenco

Felipe Aparicio:

Trinchante, Peer Gynt, Boigen, Rey Drove, Vigía, Alcalde, Hombre flaco, extra.

Luis Angello Mora:

Peer Gynt, Nemnon, Capitán, voz, extra.

Malcolm Ruiz:

Peer Gynt, Mr. Ballon, Ayudante de piloto, Husein, Fundidor, extra.

Liana Marina Lucumí:

Solveig, Pastora, Kari, Fellah, extra.

Jonh Alexander Sanchez:

Immigrado padre de Solveig, Peer Gynt, Boigen, Mr. Cotton, Encubridor, Piloto, Hombre de luto, Gris, Pastor, extra.

Angel Adrián Combita:

Peer Gynt, Aslak, Huhu, extra

Andrés Felipe Herrera:

Peer Gynt, Mads Moen, Herr Eberkoff, Pasajero, Begrif, extra.

Nathaly Bautista:

Asa, Solveig, extra.

Diego Alejandro Garcés:

Peer Gynt, Herr Trumpeterstrale, Ladrón, Contra maestre, extra.

Carlos Mario Villarreal:

Padre de Max Mohen, Peer Gynt, Cocinero, extra.

Karen Escobar:

Ingrid, La Verde, Niño feo, Pastora, Solveig, extra.

María Eugenia Aguirre:

Helga, La Verde, Pastora, Solveig.

TERRITORIOS DEL DOLOR

X Semestre



Sipnosis

Puesta en escena donde los personajes están multiplicados en distintos pliegues temporales, en una situación que atraviesa el tiempo y el espacio. Iliana, en su fase terminal de cáncer, le pide a su hermana Amparo que la ayude a acabar con su vida para así menguar el dolor de la enfermedad y de la pérdida de su marido, quien desapareció en los hechos del Palacio de Justicia en aquél fatídico 6 de noviembre de 1985 y de quien nunca pudo reclamar su cuerpo ni obtener respuestas sobre su desaparición. Iliana, en sus últimos instantes, recorre momentos latentes en su memoria, justo cuando se cumplen más de 30 años del holocausto. El hombre aún sigue en su propia búsqueda...

Autor

Victor Viviescas Monsalve

Investigador, autor y director teatral. Doctor en Estudios Teatrales de la Universidad de París III, Sorbona Nueva, y magíster en Literatura de la Universidad Javeriana de Bogotá. Profesor asistente de la Universidad Nacional de Colombia. Imparte clases en el Pregrado y en la Maestría de Literatura, en la Maestría de Escrituras Creativas y en la de Teatro y Artes Vivas.

Integra el Grupo de investigación en historia y literatura de la Universidad Nacional, donde desarrolla

una investigación sobre teatro y escritura dramática, y un proyecto de análisis de la dramaturgia colombiana desde la perspectiva de los géneros dramáticos. Ha publicado contribuciones críticas en revistas nacionales e internacionales de teatro y literatura. Dirigió la serie documental de televisión Estaciones del drama, sobre el teatro colombiano moderno, la cual fue coproducida por el Ministerio de Cultura y la Universidad Nacional de Colombia en 2006.

Directora

Jackeline Gómez Romero

Bachiller Actriz y Licenciada en Arte Teatral del Instituto Departamental del Bellas Artes, Especialista en Dramaturgia de la Universidad de Antioquia y Máster en Estudios Avanzados en Teatro con énfasis en Dirección Escénica de la Universidad Internacional de La Rioja de España. Ha sido ganadora del premio a Mejor Actriz de Reparto en la 7 Fiesta del Teatro San Martín en Caracas, Venezuela, ganadora de los premios a mejor dramaturgia en los Festivales Regio-

nales de Teatro Universitario de ASCUN en el 2013 y 2015 con las obras “El Vuelo” y “Expediente Hamlet” respectivamente e igualmente en el 2013 premio a mejor dirección. Actualmente se desempeña como docente de la Licenciatura en Arte Teatral y Plan Juvenil de teatro de Bellas Artes, del área de teatro de Bienestar Universitario de la Universidad Icesi y con la Compañía de Teatro de la Fundación Clínica Valle del Lili.

