

# Memorias del Encuentro de Pedagogía Teatral 2013

CITRU





# **Memorias del Encuentro de Pedagogía Teatral 2013**

**Del 20 al 24 de mayo**

Centro de Investigación, Documentación e  
Información Teatral Rodolfo Usigli

Centro Nacional de las Artes

Centro Cultural del Bosque

Coordinador: Juan Campesino - CITRU

*Director de arte*  
Enrique Hernández Nava

*Formación*  
Pablo Ramírez Reyes

*Corrección de estilo*  
Beatriz Torres Sánchez

*Cuidado editorial CITRU*  
Rodolfo Obregón

*Memorias del Encuentro de Pedagogía Teatral 2013*

© Juan Claudio Retes Campesino

Primera edición: 2014

D. R. © Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura  
Reforma y Campo Marte s/n, Col. Chapultepec Polanco,  
Del. Miguel Hidalgo, C. P. 11560, México, D. F.

ISBN: 978-607-605-271-6

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación, sin la previa autorización por escrito del Instituto Nacional de Bellas Artes.

Impreso en México / *Printed in Mexico*

# Índice

<b>PRELIMINARES</b> .....	9
Presentación	
Jorge Gutiérrez Vázquez (México, SGEIA, INBA) .....	11
Prólogo	
Ricardo García Arteaga (México, CITRU-INBA) .....	13
Introducción	
Juan Campesino (México, CITRU-INBA) .....	17
Biodatas .....	31
<b>EL CONTEXTO DE REFLEXIÓN</b> .....	33
La educación artística hoy: nuevas concepciones epistemológicas y pedagógicas, nuevos sujetos y nuevas prácticas.	
María Elsa Chapato (Argentina, UNCPBA) .....	35
Réplica a la conferencia La educación artística hoy: nuevas concepciones epistemológicas y pedagógicas, nuevos sujetos y nuevas prácticas.	
Alejandra Ferreiro (México, CENIDID) .....	55
La pedagogía teatral como campo de especialidad.	
Delimitación y problemáticas actuales.	
María Elsa Chapato .....	59

La investigación en el campo de la educación artística: dimensiones y abordajes metodológicos. María Elsa Chapato .....	85
Comentario del seminario La investigación en el campo de la educación artística: dimensiones y abordajes metodológicos. Juan Campesino .....	103
<b>LOS TALLERES .....</b>	<b>107</b>
La pedagogía teatral en la educación básica. Cristina Barragán (México, CNA) .....	109
Relatoría del taller La pedagogía teatral en la educación básica. Pamela Lezama Campos .....	121
¿Qué enseña el teatro a niños, adolescentes y jóvenes? Un abordaje integral. María Elsa Chapato .....	123
Relatoría del taller ¿Qué enseña el teatro a niños, adolescentes y jóvenes? Un abordaje integral. Susana Wein .....	129
La pedagogía teatral en la educación media. Rosa María Torres Hernández (México, UPN) .....	133
Relatoría del taller La pedagogía teatral en la educación media. Adriana Noemi Zepeda Ramírez .....	139
La pedagogía teatral en el campo de la educación superior. Carlos Díaz Ortega (México, UNAM) .....	143

Relatoría del taller La pedagogía teatral en el campo de la educación superior. Zenaido Rodríguez Martínez .....	151
<b>LA MESA REDONDA .....</b>	<b>157</b>
Relatoría de la mesa redonda La pedagogía teatral en el posgrado, con la participación de Gilberto Guerrero (México, ENAT), Octavio Rivera (México, UV) y José Ramón Alcántara (México, UIA). Juan Campesino .....	159
<b>APÉNDICES .....</b>	<b>165</b>
Apéndice A Catálogo de estudios profesionales de teatro en México. ....	167
Apéndice B Catálogo de posgrados en arte con algún contenido de teatro y/o educación en México. ....	171
Bibliografía básica .....	173



# Preliminares



## Presentación

Jorge Gutiérrez Vázquez

En estos tiempos en que las reformas educativas cobran sentido para mejorar la calidad de los servicios educativos en el país y de la formación de los ciudadanos mexicanos como personas, resulta muy importante revisar, analizar, reflexionar y compartir las múltiples formas en que los contenidos artísticos y sus metodologías de enseñanza se llevan a cabo en los distintos niveles de nuestro sistema educativo nacional.

Recuperar el vínculo orgánico entre la investigación y la docencia, a partir de la amplia difusión de los resultados obtenidos en los procesos de investigación, es una necesidad imperiosa, de ahí que para el Instituto Nacional de Bellas Artes sea de gran relevancia reconocer las experiencias que se han gestado en los últimos años en el ámbito de la enseñanza teatral, así como descubrir nuevas posibilidades de acción para aprender y enseñar teatro en los diferentes niveles educativos.

De igual forma, es menester generar líneas de investigación que nos ayuden a construir conocimientos útiles, que sirvan como marcos de referencia a los profesores de arte para lograr una articulación real entre la práctica docente y la investigación.

El conjunto de estrategias señaladas en esta memoria, permitirán proyectar ideas, sueños y acciones que potencien la pedagogía teatral en el aula y fortalezcan el crecimiento individual y grupal de niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

El INBA celebró con especial júbilo la iniciativa de realización del Encuentro de Pedagogía Teatral, pues fue la primera ocasión en que el INBA y el CENART desarrollaron una actividad de esta naturaleza para el ámbito del teatro, en la que se dieron cita importantes investigadores y maestros de varias instituciones del país y de otras latitudes, y porque a partir del diagnóstico que emana de este encuentro, el Centro Nacional de Investigación,

Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli restablecerá una línea de investigación que se había abandonado hace ya algunos años y que resulta de crucial importancia, incluso me atrevo a afirmar, estratégica, para el desarrollo del teatro no sólo a nivel nacional, sino en todo el mundo.

La recuperación de la memoria de este encuentro resulta fundamental para documentar estas valiosas experiencias y dejar testimonio de su realización y sus logros.

He aquí pues, el testimonio de los logros alcanzados en el Encuentro de Pedagogía Teatral, y estoy seguro de que será aprovechado y enriquecido con las experiencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje del noble arte de producir y disfrutar el teatro.

## Prólogo

Ricardo García Arteaga

Haber realizado el Encuentro de Pedagogía Teatral, del 20 al 24 de mayo de 2013, en las instalaciones del Centro Nacional de las Artes (CNA), el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli (CITRU), el Centro Nacional de Investigación de la Danza (Cenidanza) y el Centro Cultural del Bosque (CCB) fue una suma de voluntades en torno a la investigación de las artes.

Existieron diversos objetivos para realizar el encuentro. El principal fue, sin duda, iniciar un diagnóstico sobre la pedagogía de las artes en general, y en particular, sobre la pedagogía teatral en los diversos niveles de la educación: primaria, secundaria, bachillerato y estudios superiores. Con este acontecimiento, el CITRU retomó la línea de investigación sobre la pedagogía del teatro.

Con Cristina Barragán, directora de planeación educativa del CNA, concebimos las características del encuentro en el formato de conferencias magistrales, talleres teórico-prácticos y mesas redondas de discusión y evaluación. Los resultados del coloquio fueron muy satisfactorios y generaron diversas discusiones y planes para continuar trabajando de manera conjunta en estos rubros.

Juan Campesino se integró como responsable de organizar las memorias y escribir una introducción, y con estas acciones retomar la investigación en pedagogía teatral al interior del Centro. En su introducción presenta diferentes conceptos de la pedagogía teatral y propone un recorrido de las reflexiones teóricas y pedagógicas sobre el teatro, que va de la *Poética* de Aristóteles a los directores y actores contemporáneos, pasando por Tito Livio, los manuales de actuación de Jacobo Corsi sobre la Comedia del Arte, *La paradoja del comediante*, de Denis Diderot, y por el trabajo de Stanislavski y sus continuadores: Meyerhold, Grotowski, Peter Brook...

Asimismo, aborda las problemáticas que generan las reformas de la Secretaría de Educación Pública en cuanto a la educación artística obligatoria a nivel primaria, a partir de 1993, y en secundaria desde 2006. De la misma manera, da cuenta de la carencia de asignaturas sobre pedagogía teatral en la mayor parte de las licenciaturas en arte dramático y en los dos posgrados en artes escénicas que se ofrecen en nuestro país.

La primera parte de las memorias consiste en la transcripción de las conferencias y el seminario de María Elsa Chapato, de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. En la conferencia “La educación artística hoy: nuevas concepciones, nuevos sujetos, nuevas prácticas”, la pedagoga propone reconocer la educación artística del presente según nuevos paradigmas. El cambio de actitud vuelve necesario entender la cultura como herramienta de inclusión social, destacando el papel que juega la accesibilidad de los bienes y servicios culturales para la construcción de la ciudadanía.

En su conferencia “La pedagogía teatral como campo de especialidad. Delimitación y problemáticas actuales”, Chapato destaca en la pedagogía teatral el valor del juego en la constitución de la inteligencia, de la capacidad simbólica y de la experiencia social-moral del niño, así como la importancia de las posiciones que explicitan el carácter político de la educación y que procuran la autonomía profesional del docente como trabajador de la cultura, el fortalecimiento de su iniciativa, de su conocimiento y su capacidad de indagación y reflexión. Por último, resalta la necesidad de crear programas de posgrado en educación artística como el factor más relevante para la constitución de una red de profesionales dedicados a la pedagogía de las artes, así como para el incremento de producciones académicas supervisadas y evaluadas y de la difusión adecuada mediante publicaciones.

Los talleristas presentaron sus objetivos específicos en una mesa conjunta el primer día del encuentro. Cristina Barragán impartió el taller “La pedagogía teatral en la educación básica”; María Elsa Chapato compartió su experiencia en el curso “¿Qué enseña el teatro a niños, adolescentes y jóvenes? Un abordaje pedagógico integral”; Rosa María Torres trabajó sobre “La pedagogía teatral en la educación media”, mientras que Carlos Díaz Ortega propuso reflexionar sobre “La pedagogía teatral en el campo de la educación superior”. El último día, después de doce horas de intercambio, los especialistas comentaron el trabajo realizado, sus alcances y conclusiones.

Finalmente, el encuentro terminó con una mesa redonda sobre la pedagogía teatral en los programas de posgrado, en la que se resaltó la importancia de la reciente maestría en dirección ofrecida por la Escuela Nacional de Arte Teatral, así como los cuatro años de vida de la maestría en artes escénicas de la Universidad Veracruzana y los casi diez de la especialidad en teatro de la maestría y el doctorado en letras modernas de la Universidad Iberoamericana. Las conclusiones de esta mesa se inclinaron por la importancia de que las universidades y centros de investigación del país ofrezcan más posgrados en la materia.



## Introducción

Juan Campesino

### ¿Qué es la pedagogía teatral?

Cuando escuché por primera vez el binomio “pedagogía teatral” se me vinieron a la mente tres cosas. Primero pensé en el significado bruto del término: “el teatro como pedagogía; la pedagogía como teatro”, y con ello, en los espectáculos evangelizadores del medievo que, prefigurando el teatro moderno, habrían de rendir en pleno renacimiento y aún después, jugosos dividendos a la conquista espiritual de la América hispana. En este mismo sentido, pensé en las representaciones didácticas que en empresas de toda clase, los departamentos de recursos humanos implementan para capacitar a los empleados, práctica muy común de la que hoy día dependen innumerables compañías profesionales y semiprofesionales de teatro; asimismo, pensé en la añeja costumbre de nuestras escuelas de conmemorar los episodios de la historia con escenificaciones didácticas. Pensé por último, en las cualidades didácticas del teatro, presentes ya en el antiguo drama griego y, más aún, en el teatro isabelino, el barroco hispano y el clasicismo francés, en el realismo de Anton Chéjov y Henrik Ibsen, en el teatro épico de Bertolt Brecht, el psicosocial de Tennessee Williams, el político de Rodolfo Usigli...

Un segundo significado del concepto “la pedagogía del teatro”, me hizo pensar en los factores que determinan la transmisión del arte teatral de una generación a otra. Esto me remitió a aquellos maestros que a lo largo de la historia, han desarrollado o precisado técnicas y métodos relativos a la enseñanza y el aprendizaje del teatro. Se trata de una pléyade, si no demasiado cuantiosa, sí lo bastante sólida como para hablar de una tradición. Por cuanto a la dramaturgia, cabe mencionar, desde luego, a Aristóteles, asimismo a Lope de Vega, Nicolás Fernández de Moratín, Gustave Lanson, John Howard Lawson, Eric Bentley e incluso a Syd Field y Robert McKee.

Por su parte, la puesta en escena ocupó, aunque brevemente, al propio William Shakespeare y, en mayor medida, a autores y maestros como Denis Diderot, Konstantin Stanislavski, Vsévolod Meyerhold, Jerzy Grotowski, Peter Brook y Eugenio Barba. En adenda, autores como Gaston Baty, Antonin Artaud y Jean Duvignaud han concebido propuestas orgánicas que contemplan así el aspecto dramático como el escénico.

Finalmente vino a mi cabeza una tercera acepción del término “el teatro y la pedagogía”. Este sentido se refiere al marco institucional que deriva, por una parte, de la reciente incorporación, cuando menos en Hispanoamérica, de las artes, y con ellas del teatro, a los currículos académicos oficiales de los niveles básico y medio de la educación; por la otra, de una añeja tradición tocante a la enseñanza de las artes, que se conserva y se transmite en institutos, academias y universidades de todo el mundo. Este marco incluye, desde luego, los dos anteriores; si bien los supera ahí donde más que del profesional al maestro, su camino transita del maestro al pedagogo, de quien enseña a aprender a quien enseña a enseñar.

En lo que toca al teatro, esta tercera dimensión pasó desapercibida durante siglos y no fue sino en las últimas décadas que comenzó a llamar la atención de los expertos en materia educativa. No dudo que lo mismo ocurra en el marco de otras disciplinas; no hay que olvidar que, como ciencia, la pedagogía apenas supera el siglo de vida. Incluso así, en la gran mayoría de los campos del conocimiento nunca faltó quien se preocupara no tanto por las técnicas y el saber, como por la manera correcta de enseñarlos y aprenderlos. Sócrates lo hizo en algunos campos; también lo hicieron en otros, Ateneo, Erasmo de Rotterdam, René Descartes, Jean-Jacques Rousseau, Edmund Husserl y Ludwig Wittgenstein. El teatro, sin embargo, quedó desatendido, lo que en su caso ha conllevado un doble reverso negativo en la medida en que el maestro es siempre un actor que se presenta ante un público: sus alumnos, a quienes debe cautivar mediante la teatralización del conocimiento.

Si para un aficionado en la materia como yo, el concepto “pedagogía teatral” implica, si vagamente, esto y más, estoy seguro de que a todo pedagogo del teatro refiere cuestiones fundamentales ligadas a la transmisión del quehacer teatral en sus distintos aspectos. En este sentido, los tres ejes que he mencionado proveen una plataforma adecuada para ordenar la enorme

variedad de tópicos que concierne a la relación entre teatro, enseñanza y aprendizaje.

### El teatro didáctico

Separar el teatro de su función didáctica me parece una tarea prácticamente imposible. Y si no imposible, puesto que en el arte nada lo es, me parecería una tarea eminentemente didáctica: despojar al teatro de su didáctica para mostrar, para enseñar que la tiene; ¿acaso no consiste en ello la curva que va del *performance* al *happening* y de ahí a la instalación y la intervención escénicas? A diferencia de la épica, la lírica y la narrativa, el teatro es en esencia y de origen, didáctico por el simple hecho de que representa mediante el ejemplo; sus vehículos de expresión no son el discurso y la argumentación, no la razón y los conceptos, sino los sujetos en acción o, de otro modo, el acontecimiento. Es, pues, ejemplar porque es escénico; en lugar de narrar el acontecimiento, en lugar de referirlo, lo reproduce, propiciando un acercamiento entre la representación y la contemplación. Los ladrillos de la cuarta pared del escenario teatral resultan así menos sólidos, menos opacos que aquellos mediante los que se construye la figura de un narrador, de un rapsoda o un yo lírico. Lo supieron Tespis y Esquilo cuando decidieron dejar de citar a los personajes de la representación para comenzar a interpretarlos.

Sin embargo, no acaba ahí la función didáctica del teatro, ya que desde el momento en que el ejemplo reviste un carácter negativo, cobra una dimensión colectiva, social, que pone sus miras en lo cívico. De carga positiva, la acción heroica es única, idéntica a sí misma; pertenece únicamente al héroe que la acomete y no se la puede trasladar a una situación distinta de la que le es propia; lo que debe hacerse en cada caso resulta único para cada caso. En cambio, el carácter negativo de la acción teatral, de lo que los antiguos llamaron drama y que bien puede definirse como conflicto, tiende a desplazarse de los sujetos de la representación a los sujetos de la contemplación. No pertenece sólo a unos o a otros, sino a todos, ya que lo que no debe hacerse resulta igual para unos y otros. La enseñanza por la vía del ejemplo negativo posee, más que ninguna otra, una dimensión social anclada en los imperativos éticos que posibilitan la convivencia de nuestra especie. Esta dimensión se observa en muy distintos ámbitos del quehacer humano, pero

de manera muy precisa en las representaciones didácticas con que las grandes empresas capacitan a sus empleados. Su función es enseñar lo que conviene a la comunidad, sobre todo mediante el ejemplo de lo que no debe hacerse en el marco social.

Prohibición y corrección se hallan, pues, en el origen mismo del teatro. La distancia que separa la una de la otra corresponde al camino que va de la tragedia a la comedia, de la interdicción del sacrificio humano y el incesto a la corrección de la charlatanería y la beligerancia. Y sin embargo, la naturaleza pedagógica del teatro dista mucho de limitarse a semejantes retóricas y semejantes tópicos; si así fuera, hace mucho que nos habríamos aburrido de él. Desde el comienzo, el teatro se las ha ingeniado para convertir en ejemplo negativo todo lo que le plazca. Ahí está Calias, en la Grecia del siglo V a. C., con su *Espectáculo del alfabeto*, cuyo coro de mujeres representa al alfabeto griego de modo muy curioso. En esta comedia aparece (o aparecía, ya que no se conserva el original) una mujer, ¿la escritura personificada?, que se confiesa embarazada, pero que por pudor, en lugar de pronunciar el nombre de su cría, describe las letras que lo integran. Poco se distinguiría, en este punto, el drama de Calias de *La marcha de las letras*, de nuestro genial Gabilondo Soler, si no fuera porque las letras en cuestión son la psi y la omega, mismas que de origen jónico, resultaban vulgares en el ámbito ateniense, circunstancia agravada por la imagen sexual que resulta de su combinación pictográfica.

Ni fue exclusiva de Calias la dramatización del alfabeto griego; la emplearon también Eurípides, en su *Teseo*, y Sófocles en su drama satírico *Anfiaraos*, ni la reflexión sobre el lenguaje agota las posibilidades didácticas del teatro: Plauto, y en menor medida Terencio, siguieron el camino de Aristófanes a la hora de corregir los vicios sociales del hombre. Durante la edad media, en especial en su parte tardía, se acostumbraba representar, en ocasiones durante días, ciertos episodios bíblicos. En este sentido, el *Drama de los profetas* y el *Auto de los Reyes Magos* marcan el inicio de una tradición, la del teatro cristiano o evangélico, que más tarde rendiría enormes frutos a los conquistadores españoles. Además de dar lecciones de moral, el teatro isabelino enseñó a sus espectadores las nociones básicas de la historia y la cultura de Inglaterra, labor que también efectuaron en sus propios marcos nacionales el barroco español, especialmente el de Lope y Calderón, y el clasicismo francés comandado por Corneille y Racine. En estos últimos

contextos, comediógrafos como Molière, Juan Ruiz de Alarcón y Tirso de Molina se ocuparon de instruir al público en materia de costumbres y buenas maneras. Poco más tarde, el neoclasicismo de un Leandro Fernández de Moratín defendería las ideas ilustradas, y un siglo después, el realismo de Chéjov y de Ibsen se ocuparía de desengañar a los espectadores a propósito de las supercherías y las aspiraciones de la burguesía. A lo largo del siglo XX, los ejemplos se multiplican. Surgen, por aquí y por allá, un Brecht, con su perspectiva dialéctica de la historia, un Federico García Lorca y un Usigli, abriendo ojos en materia de política, un Jean Paul Sartre, exponiendo los intereses que subyacen a las relaciones humanas, un Williams y un Arthur Miller, denunciando la marginación y los abusos del poder, un Wole Soyinka, mostrando las consecuencias de la colonización, un Jorge Ibarguengoitia, poniendo a la luz las falacias de la historia...

### La didáctica del teatro

Si bien, por tratarse en mayor medida de técnicas que se enseñan y aprenden sobre la base del ejercicio y la repetición, pocos son los registros de antaño a propósito de los marcos de transmisión del arte teatral de generación en generación, ello no significa que el tema no constituya parte fundamental del fenómeno desde sus inicios. Ya que su enseñanza práctica garantiza la permanencia y el desarrollo de la técnica, es natural que en las sociedades más tradicionales, más conservadoras, el registro escrito resulte innecesario y hasta superfluo. Cosa distinta ocurre cuando la técnica es nueva o revolucionaria, cuando su diseminación supera los alcances de quien la enseña; de ahí que sea también natural que en un siglo como el de las luces griegas, Aristófanes se haya tomado el tiempo de anotar y precisar en sus célebres parábasis las maneras correctas de representar sus obras dramáticas en el interior mismo de las obras, tal como hará Shakespeare, mucho después, cuando Hamlet aconseje al líder de los comediantes sobre los modos adecuados de interpretar la obra que van a representar a continuación, pero también la que están representando en ese momento.