Elenco

Iliana 1

Daniela Castaño

Iliana 2 / Muerto 4

Diana Paola Millán

Iliana 3

Ashly Carolina Agudelo

Amparo 1 / Muerto 2

Nathalie Cifuentes- Lina Rivera

Amparo 2 / Muerto 3

Melanie Watteijne

Amparo 3 / Muerto 5

María García - Daniela García

Un Hombre 1

Johnattan Trejos

Un Hombre 2 / Muerto 1/ Militar

Gustavo Valencia

El Otro

Carlos Ernesto García

Enfermero / Forense

José Miguel Medina

CARIÑO MALO

IX Semestre

Sipnosis

Tres mujeres, Victoria, Eva, y amapola que padecen la crisis del desamor provocado por el engaño y el abandono, buscan reencontrarse a través de la palabra, la música del despecho, la memoria de su feminidad, la solidaridad y la complicidad de ellas como amigas. Una escritura del mundo femenino a partir de la dramaturgia de Inés Stranger en Chile.



Autora

Inés Strager

Inés margarita Stranger Rodríguez es dramaturga y guionista. Actriz titulada en la Escuela de Teatro de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Su obra dramática ha sido traducida a varios idiomas y ha recibido entre otros los premios de Mejor obra literaria inédita 2006 por “Valdivia”, categoría teatro del Fondo del Libro del Consejo Nacional de la

Cultura y las Artes. “Academia” por el libro “Cariño Malo, Malinche y Tálamo” Santiago de Chile, Editorial Cuarto Propio, 2007.

Desde el año 1992, trabaja en la Escuela de Teatro de la Pontificia Universidad Católica de Chile y el año 2008 fue nombrada Profesor Titular.

Director

Fernando Vidal Medina

Cali 1952, Director de teatro, dramaturgo e investigador en Estéticas Urbanas. Inicia su actividad teatral en el colegio con Andrés Caicedo y luego en el Teusaca con Helios Fernández y Enrique Buenaventura. Entre sus maestros están Atahualpa del Cioppo, Marco Antonio de la Parra, José Sanchís, Mauricio Kartum. Ha dirigido en España al Teatro Independiente La Luna y en Chile una coproducción de Iberescena, ha participado en numerosos festivales y eventos nacionales

e internacionales. Algunas obras escritas: Sub-términos, Momo, (recreación libre), Nocturno para Laura F, Charlestón el Andariego, No tienes que hablar con nadie (coautor con Carlos Enrique Lozano), Salón Unisex (Ed. Paso de Gato, México), Un cuarto para las cuatro (Revista de Teatro – Universidad de Caldas), Instantes de Desamor, Azar Callejero, Ensayo General y Jovita frente al espejo roto.

Elenco

*Evelyn Rosero - Katherine García // Victoria
Elena Sánchez // Amapola
Carolina Cadavid // Eva
José Medina Vélez - Jonathan Trejos Mora // El*



VOLCÁN DE PENA ESCUPE LLANTO

VI Semestre

Sipnosis

El volcán de pena escupe llanto es una obra que nos habla de manipulaciones políticas, de la forma como las ideologías manejan de forma subliminal el pensamiento de los seres humanos, habla de la represión en la guerra civil española. La muerte de un maestro es el pretexto para todo un juego macabro...