Entre ambos dramaturgos se extiende una laguna de dos mil años, salpicada apenas por unas cuantas islas, de las cuales, al margen y toda proporción guardada, de Aristóteles y su *Poética*; obras notables que resultan

circunstanciales en alguna medida. Porque si únicamente sabemos de una gran parte del repertorio de la comedia nueva por boca de Ateneo, se debe a la casualidad, dado que las citas y referencias las emplea el erudito para ejemplificar los conceptos, ideas y creencias que trae a colación a cada momento (rara vez habla de la interpretación escénica si no es en lo tocante a la danza), no con la intención de proponer un recuento del drama cultivado por Meneandro y Filemón, mucho menos con la idea, con la visión profética de que gran parte de dicha dramaturgia desaparecería y de que su *Simposio de los eruditos* quedaría como único testimonio de su existencia. El caso de Isaac Casaubon es distinto. Él sí propone una historia detallada y un minucioso recuento, pero no del teatro en general, sino del drama satírico griego en particular, movido, en adición, por un impulso no necesariamente “teatrológico” sino más bien etimológico. Incluso así, el trabajo del suizo no desmerece del mejor humanismo, donde los detalles eruditos se reconcilian con una visión de alcance global para transmitir una imagen completa del antiguo drama satírico. Si valiosas, dos de las restantes grandes referencias al teatro de este largo periodo resultan parciales en grado sumo: una de ellas, la escolástica aristofánica, por estrecha, puesto que se ocupa de un solo autor; la otra, por breve, pues cuando Tito Livio revisa los primeros pasos del teatro romano (de los juegos escénicos a las atelanas), lo hace de modo tan sucinto que, con el pasaje ha propiciado inagotables polémicas y controversias. Quedan los primeros manuales de actuación, mismos que, como el de Jacopo Corsi sobre la Comedia del Arte, comenzaron a ver la luz durante el siglo XVI, al tiempo que el arte teatral se profesionalizaba de manera paulatina, primero en Italia y más tarde en Inglaterra y España.

A pesar de la profesionalización del teatro, habrá que esperar al siglo XVIII para que, en *La paradoja del comediante*, un enciclopedista como Diderot se tome la molestia de reflexionar con seriedad no sobre las técnicas del comediante, sino sobre su oficio, sobre su capacidad para reproducir el efecto de las emociones sin pasar necesariamente por sus causas y manifestaciones. Para el francés, únicamente será gran actor quien, careciendo de toda sensibilidad, sea capaz de transitar de un estado anímico a otro, más bien de la representación de un estado a la de otro, sin sufrir por sí mismo los estragos de la emoción. El postulado resulta, desde luego, discutible. A finales del siglo XIX lo supo Stanislavski, en quien cabe reconocer al primer pedagogo teatral de la historia. Opuesto a las ideas de Diderot y a la postre

el de mayor resonancia en la historia del teatro, su primer sistema se ocuparía de extraer de la memoria del actor la causa y el origen de las emociones, despojando así a la interpretación de su carácter mecánico y restituyéndole su cualidad de acontecimiento. El hecho de que haya sido precisamente la memoria emotiva la que dio mayor fundamento al método desarrollado en los años treinta del siglo pasado, por Lee Strasberg y practicado con mayor o menor apego por los grandes maestros de actuación en los Estados Unidos (Harold Clurman, Stella Adler, Sanford Meisner) y por los actores más famosos del planeta (James Dean, Paul Newman, Marlon Brando, Anne Bancroft, Dustin Hoffman, De Niro...), no quita que el Stanislavski de los últimos años se haya abocado al estudio de las acciones físicas, un sistema que reconoce de base el control del actor sobre sus propias acciones, de las que debe surgir la emoción, puesto que ésta escapa a su voluntad, y arrojará valiosísimos frutos de la mano de maestros como Meyerhold, Seki Sano, Grotowski, Barba e incluso, Peter Brook.

Al margen de las coincidencias o divergencias entre los distintos métodos y técnicas desarrollados en los últimos siglos, hoy día parece haber consenso en que el teatro se aprende haciéndolo, de manera que la dinámica escolar a la que más se ha recurrido, por su naturaleza misma, es el taller. En este sentido, el ámbito hispanoamericano ha albergado valiosas propuestas, entre las que, sin duda, destaca la labor de Osvaldo Dragún y de su Escuela Internacional de Teatro de América Latina y el Caribe, con sede en La Habana desde 1988. Asimismo, el Instituto Internacional de Teatro de la UNESCO, a través de sus representantes en Hispanoamérica, ha promovido la implementación de talleres y seminarios de teatro para todos los niveles de la educación, en especial para los no formales.

Este amplio desarrollo corresponde en mayor medida a lo que comúnmente se conoce como construcción del personaje, un proceso mediante el que, a expensas de diversas técnicas, el actor le da cuerpo a su interpretación. Y sin embargo, durante el siglo XX tanto el proceso como las técnicas traspasaron las fronteras del teatro y la ficción para abocarse a la construcción de la personalidad y no a la del personaje. No es un secreto que los principios psicoanalíticos de la Gestalt atienden a los procesos de escenificación que toman parte en la formación de la realidad mental; un recurso aún más notorio en la vertiente terapéutica de la escuela, en particular en las conocidas dinámicas de la silla vacía y la silla caliente. Hoy en día, la didáctica del teatro

forma parte de un gran número de corrientes y metodologías formativas y terapéuticas, tanto en lo que se refiere a la psique como en lo que toca al cuerpo. Se trata del reverso positivo del teatro, aquel que a la sanción del vicio y el pecado, opone la celebración del cuerpo, el alma y el espíritu.

Finalmente, cabe mencionar la incorporación del teatro como representamen del modelo social en la teoría filosófica de Kenneth Burke y en el pensamiento sociológico de Irving Goffman y Victor Turner. Si Burke recupera el carácter dramático de la acción humana y Goffman emplea el teatro como metáfora de la vida social, Turner desarrolla los conceptos de drama social, donde el conflicto interpersonal da lugar a los procesos que se manifiestan en la superficie de la vida social, y de metateatro, en atención a las herramientas que permiten referir los procesos sociales de comunicación. Se trata de una de las corrientes de pensamiento dominantes en el marco de las ciencias sociales, ya que, directa o indirectamente, ha permeado todos los ámbitos de estudio de la sociedad contemporánea.

### **Teatro y didáctica**

Por cuanto al marco institucional que da soporte a la educación teatral, cabe señalar que, en años recientes, la atención a la enseñanza y el aprendizaje del teatro se ha incrementado en virtud de las reformas implementadas en los planes curriculares oficiales de la educación básica en Occidente, mismas que han ido estableciendo criterios apropiados en relación con la educación artística. En México, a partir de 1993, la Secretaría de Educación Pública (SEP) reformula el enfoque pedagógico de la educación artística y, con el fin de estandarizar la impartición de la asignatura en el país, comienza a producir materiales didácticos específicos a nivel primaria. En cambio, la secundaria tendrá que esperar hasta 2006 para ver reformados sus programas y contar con apoyos didácticos apropiados en el campo de la educación artística. De manera paralela, el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura se ha esforzado, mediante sus Escuelas de Iniciación Artística, de las que actualmente existen cuatro en la ciudad de México, en conjuntar la educación básica con la transmisión del conocimiento relativo a las artes, una labor que continúa de manera natural en sus doce Centros de Educación

Artística, repartidos en el territorio nacional y destinados a la formación del profesional medio en el área de las artes.

Pese a ello, resulta notable nuestro rezago en la materia, mismo que se ve reflejado en la educación profesional. Si hoy día son cuando menos veinticinco universidades las que ofrecen licenciaturas en arte dramático, lo cierto es que hace un cuarto de siglo existían en la República Mexicana únicamente cuatro centros de enseñanza superior en el campo. Por lo que respecta a la pedagogía del teatro, la mayoría de los programas incluye una o dos asignaturas en la materia, y solamente dos de ellos ofrecen la posibilidad de especializarse en docencia (de hecho, la mayoría se enfoca en la actuación y la dirección). El panorama en el posgrado no resulta más alentador. Únicamente dos universidades nacionales ofrecen programas de maestría en artes escénicas. El más antiguo data de 2007. Salvo por un seminario que trata sobre educación y creación, ninguno de los dos programas comprende asignaturas de especialización en didáctica o pedagogía.<sup>1</sup> En cuanto a los posgrados en arte, existen al menos diez en el país; son muy pocos los que atienden al teatro de manera tangencial, y ni qué decir de la pedagogía, pues sólo uno de los programas ofrece una línea terminal en la materia.<sup>2</sup> En contraste, un país como Suiza ofrece programas de licenciatura en pedagogía teatral cuando menos desde 1990, mientras que España cuenta con posgrados en el área desde hace más de una década. En Hispanoamérica, quizás sea la Católica de Chile la universidad donde la pedagogía teatral ha encontrado un terreno más fértil, pues hace ya tiempo que la imparte en los niveles de licenciatura y posgrado, una labor en la que también destacan las universidades de Argentina, Perú y Colombia.

El rezago se nota también en la falta de esfuerzos reales para consolidar una comunidad de pedagogos teatrales en Hispanoamérica. De hecho, los únicos dos congresos internacionales destinados al tema de los que tengo noticia, han tenido lugar en España y, que yo sepa, a ninguno se le ha dado continuidad. En el marco del Festival Iberoamericano de Teatro de Cádiz de 1994, el primer Congreso Iberoamericano de Teatro estuvo destinado a la pedagogía. Sin embargo, el tema no volvió a figurar formalmente en las actividades del Centro Andaluz de Teatro y, lo que es más grave, el congreso

<sup>1</sup> Ver Apéndice A.

<sup>2</sup> Ver Apéndice B.

en sí estaba destinado a desaparecer un año más tarde. Deberían transcurrir más de tres lustros para que una institución iberoamericana le dedicara al asunto un nuevo encuentro. Me refiero al primer Congreso Iberoamericano de Pedagogía Teatral, organizado en 2010 por la Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia, mismo al que una vez más, no se le dio continuidad. En lo que corresponde a México, en años recientes el Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM viene organizando el Coloquio de Pedagogía y Arte Teatral, un esfuerzo que, si encomiable, aún está por consolidarse.

El auge de la educación artística ha traído consigo el desarrollo de metodologías que integran la experiencia de las artes al marco institucional relativo a los currículos académicos. En este sentido, el trabajo de Rudolf Steiner abre camino a una tradición en la que hoy destacan pedagogos como Elliot Eisner, Howard Gardner y Anne Bamford. Con respecto al teatro en particular, a partir de la Segunda Guerra Mundial, surgen nuevas propuestas metodológicas para su transmisión. Una muy valiosa es, sin duda, la de la pedagoga chilena Verónica García-Huidobro, acerca de la base de las cuatro etapas de formación teatral (divididas en ocho subetapas) propuestas por el británico Peter Slade y apoyadas en la estructura docente de los españoles Tomás Motos y Francisco Tejedo. García-Huidobro ha desarrollado un repertorio de ejercicios muy completo, diseñado en función de las necesidades formativas de los alumnos, para dar contenido a las sesiones de expresión dramática que, estructuradas cada una en cinco partes, constituyen su metodología activa. Esta corriente ha encontrado líneas de desarrollo en tres contextos principales: al interior de los sistemas educativos, como asignatura en sí misma o bien como herramienta didáctica en otras materias (ya en el siglo XVI, el humanista Juan Luis Vives escribió una serie de diálogos teatrales como herramienta para la enseñanza del latín); en el ámbito terapéutico se articula como apoyo social en casos de enfermedad, marginación o discapacidad; y en el marco de la educación no formal cristaliza como experiencia formativa extracurricular.

En el ámbito estrictamente profesional, esta visión orgánica de la educación teatral ha alimentado propuestas pedagógicas revolucionarias, como la del ruso Jurij Alshitz, quien, con el objetivo de cuestionar la figura dictatorial del director escénico para convertir al actor en un artista por derecho propio, se ha ocupado de integrar elementos tradicionales de Oriente a la

visión occidental del teatro y de desarrollar técnicas y métodos verticales para la construcción del personaje, donde al carácter perecedero del acontecimiento real se opone un trabajo continuo de construcción vivencial que se traduce en un crecimiento espiritual del actor... Al margen de técnicas y metodologías, en fechas recientes, este ámbito institucional se ha enfrentado con una nueva polémica, resultante de las reflexiones de la estadounidense Ellen Margolis, a propósito del carácter erótico de la relación maestro-alumno en el marco de la pedagogía teatral, un tema espinoso pero no por ello menos pertinente.

### **Estas memorias**

El cuerpo medular del Encuentro de Pedagogía Teatral, y por consiguiente, de este volumen, lo constituye el trabajo de nuestra invitada internacional, la pedagoga argentina María Elsa Chapato, quien cuenta con más de un cuarto de siglo de experiencia formando profesores en el área de teatro para todos los niveles educativos. Esta experiencia quedó reflejada a profundidad en dos conferencias magistrales de carácter introductorio: la primera, brillantemente replicada por la reconocida profesora de danza Alejandra Ferreiro, tocante al marco de la educación artística en que se inserta la pedagogía teatral; la segunda, relativa a esta última como campo de especialidad disciplinaria, en un seminario intensivo dirigido a académicos e investigadores, enfocado en la investigación en el área de la educación artística; finalmente, en el plato fuerte de nuestro menú, un taller dirigido a profesores de teatro a nivel secundaria en el que, además de su entrañable personalidad y su experticia en el tema, quedaron de manifiesto su enorme sensibilidad en el trato con los adolescentes y su incansable dedicación al enriquecimiento de una manifestación cultural tan importante como las artes escénicas, en las que reconoce una de sus grandes pasiones como educadora y como artista aficionada.

Como el taller mismo, el texto de María Elsa enfatiza las problemáticas a las que día con día se enfrentan los profesores en el salón de clases y de las que deviene gran parte de sus inquietudes. En este sentido, quedó de manifiesto la desproporción que suele mediar entre las intenciones pedagógicas y las condiciones reales de trabajo. A diferencia de la secundaria,

a la que la educación artística recién se incorpora como asignatura oficial, el nivel primaria ya cuenta con un marco didáctico-institucional de mayor desarrollo, lo que se vio reflejado en el taller dirigido a profesores de dicho nivel impartido por Cristina Barragán. El texto resultante constituye una guía para aproximarse a la estructura educativa que determina la enseñanza de las artes, y con ellas del teatro, en los primeros años del desarrollo infantil, haciendo hincapié en la importancia de implementar materiales de apoyo como el dispositivo didáctico, la transversalidad y la dupla docente. Por su parte, amén de situar el tema en el marco de la educación artística, el taller impartido por Rosa María Torres Hernández, a propósito de la pedagogía teatral en el bachillerato, se enfocó en hacer explícitas las opiniones de los profesores relacionadas con los beneficios y contribuciones que brinda el aprendizaje del teatro a jóvenes y adolescentes, y su enseñanza a los propios maestros. El resultado es un trabajo de corte estadístico que surge de las experiencias reales en el salón de clases y da cuenta de las consecuencias éticas y epistemológicas del campo en cuestión. Finalmente, las condiciones que enmarcan la enseñanza y el aprendizaje del teatro en las universidades fue el tema de reflexión del taller impartido por Carlos Díaz y orientado a las problemáticas que derivan del carácter profesionalizante de la educación superior. Entre las inquietudes expuestas durante el curso se hallan la diversidad de disciplinas que confluyen en el arte teatral y, por ende, la variedad de enfoques metodológicos que requiere su enseñanza, así como las diferencias que siempre han existido entre la teoría y la práctica, que impiden que los estudiantes tiendan puentes entre una y otra y, en especial, las cualidades mismas de estos últimos, quienes llegan a las carreras tras quince años de educación escolarizada a costas. De ahí que el de Díaz constituya un texto incendiario que subraya la reducción a la que ha sido sometido el cuerpo, principal herramienta de trabajo del teatrista, en el curso de su vida estudiantil y también las trabas pedagógicas que de ello resultan.

El trabajo de estos cuatro especialistas se acompaña de reflexiones, a propósito de cada taller, elaboradas por profesores de teatro de reconocida trayectoria en los distintos niveles de la educación formal que asistieron al encuentro. Por una parte, sus trabajos atestiguan las opiniones e inquietudes que acompañan la labor del profesor en el aula y que determinan su experiencia tanto personal como profesional; por la otra, evidencian la pertinencia del Encuentro de Pedagogía Teatral en el marco de una comunidad que,

desafortunadamente, aún acusa grandes carencias en cuanto a capacitación, normalización y comunicación.

Si bien, el estado en que se encuentra la pedagogía teatral no propició la impartición de un taller sobre la transmisión del saber teatral en los programas de posgrado dedicados al tema, de los que en México existen muy pocos, tampoco impidió que los responsables de tres de ellos se reunieran en una mesa redonda, de carácter eminentemente informativo, donde los asistentes obtuvieron información de la poca oferta educativa disponible y se asomaron a las posibilidades que ofrece el teatro no sólo en el viejo ámbito profesional, sino también en el campo, aún joven, de la investigación teatral. En este panel se dieron cita: Gilberto Guerrero, de la Escuela Nacional de Arte Teatral, Octavio Rivera, de la Universidad Veracruzana, y José Ramón Alcántara, de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, para hablar de sus experiencias al frente de los programas de maestría de mayor reconocimiento en el área, de los que, en adición, expusieron sus características propias, sus antecedentes y objetivos, y sus actuales condiciones de operación.

El volumen cierra con un par de apéndices que ofrecen al lector un catálogo de los programas de licenciatura y posgrado en teatro o artes escénicas que se imparten en México y una lista de los posgrados en arte que incorporan a sus planes de estudio materias relativas al teatro y sus correlatos, además de una bibliografía básica, y por ende breve, concerniente a la pedagogía del teatro y al marco de la educación artística en que ésta se inserta.



## **Biodatas**

**María Elsa Chapato** es profesora de enseñanza normal, especial y superior en ciencias de la educación, graduada por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, institución en la que se especializó en didáctica como técnico superior en planeamiento educativo. Su carrera docente se ha desarrollado en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), donde reviste la categoría de profesor titular en la Facultad de Arte y de cátedra en la de Ciencias Sociales. Ha dictado más de cincuenta conferencias sobre la formación de docentes de teatro y sus prácticas en contextos formales y no formales de la educación y ha asistido a igual número de congresos sobre la especialidad. Miembro de la Asociación de Investigadores de Teatro Argentino y de la Asociación Argentina de Investigación y Crítica Teatral, sus trabajos de investigación han sido publicados en libros y revistas especializados. Cuenta con Categoría II en el Programa de Incentivos a los Investigadores Universitarios de la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología de la República Argentina.

**Cristina Barragán Gutiérrez** es licenciada y maestra en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de cuya Facultad de Filosofía y Letras es profesora en las áreas de teatro y pedagogía. Su trabajo docente y de investigación se enfoca en el campo de la educación artística y en el papel de la inter y la transdisciplina en las artes para la construcción de modelos académicos. Ha participado en los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) como evaluadora de programas educativos en las artes y las humanidades. Actualmente es titular de la Dirección de Desarrollo Académico del Centro Nacional de las Artes (CNA).

**Rosa María Torres Hernández** es licenciada, maestra y doctora en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Fue coordinadora del doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución en la que, desde 2002, es responsable del cuerpo académico “Prácticas institucionales y constitución del sujeto en la educación”. Ha publicado diversos artículos sobre los currículos académicos y sobre la teoría pedagógica de John Dewey, y es coautora del libro *Conocimiento y currículo* (Universidad Metropolitana, 1991) y del *Currículum*, publicación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa sobre el estado actual del conocimiento. Actualmente forma parte de la planta docente de la maestría en desarrollo educativo de la UPN.

**Carlos Díaz Ortega** es pasante de economía y licenciado en literatura dramática y teatro por la Universidad Nacional Autónoma de México, maestro en educación en valores por la Universidad de Barcelona y doctor en pedagogía por la UNAM, de cuya Facultad de Filosofía y Letras es profesor titular. Ha participado en gran número de congresos sobre educación e impartido cursos de formación docente en diversas instituciones, tanto públicas como privadas. Hoy en día, participa en el proyecto de investigación “Prospectiva de un ambiente para la formación profesional” mediante el cual, el Instituto de Investigaciones de Diseño Industrial de la UNAM propondrá el diseño del aula universitaria del año 2025.

## **El contexto de reflexión**



# Educación artística hoy: nuevas concepciones, nuevos sujetos, nuevas prácticas.

María Elsa Chapato

*Las definiciones de la educación artística deben estar fundamentadas en las tendencias epistemológicas, sociológicas e históricas de las teorías y las prácticas artísticas y culturales presentes en el siglo XXI, comprendidas obviamente en su relación con la herencia proveniente del final del pasado siglo.*

Declaración del Congreso Iberoamericano de  
Educación Artística: Beja, Portugal, 2008

## Presentación

Comienzo mi exposición con una breve cita que provee un marco de referencia para la definición de un campo educativo que en las últimas décadas ha ampliado extraordinariamente su alcance, reconocimiento y visibilidad y que, gracias a esa ampliación de horizontes, ha incorporado reflexiones, puntos de vista y matrices interpretativas, generando proyectos de intervención, cuyos significados se integran con otras esferas de la vida social y cultural. La cita invita a reconocer que la educación artística del presente debe pensarse a la luz de las transformaciones que caracterizan al mundo contemporáneo, en contraste con el de la modernidad; en función de esos profundos cambios se debe pensar en los tópicos, las interrogantes, las presencias novedosas, los rastros de las tradiciones que permanecen, los nuevos sujetos sociales, las innovaciones tecnológicas y las visiones del mundo que se manifiestan en nuevas prácticas artísticas.

El espacio social que ocupa la educación artística en el mundo contemporáneo ha adquirido una significación individual y colectiva cada vez más relevante, generando ámbitos de desarrollo cultural especializado, modalidades comunicacionales innovadoras, y dando lugar a la proyección de

estrategias políticas, sociales y culturales que plantean posibilidades de reconstruir el medio social y modificar positivamente los aspectos negativos y excluyentes que caracterizan hoy a una sociedad global fuertemente desigual.