Autor

Alberto Miralles

Nace en Elche (Alicante), en 1940. Estudia arte dramático y dirección escénica en el Institut del Teatre de Barcelona. En 1962 estrena su primera obra, "Aquella risa". Fue fundador del Grupo Cátaro, claro exponente del teatro independiente de los años 60. A mediados de los años 70, se traslada a Madrid, lo que supondrá un punto de inflexión en su trayecto-

ria teatral. Fuera del Grupo Cátaro buscará su propia identidad dramática. En Madrid trabaja con figuras tan relevantes como Adolfo Marsillach. A lo largo de su carrera escribió numerosas obras de teatro, ensayos y textos críticos, recibiendo por ello numerosos premios. Fallece en Madrid, el 2 de marzo de 2004.

Director

Jóse Fener Castaño

Nace en Santa Rosa de Cabal (Risaralda) en 1964. Técnico en teatro del Instituto Popular de Cultura de Cali, Licenciado en Arte teatral del Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali, Especialista en Pedagogía Infantil de la Universidad Santiago de Cali, maestrando en informática educativa de la universidad libre de Cali, Dramaturgo, Actor y director de teatro.

Ha trabajado como actor en varios grupos de teatro de la ciudad de Cali, entre ellos el grupo de la fundación escénica Cali teatro, el grupo Barco ebrio de Salamandra, el teatro de la plaza y Prometeatro de quien es fundador y director.

Elenco

Christian A. Murcia Rengifo:

Muerto, Cliente, Estudiante, Conspirador, Militante, Revoltoso, Revisiónista, Paseante

Rossana Rodríguez:

Muerto, La voz, La esposa, Falangista, Conspirador, Revoltosa, Hispanista.

Carlos Rodríguez:

Maestro

Valentina Portilla Satizabal:

Muerto, Mujer, Cabaretera, Ortigosa, Aristócrata, Revoltosa, Militante

Astrid Lorena Erazo Vargas:

Muerto, La voz, Pintor comunista, Estudiante, Periodista, Aristócrata, Revoltosa, Revisiónista, Anima Camarógrafa, Plañidera.

Yessica Rincón Rincón:

Mujer, Cabaretera, Conspirador, Revoltosa, Revisiónista, Presentadora, Plañidera, Anima.

Michael Cataño:

Muerto, Falangista, Intelectual, Fascista, Cliente, Conspirador, Alemán, Plañidera.

Sebastián Cobo Moreno:

Aristócrata, Periodista, Militante, Muerto, Cliente, Osorio, Revoltoso.

Gabriel Alberto Pardo Rojas :

Falangista, Muerto, MúsicoO.

Juan José Rodríguez V. :

Músico

Felipe Quintero:

Revisiónista, Estudiante, Revoltoso, Muerto.

NIÑOS RATAS

VIII Semestre

Sipnosis

Los “Niños Ratas” es una experiencia de inmersión que nos invita al mundo secreto de un grupo de niños-contemporáneos que se mueven entre las redes sociales, juegos en red, ambiciones de Youtuber y sus percepción de vida, marcadas por la inconformidad o banalización del cuerpo y la violencia. Ingresando en el oscuro espacio de una pijamada (o una alcantarilla), vivenciamos sus experiencias de choque, en un mundo que entienden, y que los obliga a crecer precozmente en medio de un consumo desenfrenado.

En una realidad donde lo virtual desdibuja los límites, ante la ausencia de padres o adultos que puedan guiar sus actos, los niños ratas ilumina fragmentos de la oferta mediática que alimenta diariamente a los niños y jóvenes contemporáneos mostrando los alcances que tiene esta influencias en su experiencia de vida.

Directora y Dramaturga

Genny Cuervo

Licenciada en Arte Dramático de la Universidad del Valle. Magister en Dramaturgia de la Universidad de las Artes (UNA) de Buenos Aires Argentina. Se encuentran nombrada como docente de la Licenciatura en artes escénicas en el Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali.

Desde el año 2004 es directora del laboratorio creativo LABORACTORES, donde investigar la puesta en escena y desarrollo creativo de sus propuestas

escénicas y desarrollo creativo de sus propuestas dramaturgica. Lidera el proyecto LEEE Laboratorio Escuela de Escritura Escénica, donde impulsa la práctica y reflexión en torno a la escritura escénica en la ciudad. Lidera el espacio de creación cultural “Casa Laboractores” ideada para el desarrollo de teatro no-convencional en la ciudad. Su trabajo como dramaturga y directora ha sido reconocido con importantes premios y becas dentro y fuera del país.

Elenco

Mabel Beltrán
Richard Steven Ramos
Juan Pablo Ramos
Juan Pablo Ayala
Christian David Echeverri
Braham Mera
Juan Daniel Ocoro





Papel ESCEÑA

Repertorios 2018

LA CENA

IX Semestre

Sipnosis

Llega el día de la comida anual en la casa del patriarca y la familia se junta para celebrar su cumpleaños. Ninguno de los asistentes quisiera estar allí, es el evento menos anhelado del año, sin embargo, todos cumplen la cita, ¿por qué? ¿Será acaso por lástima? ¿Irán obligados por el viejo? Como dice él mismo: el que más fuerte grite, el que más insulte, el que más manotee es el que tiene la razón; y después de todo es él quien ha convocado a esta reunión.

¿Será mero interés de parte de los invitados por lograr la mejor tajada de la herencia? Porque nadie es eterno en el mundo como dice la canción; algún día, y quizás no esté muy lejano, el anciano tendrá que estirar la pata y entonces la torta, la de verdad y no este insípido pastel de cumpleaños, será repartida. En todo caso los invitados llegan y una vez allí, reunidos y resignados, el festejo se carga de misterio. Los tractores de la finca son atravesados por Rosa en la entrada de la hacienda para que ninguno pueda escapar y todo parece apuntar hacia un final trágico. ¿Qué tramará el abuelo? ¿Logrará salirse con la suya? ¿Será realmente el abuelo quien ha organizado todo o habrá acaso algún titiritero oculto entre los comensales halando los hilos?

En “La Cena” permite una rara oportunidad de ahondar en el siempre pertinente dilema de las relaciones familiares. Cargada de un humor negro y afilado esta obra estimula no sólo la reflexión sino la carcajada dolorosa.

Autor

José Manuel Rodríguez Sterling

Licenciado en Arte Teatral del Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali. Ha actuado bajo la dirección de los maestros Gabriel Uribe en “La Dama Boba” de Lope de Vega, Claudio Barbas en “Cuadros de la Comedia del Arte”, Hoover Delgado en Roberto Zucco de Bernard Marie Koltés, Harold Molina en “El Cadalso o fuga en un acto” y “El bosque de los 7 colores” de Harold Molina, Luis Ariel Martínez en “Caricias” de Sergi Belbel y “Otra de leche” de Carlos Enrique Lozano. Actuó en la obra musical “Espectralia II” con la Sinfónica del Valle (Proartes). Ha parti-

cipado en los cortometrajes “La Caída” en Univalle Televisión, “El Signo” en el programa “Tiempo Real” de la Universidad Autónoma de Occidente. Participó como director del cortometraje “Viaje sin retorno” en el marco del taller de cortometrajes “Toma Cinco” proyecto de la Secretaría de Cultura. Fue el fundador y director del grupo de teatro “Sena Buenaventura” y se desempeñó como docente en teatro en el Sena, sección Centro de Electricidad y Automatización Industrial C.E.A.I. Dramaturgo, guionista y director de cine.

Director

José Manuel Rodríguez Sterling

(1970) Licenciado en Arte Dramático. Especialista en Voz Escénica. Director, Actor y Docente de teatro. Co-fundador del grupo de teatro Cualquiera Producciones (Cali Colombia 2001) del cual es su Director General, Actor y Director Escénico. Ha participado en producciones cinematográficas nacionales como Perro come perro, director Carlos Moreno; 180 Segundos, director Alexander Giraldo; Ciudad Delirio, directora Chus Gutiérrez. En 2013, con el Director y Guionista Harold De Vasten, se lanza a la aventura

de producir un largometraje de bajo presupuesto en la localidad de Timbío Cauca Colombia. Este sueño se materializa con la película Vía Crucis (diciembre 2013 – enero 2014). Creador del Modelo de producción Cine Minga (2014), a partir de esta primera experiencia. Actualmente es docente de teatro en Bellas Artes de Cali, Actor y Director de Cualquiera Producciones, Gestor y Promotor del Modelo de Producción audiovisual Cine Minga.