Comenzando por el estado de desigualdad, cabe considerar que, no obstante el desarrollo alcanzado en términos generales, la heterogeneidad de la educación artística revela profundas diferencias entre los países. Se pueden observar los logros alcanzados por algunos y los esfuerzos por conquistar mayor relevancia de los otros, la capacidad de este sector de la educación para plantear una agenda de temas propios o para perseguir una mayor injerencia en las políticas educativas; y sin embargo, es común que estas últimas posterguen los asuntos específicos de esta rama del saber y la disponibilidad de recursos humanos y financieros, amén de que dicha postergación y dicha falta de recursos suelen despertar escaso interés pedagógico.

Con estas consideraciones preliminares procuraré reflexionar sobre la relevancia de la educación artística en el marco general de la educación y su posibilidad de contribuir a una formación integral de niños y jóvenes. Ésta ha sido, durante las últimas décadas, una de las principales luchas de los educadores de arte, quienes hemos buscado, cuando menos, una mayor inclusión de la enseñanza de las disciplinas artísticas en el currículo escolar, tanto a nivel primaria como secundaria. De más está decir que esta lucha aboga por un acercamiento más temprano a las experiencias artísticas por parte de los niños, por lo que asimismo atañe al nivel inicial de la escolaridad. Por otra parte, y superando las dicotomías que suelen presentarse en los contextos pedagógicos entre educación formal y educación informal, se enfatiza también el desarrollo de las experiencias artísticas en otros ámbitos de la vida social y cultural, de modo que éstas posibiliten la confluencia y la articulación con modalidades alternas de presentación y circulación del conocimiento artístico.

Es justamente la idea de distribución de conocimientos la que puede orientarnos para definir los saberes que se ofrecen a los estudiantes y el sentido que se le otorga socialmente a la disposición de dicho conocimiento. ¿Cuáles son las implicaciones de que, desde distintas instancias de participación social, un sujeto cuente o no con la posibilidad de acceder a un conocimiento de tal naturaleza? ¿A quiénes se dirige este conocimiento y con qué finalidad se propone como necesario para su formación? ¿Es este conocimiento común al conjunto de la sociedad o un privilegio para

algunos sectores o grupos? ¿Cómo se vincula este conocimiento con la participación política, cultural y económica de los sujetos? ¿Es posible, dadas las actuales condiciones de circulación de la información, participar de la cultura sin disponer de las herramientas adecuadas para comprender sus componentes y producir de manera autónoma? Se trata de preguntas relevantes para analizar el estado actual de la educación artística, incluyendo nuevas problemáticas que no figuraban entre las preocupaciones educativas de hace algunas décadas.

Las concepciones sobre el arte y el trabajo artístico, los formatos y modalidades de producción y circulación de las obras, los sujetos de enseñanza y aprendizaje, las agencias y agendas culturales, los criterios de valoración y las sensibilidades, el valor atribuido al arte como experiencia estética y como expresión del conocimiento, la articulación entre el mundo simbólico y las subjetividades individuales y colectivas, la ciudadanía, la interculturalidad, la preservación del patrimonio..., constituyen focos de reflexión, ejes y dimensiones de análisis para comprender el papel de la educación artística en el mundo contemporáneo.

Una mirada retrospectiva a este campo especializado de la enseñanza permite observar avances muy significativos con respecto a las décadas anteriores. Quizá se deba a que las escuelas han respondido de manera insuficiente a la demanda de formación artística que hoy se observa; hay un notable incremento de las actividades artísticas en los ámbitos formativos no escolarizados. La variedad de espacios dedicados a este tipo de prácticas ha crecido significativamente, en especial en los centros urbanos, mostrando gran capacidad de adaptación a las tendencias y novedades en el campo de las artes y renovando constantemente las propuestas para ofrecerlas al consumidor como mercancías o servicios. Se trata, sin embargo, de logros precarios a la hora de considerar las modificaciones efectivamente introducidas en los sistemas educativos.

Por otra parte, las agudas transformaciones del mundo contemporáneo, la diversificación de los modos de producción simbólica y de los procesos comunicacionales globales, el impacto de la tecnología en la vida cotidiana y en la organización del trabajo, del ocio y de la interacción social, han cambiado radicalmente la concepción de las prácticas artísticas, lo que no debe quedar desatendido en el marco de la educación. De hecho, estas transformaciones invitan a partir de otras interrogantes:

¿Qué significa, hoy día, la enseñanza de las artes? ¿Qué contenidos pueden expresarse en un mundo saturado por la cultura visual? ¿En qué medida esta clase de educación implica facilitar las herramientas de percepción, comprensión y valoración para un mundo visual, interactivo, hipermediado, con todas las posibilidades que otorgan los entornos digitales y los nuevos paradigmas comunicacionales? ¿En qué sentido varía respecto de la formación que impulsábamos en el pasado reciente, relativa a una serie de lenguajes artísticos que sin duda mostraban sus cambios históricos pero que, aun así, permitían reconocer sus límites y distinguir sus modos de producción y representación?

Las transformaciones que introdujeron, primero el cine y luego la televisión, en nuestro modo de ver el mundo, en el propio régimen de visibilidad y en los criterios de distribución de la información —seleccionada, ordenada y presentada en privilegio de la iconicidad— también impactaron profundamente nuestros modos de conocer y comprender la experiencia, de poblar nuestra imaginación, de anticipar sucesos, de narrar historias. Introdujeron una cultura audiovisual radicalmente divorciada de la experiencia pedagógica escolar, que aún se refugia en el discurso verbal como fuente principal para el tratamiento de la información.

### **El lugar de la educación artística en la educación general**

Como han registrado numerosos autores, la selección de los conocimientos a transmitirse en las escuelas constituye una decisión de orden político orientada a la producción y la reproducción de cierto orden social, proclamando la legitimidad de unos saberes y tradiciones por sobre otros. Desde esta perspectiva, el saber escolar constituye un repertorio selectivo extraído de un marco cultural más amplio. Lejos de resultar ingenua o azarosa, esta selección es conducida por presupuestos epistemológicos e ideológicos que hacen del currículum un campo de batalla en el que se enfrentan diversas visiones del mundo, distintos modos de percibir y convivir. De este modo, la inclusión de la formación artística en el marco general de la educación evidencia el papel que se asigna al arte en la cultura de hoy, así como el privilegio concedido a cierta concepción de las artes (Williams, 2009).

La presencia de la educación artística en el currículo escolar resulta, así, extremadamente irregular en cuanto a la inclusión de unas disciplinas y otras, a la constitución de un campo curricular con identidad propia, con reconocimiento y legitimidad, y a la incorporación de prácticas extracurriculares, opcionales o no acreditables. No resultan ajenos a la definición curricular ni la vigencia de presupuestos epistemológicos sobre el arte, ni la validez otorgada al arte en el marco de conocimientos necesarios para la formación integral de las personas, ni el sitio que ocupa la actividad artística en el conjunto de la vida social, ni mucho menos la vigencia de determinadas concepciones pedagógicas que influyen a la hora de conceptualizar el aprendizaje artístico.

Al analizar los estados por los que ha transitado la educación artística se deben atender, cuando menos, tres aspectos: (1) el despliegue de concepciones sobre el arte y la reflexión sobre su interrelación con otras prácticas sociales (como, por ejemplo, la economía, el trabajo, la vida política de los pueblos, la religión, las formaciones sociales); (2) las perspectivas pedagógicas en boga en cada momento histórico, con las consecuentes consideraciones sobre los sujetos de aprendizaje, las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, y (3) los propósitos asignados a la enseñanza de diversos contenidos relativos al arte, propósitos que no pueden desgajarse de las finalidades de la educación y las políticas educativas.

Entre los teóricos que han estudiado la historia de las disciplinas artísticas en la educación se encuentra Kerry Freedman (2000) quien, en el marco de sus investigaciones sobre la historia de las disciplinas curriculares, revisa los presupuestos según los cuales ciertos conocimientos ingresan al currículo escolar durante el siglo XIX. Respecto a los conocimientos sobre las artes, en particular en los Estados Unidos, Freedman señala la predominancia de una concepción individualista del arte y plantea que su enseñanza respondía a criterios selectivos bien definidos: se consideraba el arte como complemento cultural para las clases altas (incluyendo el “gran viaje” por los museos y otros repositorios de las “bellas artes” y también la historia del arte como conocimiento de élite), mientras se otorgaba valor a la enseñanza de ciertas técnicas de carácter instrumental vinculadas con algunas prácticas artesanales o industriales para las clases populares (el dibujo técnico, el diseño de objetos o la decoración). Sostiene esta investigadora que, en el medio norteamericano, los propósitos de esta inclusión ocultan el origen individualista

de la ideología dominante bajo el disfraz de enunciados reformistas que afirman la búsqueda de justicia e igualdad social. Asimismo, asegura que a comienzos del siglo XX, el propósito progresista y liberal de desarrollar una cultura común a todos los sujetos escolarizados, cualquiera que fuera su origen social, encubría los intereses y perspectivas de ciertos grupos a propósito de lo que debía ser apreciado y valorado.

En un artículo que ha recorrido el mundo (Freedman, 1989), la autora discute la concepción individualista del arte y la producción artística, presentando las condiciones históricas, filosóficas y científicas que generaron algunas posturas intelectuales sobre la enseñanza de las artes en el siglo XX. Cada una de estas posturas implica no sólo una explicación sobre la transmisión del saber artístico sino principalmente un posicionamiento ético e ideológico acerca del lugar del arte en la sociedad y la cultura. La crítica de esta autora puede asociarse con las concepciones que entienden el arte como una práctica social y cultural en virtud de que producen significados de honda raigambre colectiva.

En esta evolución de la educación artística cabe reconocer el énfasis atribuido a las experiencias estéticas infantiles por parte de los movimientos escolanovistas y progresistas de la primera mitad del siglo XX. Estas corrientes pedagógicas implicaron un giro hacia el sujeto, donde se valoran las prácticas musicales, plásticas y dramáticas como parte de las experiencias de elaboración del mundo por parte de los niños y de manifestación de sus estados internos. Las prácticas educativas auspiciadas por estas corrientes se vinculan al avance de la psicología evolutiva que, por entonces, indagaba el desarrollo infantil de modo sistemático, descubriendo la inclinación de los niños por las actividades “expresivas” que darían cuenta de su salud y de su integridad psicofísica. Algunos autores (Lark-Horovitz, 1965) atribuyen este interés por la actividad artística de los niños a los estudios de base antropológica que orientaron a los académicos funcionalistas en su búsqueda de similitudes entre las producciones plásticas infantiles y las de las “tribus primitivas”; hipótesis ésta que les permitía homologar la evolución natural del dibujo infantil con la historia del arte de la humanidad. Estos intereses condujeron a un análisis sistemático de la producción infantil espontánea y a la categorización de ciertos esquemas relativamente comunes y estables, mismos que, en consecuencia, propiciaron el establecimiento de patrones para observar el supuesto “desarrollo normal” y el diseño de pruebas y

cuestionarios para diagnosticar las “aptitudes artísticas” de los niños, incluida su aptitud para la apreciación crítica.