Elenco

Christian Echeverri // El viejo

Mateo Rose // Antonio

Richard Ramos // Mateo

Mabel Lara // Magdalena

Nathaly Bautista // Maria

Juan Pablo Ayala // Pablo

Juan Daniel Ocoró // Rosa

PERNICIA NIQUITAO

VII Semestre

Sipnosis

Pernicia Niquitao es una obra de la dramaturga antioqueña Victoria Valencia.

En Pernicia Niquitao se les da nombre a Ballenita, Verónica y La Princesita, todas víctimas de Freddy Conejo Blanco, un asesino de mujeres que habita en una de las comunas de Medellín. Ellas hacen un ejercicio de memoria recordando a su asesino y su historia. Aunque ya no podamos salvarlas, como dice Juan Mayorga, podemos (debemos) nombrarlas. En esta obra Freddy no es solo un asesino, es muchos asesinos. Freddy es ausencia de ley.

Autora

Victoria Valencia

Dramaturga, actriz, directora.

Egresada de la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín.

Algunas de sus obras son Pernicia Niquitao, La memoria de las ollas, Cindy, ¿Por qué ponen a Fulvia, Fulvia?, Rubiela Roja, ¿Qué vas a decir, Rosalba?, Una verónica en la cara (Apoyo IBERESCENA para la creación dramaturgica 2008 y Beca de Creación Municipio de Medellín 2008). Sus obras han sido llevadas a escena por La Mosca Negra, concepto teatral

establecido por ella en 2002 para construir y escenificar dramaturgia contemporánea.

Victoria Valencia ha sido publicada en, entre otras: la Revista Conjunto- Casa de Las Américas, Revista Tramoya, Revista ATEATRO, Antología de Teatro Latinoamericano 1950-2007 del Instituto Nacional de Teatro, Buenos Aires, Argentina.

Sus textos los habitan personajes que se incrustan en las fisuras de la ciudad.

Directora

Leonelia M. González

Graduada con honores de la Licenciatura en Arte Dramático de la Universidad del Valle.

Posteriormente adelantó estudios de Esgrima Artística y de Interpretación en Madrid- España. En Bogotá trabajó en cuatro telenovelas de RTI y Telemundo como actriz de reparto. Maestra de armas en la producción El Zorro, la espada y la rosa. En Cali completa 12 montajes teatrales, entre los que se cuentan: Pernicia Niquitao de Victoria Valencia (2017), Fausta (2016, versión de El Fausto de Marlowe), El Principito (2015), Pareja Abierta (2015), El King Kong

Palace (2014), Un Juego llamado Oz (versión de El Mago de Oz (2014), La Boda de los Pequeños Burgueses (2012), Cenicienta y el Príncipe Azul (2012), entre otros.

Se desempeña como docente en Bellas Artes (desde 2012) y en la Universidad del Valle (desde 2008). Desarrolló el proyecto de investigación La ética y sus efectos dramáticos en la puesta en escena (2016). Actualmente cursa estudios en la Maestría de Creación y Dirección Escénica de la Universidad del Valle.

Elenco

Sherika Arcila // Ballenita, verónica, sara, Adrian, abuela bita, madre de mayo drogadicta

Taina ocampo // abuela bita, veronica, madre de mayo, niña y dragadicta

Jorge Eliecer // freddy conejo blanco, niño y dorgadicto

LAS TRAVIATAS

IV Semestre



Sipnosis

Un grupo de mujeres pertenecientes al coro de una compañía de ópera han sido capturadas por los habitantes del pueblo de Villa Rica en cabeza del alcalde, por interpretar la ópera de Verdi “La Traviata” en italiano y no en español para que todos entendieran. El Tío Casio sale al auxilio de las mujeres quienes son huéspedes y su sobrina Pepa, utilizando sus dotes musicales, les salva de ser linchadas al interpretar con ellas una canción popular para que las dejen en paz. Pepa, alentada por las coristas agradecidas por la acción, ve en estas una oportunidad de salir del pueblo y escapar a su destino como “mucama” de la posada de su tío, y de Diego el capataz de la finca quien le ha manifestado su intención de casamiento, para lo cual el Tío Casio le ha pedido una cuota 50 duros que ya casi completa...

Autor

Lluís Millà y Gación

Escritor y actor.

Madrid, 1865 - Barcelona, 1946

En 1901 fundó la Librería Editorial Millà y 1902 dejó la actuación. Publicó, sobre todo, teatro popular y más de doscientas obras originales de él, especial-

mente comedias, teatro infantil, monólogos, dramas y zarzuelas, etc, algunas en colaboración, los poemas racimos (1886), Catálogo de obras teatrales catalanas (1926) y los artículos Fantasías vulgares (1894).

Directora

Jackeline Gómez Romero

Bachiller Actriz y Licenciada en Arte Teatral del Instituto Departamental del Bellas Artes, Especialista en Dramaturgia de la Universidad de Antioquia y Master en Estudios Avanzados en Teatro con énfasis en Dirección Escénica de la Universidad Internacional de La Rioja de España. Ha sido ganadora del premio a Mejor Actriz de Reparto en la 7 Fiesta del Teatro San Martín en Caracas, Venezuela, ganadora de los premios a mejor dramaturgia en los Festivales Regio-

nales de Teatro Universitario de ASCUN en el 2013 y 2015 con las obras “El Vuelo” y “Expediente Hamlet” respectivamente e igualmente en el 2013 premio a mejor dirección. Actualmente se desempeña como docente de la Licenciatura en Artes Escénicas del Instituto Departamental de Bellas Artes, docente del área de teatro de Bienestar Universitario de la Universidad Icesi, dramaturga y directora con la Compañía de Teatro de la Fundación Valle del Lili.

Elenco

Sonia Sánchez // *Pepa-Corista*
Francisco Herrera // *Diego-Alcalde*
Camilo Astorquiza // *Tío Casio*
Marcela Echeverry // *Corista-Pepa*
Marisol Angulo // *Paquito-Corista*
Laura Sánchez // *Corista-Paquito*
María Juliana Cabal // *Corista Despistada*
Erika Vélez // *Corista alcohólica*
Natalia Castañeda // *Corista Morena*



TAMBORES EN LA NOCHE

VI Semestre

Sipnosis

En una situación de profunda crisis social, que se ha generado por la prolongada guerra, se está desarrollando una revuelta de quienes demanda mayor atención, puestos de trabajo, en su mayoría proletarios o soldados llegados del frente, la noche se prevé violenta y con graves disturbios. Ana es casi que obligada por sus padres a comprometerse con el empresario que ha prosperado en tiempos de guerra con su fábrica de cestos para proyectiles resignándose a olvidar a su enamorado Andrés quien partió al frente de batalla y nunca regreso.

En el marco de esa celebración de compromiso y de las revueltas y asonadas de una larga noche Andrés regresa con la esperanza de recuperar su lugar al lado de Ana.



Autor

Bertold Brecht

1898-1956. Poeta y Dramaturgo Alemán, precursor del teatro Épico uno de las personalidades más importantes del teatro del siglo XX. Fundador y Director del Berliner Ensemble. *Tambores en la noche* es una de sus primeras obras, el inicio de su notable

producción. La obra se enmarca en el contexto de las revueltas Espartaquistas de la convulsionada Alemania después de la primera guerra Mundial. Fue escrita a la edad de 19 Años.