Uno de los primeros aspectos que se abordaron en este marco se refiere al estudio de ciertos desarrollos más o menos estables en la capacidad de los niños para representar el mundo, principalmente a través de las formas visuales. El establecimiento de ciertos progresos evolutivos en la capacidad de representación parecía indicar ciertas equivalencias con la clase de aspectos que los niños aprecian en las producciones de artistas adultos a las que se los enfrentaba en situaciones de evaluación tipificadas. Lo que estas investigaciones no señalan suficientemente es que estos logros no pueden ser analizados sin comprender los procesos generales de construcción del pensamiento y el hecho de que las representaciones son fuertemente influidas por la experiencia cultural que les corresponde. Hoy sabemos que la organización progresiva de la actividad simbólica no es cuestión de talento natural sino una construcción interactiva con el medio y la cultura en que el niño se desarrolla.

Según esta perspectiva, la educación pública ha sido, desde principios del siglo XX, un instrumento para imponer a la gente común normas morales y criterios estéticos propios de la cultura de élite. La promoción social se daría mediante la adopción de las formas culturales y el gusto propios de los sectores dominantes. Las formas de belleza valoradas contribuirían a la modificación del carácter, a proporcionar un refinamiento del que carecerían las clases populares, a ennoblecer el espíritu y generar aspiraciones cultas, propias de las clases medias con creciente dominio sobre los sistemas educativos de la época. De esta manera, los diagnósticos sobre las capacidades artísticas, centrados en el potencial individual, ofrecerían la posibilidad de diferenciar a los estudiantes comunes, para los que habría un cierto recorrido curricular de los naturalmente dotados, a quienes correspondería un currículo específico.

El de la capacidad artística no sería entonces, para estos primeros investigadores, un problema de estratificación social sino una cuestión relativa a la dotación biológica de cada individuo. Resulta interesante considerar las vinculaciones que se establecían entre el talento, los valores de la clase media y el potencial individual para progresar, todo ello visto como expectativa de éxito personal y social en virtud de normas estéticas culturalmente específicas. Aun incorporando nuevos repertorios de preferencias genéricas,

estilísticas y estéticas, las consideraciones sobre su legitimidad seguían siendo establecidas por los expertos.

Las siguientes citas tomadas de Freedman nos permiten analizar la relación establecida entre la expresión natural y su direccionamiento hacia la apreciación de las obras consagradas desde la perspectiva del experto calificado, así como observar el arte como una esfera de distinción entre grupos sociales:

En la actualidad, la realización de un currículo destinado a desarrollar una personalidad democrática representa un conflicto de equidad en la escolarización. Hablar de expresión a través del arte ofrece la ilusión de un mantenimiento de la salud políticamente neutral, pero el concepto de expresión implica ciertas imposiciones sociales que podrían ser equitativas. Aunque el centro del currículo es el individuo, la forma de expresión viene definida por los expertos...

Se distinguió el arte de las otras formas de producción. El concepto de estética existente suponía un valor inherente a determinadas obras de arte y contemplaba el objeto como algo distinto del contexto en que se había producido. Se pensaba que algunas obras de arte tenían esa cualidad inherente, que hacía que fueran apreciadas universalmente a través del tiempo. Tener una educación artística significaba poder apreciar tal cualidad inherente...

Al presentar el valor estético como algo culturalmente neutral, el currículo ignora el carácter de construcción social de lo que valoramos como cultura. El concepto de excelencia en las reformas actuales niega la importancia de la ubicación socio-histórica de la producción, la valoración y la gestión.

En el trasfondo de las posturas pedagógicas y las investigaciones psicológicas más tempranas, en cuyo marco da comienzo la inclusión del arte como actividad escolar, las expresiones señaladas muestran las profundas diferencias que separan unas concepciones estéticas de otras. Los recientes debates obligan a reflexionar sobre los supuestos que implican los programas implementados por las instituciones educativas. Se trata, básicamente, de comprender el impacto de las discusiones epistemológicas sobre el arte y la apreciación artística, asunto que, en la actualidad, ha cobrado gran interés desde que la apreciación se considera uno de los ejes propositivos de la enseñanza de las artes en la escuela (Eisner, 1994).

¿Cómo emprender la tarea de pensar en la apreciación crítica de las artes sin releer a Pierre Bourdieu (1998)? La monumental obra de este sociólogo francés propició la reflexión en torno al papel de las instituciones educativas en la vida social, aportando ciertas categorías de análisis que conmovieron nuestra formación pedagógica. En lo atinente a nuestro tema, su aporte es fundamental en tanto que discute la disposición de los sujetos para vincularse con las obras de arte y la genealogía social de sus gustos y preferencias, con lo que rebate las categorías estéticas heredadas de la modernidad.

Al desarrollar su estética, a fines del siglo XVIII, Kant (1951) se centró en la situación problemática de la esfera artística respecto del conocimiento y la moral. Entendida como sustancialmente distinta de los intereses que guían al conocimiento en su intento de comprender la naturaleza, y también de la libertad como imperativo categórico de la moral, en la postura kantiana la experiencia estética refiere a una finalidad subjetiva, individual, finalidad sin fin, cuya realización atañe a la constitución de la conciencia. Cito a Kant en los primeros párrafos de la *Crítica del juicio estético*:

Para decidir si algo es bello o no, referimos la representación no mediante el entendimiento al objeto para el conocimiento, sino mediante la imaginación (unida quizás con el entendimiento), al sujeto y al sentimiento de placer o dolor del mismo. El juicio de gusto no es, pues, un juicio de conocimiento; por lo tanto, no es lógico, sino estético, entendiéndose por esto aquel cuya base determinante no puede ser más que subjetiva.

El gusto, para Kant, constituye así una cuestión individual, subjetiva, y se expresa en la conciencia de la emoción, el sentimiento y la satisfacción que le produce al sujeto, desinteresada y valedera para cada cual. La relación con las representaciones artísticas puede ser objetiva, puede ser una relación de conocimiento, pero entonces no será una relación estética. Queda entonces separada la experiencia estética (subjetiva e individual) del conocimiento objetivo de las representaciones artísticas que formarían parte de las actividades de la conciencia reflexiva, encaminadas al dominio del mundo real.

Cabe señalar que Bourdieu intitula “Crítica social del juicio del gusto” la primera parte de la obra mencionada. Resistiéndose a considerarlos una cuestión de orden subjetivo, introduce la preocupación por la génesis social y cultural de los gustos y las preferencias, atendiendo a los procesos

sociales mediante los que se constituyen los modos de observar el mundo, las matrices de percepción y comprensión, las expectativas y las formas concretas de actuar de los sujetos en la vida social y cultural. La novedad radical de su propuesta consiste en analizar la relación entre el gusto y la educación, entre “la cultura en el sentido de estado de lo que es cultivado y la cultura como acción de cultivar”. Se trata de analizar la relación entre lo instituido y lo instituyente y el fragoroso juego que conforma las conciencias y ubica a los contendientes en posiciones diferenciales para apropiarse de la cultura existente, para relacionarse de determinada manera con los bienes materiales y simbólicos que la constituyen, para sentirse parte de su producción, para comprender, valorar y decidir, para participar de las prácticas culturales. Cito:

...detrás de las relaciones estadísticas entre el capital escolar o el origen social y tal o cual saber, o tal o cual manera de utilizarlos, se ocultan relaciones entre grupos que mantienen a su vez relaciones diferentes, e incluso antagónicas, con la cultura, según las condiciones en las que han adquirido su capital cultural y los mercados en los que pueden obtener de él un mayor provecho.

Bourdieu sostiene que la apreciación estética, primero, forma parte del patrimonio simbólico aprendido en la experiencia social del capital cultural incorporado por los sujetos en sus contextos familiares; posteriormente, en el contexto escolar. No se trata simplemente de la apropiación de contenidos enseñados, sino de experiencias de contacto con determinados repertorios de objetos, de criterios de selección y organización implícitos en la vida cotidiana, de determinados usos y costumbres que constituyen el habitus como matriz estructurada y estructuradora de la percepción y la acción.

El carácter individual o colectivo de los bienes y producciones artísticas remite al concepto de “familiaridad” (Bourdieu, 1995), entendido como la distancia que permite la comprensión inmediata de objetos inmersos en una trama experiencial, mismos que no requerirían de decodificación. En virtud de la familiaridad adquirida, los vínculos con los objetos se constituyen en esquemas prácticos que se integran a la vida cotidiana por la fuerza del habitus ajustado. La naturaleza y el contenido de estos esquemas prácticos orientan las preferencias, los modos de vinculación y uso, la clasificación de los objetos, la asignación de pertinencia y legitimidad y el propio

reconocimiento del sujeto en cuanto a la pertinencia de su vínculo. Cabe, en este sentido, subrayar la incidencia de la familiaridad en la constitución de determinados géneros y estilos artísticos, así como su contribución a la elaboración de determinadas matrices de percepción y apreciación a partir de las cuales es posible participar como productor o como receptor.

Los procesos de socialización adquieren aquí un papel explicativo central, ya que es en su seno donde cada sujeto construye un determinado patrimonio experiencial, ya sea mediante un capital cultural heredado o un capital cultural adquirido. Desde esta perspectiva se toma en cuenta la trayectoria del sujeto por distintas instancias de socialización, tanto primaria (en el contexto familiar y considerando las condiciones de existencia cotidiana) como secundaria, donde adquieren un papel primordial las instituciones sociales y educativas. Los procesos de socialización a los que me refiero constituyen poderosos vehículos de transmisión de la cultura, exigiendo la participación de los sujetos para su conservación y transformación. La relevancia de este tema pone sobre la mesa la accesibilidad de los bienes artísticos, así como la intervención de agencias en la distribución social de oportunidades y en la legitimación de ciertos repertorios culturales. Esta perspectiva esboza el papel que las políticas educativas podrían desempeñar si, más allá del talento artístico, la educación general efectivamente ofreciera a los sujetos la oportunidad de participar como productores o espectadores capaces de comprender, apreciar y valorar.

Otra de las posturas teóricas dominantes en el marco de la educación artística corresponde a la “perspectiva estructuralista” que, procediendo del campo de la lingüística y luego de la semiótica, aborda la producción artística partiendo del análisis de la obra como texto y enfatizando los procesos comunicativos. Se trata del enfoque adoptado en Argentina para formular y organizar el contenido de las disciplinas artísticas correspondientes a la educación primaria y secundaria.

El principal autor de referencia para comprender esta perspectiva es Yuri Lotman, teórico ruso cuya obra se inscribe en los estudios estructuralistas propios de la semiótica de la década de los sesenta. En su libro más difundido, *La estructura del texto artístico* (1978), el autor considera los textos artísticos como materializaciones de los denominados “sistemas modelizantes secundarios”. Cada lenguaje artístico estaría caracterizado por un código específico y un conjunto de reglas sintácticas para la producción textual

y por el carácter metafórico de sus enunciados. Dado que estos sistemas simbólicos son más complejos que la lengua natural se justificaría la necesidad de su aprendizaje tanto para la producción formal como para la comprensión de los textos artísticos. En lo que específicamente nos atañe, este enfoque delimita los lenguajes artísticos en sistemas de representación específicos según el sistema de signos con los cuales construyen sus propios textos (código) y según un conjunto de reglas más o menos prescriptivas para la composición (sintaxis).

Lotman señala, por otra parte, que la participación de los sujetos sociales en el lenguaje y su vinculación con el texto artístico presuponen la enseñanza de los elementos que lo caracterizan, ya que no se adquiere de modo natural como la lengua materna sino que requiere de cierta instrucción a propósito de los formatos mediante los que se producen las simbolizaciones en determinado régimen cultural.

Este modo de concebir las disciplinas artísticas puso en debate la problemática de la delimitación formal de los textos artísticos y pronto chocó con la emergencia de producciones que exceden ampliamente las tipologías textuales, justamente porque el último tercio del siglo XX evidencia un entramado de producciones que enlaza las artes con otras esferas de la vida cotidiana, resultando en lo que ha dado por llamarse “heterotopía”, lugares múltiples en que el arte se manifiesta sin quedar situado estrictamente en las obras (Oliveras, 2010). Este arte que “explota” se multiplica en manifestaciones públicas, callejeras, ligadas a la vida de todos los días, borra la distancia que se planteaba entre la experiencia común, las obras y sus lugares de consagración, integrando nuevas formas de expresión que interpelan las nociones estéticas tradicionales. La educación artística se enfrenta hoy al reto de cambiar las perspectivas de abordaje de la obra artística para dar cuenta de estas transformaciones, posibilitando el reconocimiento de un nuevo entramado entre las prácticas artísticas y la vida social.

El despliegue de concepciones teóricas sobre las prácticas artísticas comprende, sin duda, la visión filosófica de Ernst Cassirer (1979) quien, en atención a la producción y los sistemas simbólicos, supone un giro radical en la comprensión de las prácticas artísticas como rasgo humano esencial, en tanto manifestaciones de la capacidad de producción de sistemas simbólicos, y permite comprender el arte como sistema simbólico y el ámbito de la cultura como matriz de producción de significados capaces de construir

simbólicamente distintos modos de concebir el mundo. Esta perspectiva teórica comprende las artes como formas de representación simbólica plenas de significados que no procuran copiar el mundo sino significarlo. Es posible trazar una línea continua de pensamiento entre Cassirer y algunos filósofos norteamericanos que, como Susanne Langer (1979) y Nelson Goodman (2010), contribuyeron a profundizar el alcance de las prácticas artísticas en la construcción de un discurso pleno de sentido, producto de la actividad constructiva del sujeto social y poderosamente articulado sobre los sistemas de símbolos. Los herederos de esta perspectiva, conjugada con los aportes de la psicología cognitiva y su nueva visión de la educación artística, serán Howard Gardner (1994) y Elliot Eisner (1995), quienes contribuirán a ampliar el desarrollo de la inclusión del arte en la educación escolarizada.

Las perspectivas sociolingüísticas y filosóficas han contribuido de manera sustancial a la comprensión de la naturaleza de la actividad simbólica artística, porque destacan algunos aspectos comunicacionales fundamentales para pensar en una propuesta pedagógica para la enseñanza del arte en la educación general:

a) La importancia del arte como sistema de producción de significados, lo que equivale a decir que es un sistema portador de información; esto es, portador de elementos de orden cognitivo y no solamente afectivos.

b) La distinción del arte de otros sistemas de comunicación, lo que destaca su especificidad.

c) La importancia humana en la construcción del sistema de comunicación artístico mediante el que es posible comunicar de maneras alternativas a los sistemas comunicacionales puramente lingüísticos. En otras palabras, lo que puede decirse con las obras artísticas no puede decirse cabalmente con la lengua.

d) Al atribuir al arte estas características comunicacionales, se le adjudica el mismo papel que a la lengua en la estructuración del pensamiento. Es decir, así como la lengua materna permite construir el pensamiento por internalización de las formas y los contenidos de la cultura, la actividad artística influye en la construcción de la mente y en la vida social.

e) Para que la comunicación mediante el arte sea posible es necesario dominar sus lenguajes; para que tal comunicación exista, debe haber entre el artista y el público una base de codificación común que permita el desciframiento.

f) Se atribuye al texto artístico una densidad signíca suficiente para propiciar múltiples lecturas a partir de la experiencia, del conocimiento, de las expectativas y las condiciones contextuales del receptor.

Este último aspecto ha sido ampliamente desarrollado por las denominadas estéticas de la recepción, mismas que subrayan el lugar del espectador en la actividad de recepción. Mientras la semiótica procura explicar la comunicabilidad de la obra artística, estas nuevas perspectivas sitúan sus preocupaciones en el papel activo y creador del receptor a partir de la comprensión del carácter abierto a la interpretación de las obras artísticas, de lo que Roman Ingarden (1989) llamó “lugares de indeterminación” de la obra artística. Ésta se constituye como portadora de sentidos que serán puestos en acción por la intervención creativa, copartícipe, de los espectadores. La actividad artística se entiende, entonces, como un fenómeno que trasciende las intenciones individuales del artista y la recepción individual del espectador, para revelarse como una experiencia intersubjetiva que, debido a su carácter público, se incorpora a la experiencia histórica y social.

Mientras esto ocurre, tiene lugar el importantísimo desarrollo del proyecto Zero, que permitió repensar el aprendizaje artístico desde una perspectiva cognitivista y entender la inteligencia humana como un complejo proceso de articulación con el mundo y de construcción multidimensional de significados. Así, no habría una única inteligencia, sino una variedad de procesos que se caracterizarían por su predominio en campos diferenciados (espacial, musical, lingüístico, matemático, etcétera).

Las investigaciones realizadas por los psicólogos cognitivistas a partir de la década de los sesenta, evidenciaron la necesidad de focalizar la atención en los procesos diferenciales mediante los que se aprende a operar con distintos tipos de formas simbólicas. En lo que nos atañe, sus hallazgos contribuyen a comprender los modos en que los alumnos aprenden a utilizar los medios, materiales, técnicas e instrumentos para producir formas simbólicas artísticas. Mediante esta actividad mental se aprende a construir empleando las formas simbólicas presentes en la cultura. Se trata de aprender a representar con determinado repertorio de símbolos culturalmente circulantes, adecuándolos a los propósitos de la construcción de significados. Del mismo modo se aprendería a relacionarse con las obras y a comprenderlas, acrecentando y profundizando la apreciación artística. Dice Gardner:

Los individuos que quieran participar de un modo significativo en la percepción artística tienen que aprender a descodificar, a “leer”, los diversos vehículos simbólicos presentes en su cultura; los individuos que quieren participar en la creación artística tienen que aprender de qué modo manipular, de qué modo “escribir con” las diversas formas simbólicas presentes en su cultura y, por último, tienen que hacerse también con el dominio de determinados conceptos artísticos fundamentales.

La cita refiere a la necesidad de aprender a producir formas simbólicas y a apreciar y comprender los significados condensados en las obras. Es desde esta vertiente que la producción y la apreciación se establecen como ejes del aprendizaje artístico y como criterios organizadores de la enseñanza de las formas de representación artística (Eisner, 1994). Para Gardner, la apreciación de la obra de arte exige el dominio, en alguna medida, del sistema de producción simbólica de cada disciplina artística. Los componentes comunicacionales quedan comprometidos desde que la producción conjuga procesos intelectuales y emotivos; la obra se hace pública e instala en los circuitos culturales, lo que hasta el momento de su materialización era patrimonio del sujeto productor, si bien no exclusivo, ya que la actividad simbólica del sujeto no se comprende por fuera de la producción simbólica colectiva.

Eisner (1995) propone ampliar las “estructuras de referencia” para conseguir que las experiencias con las obras de arte resulten significativas. La formación de sujetos críticos en materia de arte se lograría mediante la presentación orientada de experiencias que favorezcan la identificación de los aspectos sustantivos de la producción de obras. Eisner identifica cinco estructuras de referencia relativas a la observación, la percepción, las relaciones contextuales, el texto mismo y sus elementos de configuración: formas, temáticas, significados, ideologías:

Hoy, las corrientes estéticas coinciden en sostener que el arte es una forma específica de conocimiento, constituido por diversos lenguajes simbólicos cuyo aprendizaje contribuye a alcanzar competencias complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico y divergente, la apropiación de significados, valores culturales y la elaboración e interpretación de mensajes significativos. Los aportes que con esta significación, la educación artística puede realizar a los proyectos educativos frente a

los desafíos de la contemporaneidad hacen que ésta merezca ocupar un lugar fundamental como campo de conocimiento, coadyuvando a la construcción de un sujeto capaz de interpretar sus realidades, elegir, hacer respetar sus derechos y sentirse parte vital de una fuerza social transformadora.

### **El cambio de las actitudes sociales frente al arte**

Si es dable observar que la misma sociedad ha abierto su modo de concebir el arte, incorporando sus productos a la vida cotidiana, si las comunicaciones han favorecido la presentación de distintas producciones y han conjugado el arte popular y el arte culto, si se han difundido y diversificado las producciones artísticas, entonces resulta indispensable alcanzar nuevas metas en este campo. Es preciso entender la cultura como herramienta de inclusión social, destacando el papel que juega la accesibilidad de los bienes y servicios culturales para la construcción de la ciudadanía. Ésta es, justamente, la transformación más importante habida en el campo de la educación artística y la reconstrucción social.

Los promotores de este enfoque se abocan al desarrollo de programas destinados a estimular la participación creativa de los sujetos más desvalidos en el marco de las sociedades contemporáneas. Se trata de un reto para la formación de docentes de arte, ya que a los habituales requisitos formativos se agrega la interpelación de sus propias concepciones. Si bien se infiere de lo expuesto hasta aquí, no está demás señalar mi adhesión a aquellas que consideran la actividad artística como un conjunto de prácticas cuya característica principal es la producción simbólica (Bourdieu, 1997). Ésta puede caracterizarse desde tres ejes:

El que involucra los procesos de producción artística (de representación simbólica mediada por procesos técnicos).

El de los productos artísticos (materialización formal de los procesos de producción simbólica).

El de los modos de consumo artístico (referido a los modos de apropiación de los bienes artísticos, su recepción, apreciación y lectura).

Los tres ejes se articulan permanentemente, generando dinámicas entre sí y con otras prácticas culturales, de las que se distinguen al producir y

distribuir una clase de material simbólico que no representa al mundo sino que lo reelabora, metaforizándolo.

La intención de los proyectos curriculares y los aportes didácticos de los docentes puede basarse en una versión unitaria del arte, versión académica que jerarquiza las clases de productos y los modos de producción, o bien en la contraposición de prácticas y productos alternativos abiertos al conocimiento, la interpretación y la valoración. Puede entender el arte como esfera privilegiada de la cultura, separada de sus otras manifestaciones, o bien considerar sus relaciones y su integración a la vida cotidiana (Willis, 1996). Puede imponer un único modelo de ser y hacer, o bien, valorar los modos en que las distintas instancias culturales interpretan estéticamente su paso por el mundo. Ello dependerá, en buena medida, de la concepción del arte en que han sido formados los profesores, un asunto fuertemente marcado por la función asignada a la actividad artística entre las prácticas sociales. Este aspecto resulta particularmente sensible por cuanto remite al carácter democratizador de la actividad artística en el mundo social, cifrado tanto en la capacidad de construir subjetividades como en la participación comunicativa. Una clave de este aspecto formativo estriba en el hecho de que la relación misma del profesor con los alumnos evidencia el concepto de arte en turno. La práctica del docente en el aula atestigua su concepción filosófica del hombre y la sociedad; la metodología de enseñanza empleada en cada caso será indicador de dicha concepción.