Directores

Doris Sarria Valencia

Licenciada en Arte Dramático de la Universidad del Valle. Actriz y directora del Teatro Papagayo, en la ciudad de Cali. Se ha desempeñado como actriz en el Teatro la Máscara, Teatro El Taller. Participó en el laboratorio de Máscara y Espacio Teatral con el

maestro francés Jean-Marie Binoche. Como docente laboró en la Universidad del Valle y en el Instituto Popular de Cultura IPC. se desempeña actualmente como docente del Instituto Departamental de Bellas Artes.

Oswaldo Alfonso Hernández Dávila

Licenciado en Arte Dramático de la Universidad del Valle. Se ha desempeñado como actor para el Teatro el Taller, el TEC, Teatro Papagayo, entre otros. Ha sido Docente en universidades como la Javeriana

Cali, Autónoma de Occidente, Bellas Artes y actualmente se desempeña como Decano de la Facultad de Artes Escénicas de la misma institución.

Elenco

Carlos Andrés Agudelo R. // Andres
Michael Steven Cataño O. // Federico
Juliana Chávez Mafta // Vanessa
Elizabeth Méndez Tamayo // Yuli - Barbara - Bailarina
Valentina Portilla Zatzabal // Presentadora
David Felipe Quintero O. // Padre de Ana
Yesica Rincón Rincón // Madre de Ana
Rossana Rodríguez Valcke // Ana



ESTAMOS EN EL AIRE

X Semestre



Sipnosis

Hace parte del proyecto de aula en Investigación Creación, que ha permitido indagar, teniendo como hilo los asuntos de familia, esa singular intersección entre la vida organizada estéticamente y la vida real teniendo como marco las prácticas del teatro actual latinoamericano. La obra habla de la Familia Perry quienes dicen estar en un programa televisivo, en su propia casa. En el almuerzo familiar regresa Joe con su esposa, el hermano que se ha ido hace mucho tiempo.

Disfraz de lágrimas y risas socarronas que pone en tensión, las necesidades y verdades que la familia encubre.



Autor

Marco Antonio de la Parra

(Santiago de Chile, 23 de enero de 1952) es psiquiatra, escritor y dramaturgo chileno, miembro de la Academia de Bellas Artes. Autor de más de setenta títulos traducidos a varios idiomas, entre piezas teatrales, novelas, libros de relatos y ensayos.

Director

Jesús María Mina

Docente de Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle. Ha participado en eventos y publicado varios artículos y ponencias en arte, Pedagogía, investigación y ciudad. Participó como actor en algunos grupos profesionales de la ciudad de Cali. Ha dirigido el montaje de varias obras, ejercicios académicos y comunitarios de artes escénicas.

Elenco

Jhon Alexander Sanchez Quichoya // El Padre
Luis Angelo Mora Castillo // El Padre
Karen Vanessa Escobar Grueso // La Madre
Andres Felipe Herrera Bocanegra // Larry o lalo (Hermano Segundo)
Jorge Felipe Aparicio Restrepo // Larry o lalo (Hermano Segundo)
Carlos Mario Villarreal Abadía // Carol o Carolina (Hermana Tercera)
Francie Aguirre Mendoza // Carol o Carolina (Hermana Tercera)
Maria Eugenia Aguirre Mendoza // Ba o Barbara (Hermana Menor)
Malcolm Jamal Ruiz Paz // Joe, que realmente es Carlos, (Hermano Mayor)
Angel Adrian Cómbita Palacios // Joe, que realmente es Carlos, (Hermano Mayor)
Liliana Marina Lucumí González // Ana, su novia
Karen Vanessa Escobar Grueso // Ana, su novia
Laura Daniela Arboleda Trochez // Nana (Mamá inés)

Papel Escena

Papel Escena es una publicación académica anual de la Facultad de Artes escénicas del Instituto Departamental de Bellas Artes, Cali – Colombia, que tiene como objetivo la difusión de artículos resultados de investigaciones en Artes escénicas: actuación, docencia artística en teatro, dinamización cultural, así como artículos de reflexión o revisión que sean herramientas de trabajo para investigaciones posteriores en el área y que se ocupen de asuntos de importancia y actualidad para la comunidad. La revista cuenta con las secciones: **Memoria de papel:** tiene por objetivo publicar la reflexión sobre algún personaje o una situación insigne para las Artes escénicas. **Escena investigativa:** donde se presentan resultados, avances y presentación de investigaciones realizadas y diversos artículos en torno a creación y enseñanza en Artes escénicas. **Estreno de papel:** donde se presenta una obra de creación reciente; **Galería de papel:** espacio dedicado a una serie fotográfica sobre la creación e investigación escénica; finalmente está **Repertorio:** sección dedicada a reseñar las obras producidas durante el año por la facultad en sus programas académicos.



Normas para la publicación de artículos

Se invita a toda la comunidad académica de las artes, a nivel nacional e internacional, a participar en el Número 17 de la revista. La fecha de recepción de los artículos cerrará el 30 de marzo de 2019.

Los textos entregados deben cumplir con los siguientes requisitos:

- Ser inéditos.
- Tener título en español e inglés.
- Deben acogerse a las normas APA.
- Los artículos no deben exceder las 25 páginas.
- Las reseñas no deben sobrepasar las 5 páginas.
- Los textos deben presentarse en letra tipo Times new roman tamaño 12, espacio y medio de interlineado.
- Cada texto debe incluir:
 - Nombre y apellidos de quien lo escribe.
 - Universidad a la que pertenece.
 - Resumen analítico en español e inglés, con extensión no mayor a 100 palabras.
 - Cinco palabras clave en español e inglés separadas por punto y coma.
- Si el artículo lleva imágenes estas deben llevar el pie de foto respectivo e ir en el formato adecuado insertas en el documento.
- Las reseñas deben describir la obra reseñada incluyendo: autor(a), *título*, ciudad, editorial, año, número de páginas. Para el caso de puestas en escena la duración de la obra.
- La serie fotográfica debe incluir Título, datos de cada imagen y breve síntesis del proyecto. Este texto debe tener una extensión de máximo una cuartilla en formato Word.

Tipos de artículos de revistas científicas

1. Artículo de investigación científica y tecnológica.

Documento que presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodologías, resultados y conclusiones.

2. Artículo de reflexión.

Documento que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico y recurriendo a fuentes originales.

3. Artículo de revisión.

Documento resultado de una investigación donde se analizan sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4. Artículo corto.

Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación, que por lo general requiere de pronta difusión.

5. Reseñas.

Documento que valora y analiza las publicaciones de reciente aparición en el campo del conocimiento de la revista.

6. Serie fotográfica.

Conjunto de imágenes sobre un tema específico o una selección que contextualice la mirada fotográfica del autor.

Ejemplo de citación en el texto

Necesitamos pensar/repensar el saber, no sobre la base de una pequeña cantidad de conocimientos como en los siglos XVII-XVIII, sino en el estado actual de proliferación, dispersión, parcelación de los conocimientos. Pero, ¿cómo hacerlo?”. (Morin,1984, p.315).

Ejemplos de referencia bibliográfica

Libro.

Lipovetsky, Gilles. (1986). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo*. Barcelona: Anagrama.

Artículo de Revista.

Herrera Espinoza, J.J. (2003). Breve esbozo de la función reguladora de la autonomía privada en la relación laboral. *Revista de Derecho*, (5), 11 - 20.

Los artículos deben enviarse al correo electrónico: revistapapelescena@bellasartes.edu.co en un archivo adjunto formato Word según las especificaciones dadas. El no cumplimiento de los requisitos excluirá al texto para su publicación.



BELLAS ARTES
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA
DEL VALLE