El hecho de que el ser humano se sujete a los discursos ajenos hace de él un sujeto de la cultura que dicta las normas sociales de la conducta. Sujeto es aquel a quien determinan las significaciones imaginarias de la sociedad en que vive (Castoriadis, 1986). En este proceso cultural, el sujeto podrá ser autónomo o heterónimo. Los sujetos autónomos son aquellos que, a pesar de las constricciones sociales, se apoderan de su discurso y llevan adelante sus posibilidades. Por su parte, los sujetos heterónomos repiten, como si fuera suyo, el discurso del otro, esto es, el discurso social, enajenando así la relación consigo y con el mundo.

El docente tiene, por tanto, la opción ideológica de contribuir a la formación de sujetos autónomos o bien de sujetos heterónomos. Esta disyuntiva política resulta inevitable a la hora de pensar en transformaciones educativas. En el aula de educación artística casi cualquier lenguaje puede sostener la formación de un actor de su propio discurso o de un sujeto perpetuamente

alienado. Toda actividad artística puede efectuarse en el plano de la posibilidad o en el de la imposibilidad. Una dramatización, una danza, una canción pueden ser una posibilidad o no serlo. La apropiación mecánica de técnicas, la desconexión entre las actividades escolares y la vida cultural de la comunidad, la imposición de modelos, marcan la vía de la imposibilidad. El arte acontece como proceso transformador que atiende a las dimensiones del deseo, el juego, la ruptura y la reconstrucción del sentido individual y colectivo. Para que esta posibilidad se realice se requiere de algún compromiso cifrado en el valor que el profesor otorgue al arte en su enseñanza.

Estamos en un buen momento para reconocer que, siendo “la escuela y el sistema educativo en su conjunto [...] una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo singular de las nuevas generaciones” (Pérez Gómez, 1998), observamos que tal mediación no sólo posee el valor instrumental de dotar de herramientas para la participación en el proceso material de la producción social, sino que debe asumir el compromiso ético de propiciar las condiciones para la participación democrática plena en la cultura de la que forma parte.

## Bibliografía

- BAYO, JOSÉ (1987), *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*, Barcelona, Anthropos.
- BRIHUEGA, J. (1988), “Elementos para la comprensión del hecho artístico en su contexto histórico”, ponencia presentada en el curso de Formación del Profesorado de Salamanca.
- BORDIEU, PIERRE (1998), *La distinción*, Madrid, Taurus.
- CASSIRER, ERNST (1979), *Filosofía de las formas simbólicas*, 3 vv. México, Fondo de Cultura Económica.
- CASTORADIS, CORNELIUS (1986), *La institución imaginaria de la sociedad*, Madrid, Tusquets.
- (1998), *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*, Buenos Aires, Eudeba.
- EFLAND, ARTHUR (2002), *Una historia de la educación del arte*, Barcelona, Paidós.
- EISER, RICHARD (1994), *Attitudes, Chaos and Conexionism*, London, Blackwell.
- EISNER, ELLIOT (1995), *Educación la visión artística*, Buenos Aires, Paidós.
- (1998), *Cognición y currículum*, Buenos Aires, Amorrortu.

- FREEDMAN, KERRY (1992), “La enseñanza del tiempo y del espacio: comprensión de la historia del arte y de la herencia artística”, *Revista de Educación*, 298, pp. 81-88.
- (1989), “Igualdad, individualismo y cultura general en la educación artística”, *Revista de Educación*, 289, pp. 161-73.
- (2000), “Social Perspectives on Art Education in the U. S.: Teaching Visual Culture in a Democracy”, *Studies on Art Education*, 41, 4, pp. 314-29.
- GARDNER, HOWARD (2005), *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*, Buenos Aires, Paidós.
- (1994), *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- GOODMAN, NELSON (2010), *Los lenguajes del arte*, Barcelona, Paidós.
- INGARDEN, ROMAN (1989), “Concreción y reconstrucción”, en Rainer Warning (ed.), *Estética de la recepción*, Madrid, Visor, pp. 35-54.
- (1998), *La obra de arte literaria*, México, Taurus.
- KANT, EMANUEL (1951), *Crítica del juicio*, Buenos Aires, Losada.
- LANGER, SUSANNE (1979), *Philosophy in a New Key*, Cambridge, Harvard University Press.
- LARK-HOROVITZ, BETTY (1965), *La educación artística del niño*, Buenos Aires, Paidós.
- LOTMAN, YURI (1978), *La estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo.
- (1996), *La semiósfera*, v. 1, Valencia, Cátedra.
- OLIVERAS, ELENA (2010), *Estética. La cuestión del arte*, Buenos Aires, Emecé.
- PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- WILLIAMS, RAYMOND (2009), *Marxismo y literatura*, Buenos Aires, Las Cuarenta.
- WILLIS, PAUL (1996), *Common Culture: Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young*, London, Open University Press.



## **Réplica a la conferencia inaugural**

### **La educación artística hoy: nuevas concepciones epistemológicas y pedagógicas, nuevos sujetos y nuevas prácticas.**

Alejandra Ferreiro Pérez

La conferencia de María Elsa Chapato dejó entrever su largo trayecto de investigación y de actividad profesional comprometida en el desarrollo del campo de la educación artística. En su exposición mostró el enorme abanico de posibilidades de las artes, en especial del teatro, de incidir en la educación, a la vez que señaló la anchura y complejidad del campo que no se circunscribe ni a la formación de artistas, ni a su inclusión en la escuela básica, sino que abarca diferentes ámbitos, niveles y problemáticas sociales, entre las que destacan, por mencionar sólo unos pocos ejemplos, el trabajo en las cárceles, la atención a poblaciones vulnerables (en situación de calle, drogadicción, alcoholismo, etcétera), o bien el trabajo con individuos con necesidades educativas especiales. Reveló así un panorama cuya amplitud y diversidad ofrece múltiples oportunidades para concebir enfoques y especialidades varias en la formación de los pedagogos de las artes.

Chapato comenzó su disertación con una historia del campo de la educación artística en la que subrayó cómo las universidades “corrieron el riesgo” de crear licenciaturas que dieran a las artes un tratamiento similar al de las disciplinas científicas y humanísticas, lo cual permitió que las actividades artísticas dejaran el papel de “mera decoración” y cobraran la relevancia social que merecen. En este proceso de profesionalización de la actividad artístico-educativa, reconoció la deuda con las artes visuales y la música, las cuales han avanzado ya un largo trecho en cuyas experiencias y aportaciones han abrevado los educadores de otras disciplinas artísticas. En el balance presentado, destacó los significativos avances alcanzados desde que surgieron las carreras universitarias de artes, pero también insistió en la necesidad de reflexionar críticamente sobre los baches, ausencias y nudos del proceso. Uno de ellos se expresa en la evaluación, proceso en cuyo marco las artes han sido sometidas por los consejos universitarios a criterios de

cientificidad provenientes de las ciencias duras y en el mejor de los casos, de las ciencias sociales y humanas, que no permiten una adecuada valoración de sus producciones académicas.

A lo largo de su plática, Chapato abordó tópicos de gran valía, pero un asunto que me interesa destacar es su objetivo explícito de generar conciencia sobre la relevancia de la educación artística y la urgencia de formar docentes como una tarea prioritaria para el reconocimiento y fortalecimiento de la función educativa de las artes en nuestra sociedad. En el abordaje de este tema sobresalió su enfoque educativo interdisciplinario, pues considera que la formación docente no debe limitarse a la disciplina artística, sino que ha de comprender una sólida preparación (de la cual hizo gala a lo largo de su conferencia) en estética, historia del arte, pedagogía, sociología y psicología, entre otras disciplinas, que acerque a los futuros pedagogos a las necesidades educativas y sociales de los ámbitos en que pueden desempeñarse. Esta visión destierra la falsa idea de que sólo quienes han fracasado en su desarrollo como artistas se dedican a la docencia y, por el contrario, instó a dignificar la profesión docente y a desarrollarla.

A modo de justificación del planteamiento anterior, Chapato expresó su aspiración, que comparte con educadores como Elliot Eisner, David Hargreaves, Howard Gardner y Maxine Greene, de que las artes formen parte de la vida cotidiana y colaboren en la formación integral del individuo. De ahí que subrayara que las artes ofrecen oportunidades a los estudiantes para asumir valores de manera consciente, que brindan un repertorio sensible que los predispone al aprendizaje permanente, y amplían su percepción del mundo con la consiguiente apertura mental que de ello surge. Pero, sobre todo, insistió en que las artes posibilitan la construcción de una subjetividad colectiva que sensibiliza a los estudiantes para crear comunidades y mejorar sus modos de convivencia, lo cual no resulta de poco valor en una época de gran convulsión y violencia como la que vivimos. Por ello, subrayó la fuerza política de las artes y su capacidad para formar individuos libres y autónomos y al mismo tiempo sensibles a las necesidades de los sectores más desprotegidos de la sociedad.

Finalmente, Chapato cerró su intervención con un exhorto a intensificar la deliberación colegiada sobre los requerimientos y necesidades de la formación de docentes de arte, la cual podría iniciarse con un debate sobre los modos de articular la formación artística y la formación pedagógica y

de interrelacionar los sectores educativo y cultural. No olvidó señalar la importancia de impulsar la investigación educativa en este campo, particularmente aquella que se realiza con equipos interdisciplinarios y se enfoca en recuperar las experiencias de los maestros y especialistas en los diferentes ámbitos de incidencia de la educación artística.

Las reflexiones y experiencias de Chapato constituyen un estímulo para vigorizar las acciones que en materia de educación e investigación artísticas se han emprendido en nuestro país, a la vez que hacen un llamado a congregar a los interesados en este proceso para que compartan y socialicen sus experiencias.



## **La pedagogía teatral como campo de especialidad. Delimitación y problemáticas actuales.**

María Elsa Chapato

La pedagogía teatral como campo especializado de conocimiento reconoce una amplia variedad de definiciones e incluye un repertorio muy diverso de prácticas. Resulta de gran interés debatir los alcances epistemológicos implicados en una delimitación disciplinar y los compromisos que quedan definidos por tal delimitación: la conformación de la comunidad que la integra, el corpus compartido de conocimientos, las diferentes posturas en relación con dicho corpus, las interrogantes que guían la producción, el lenguaje utilizado, los discursos aceptados como legítimos, las prácticas y acontecimientos aceptados como propios, así como los procesos de socialización profesional de los practicantes, entre otros criterios posibles para analizar la naturaleza del campo.

Este espectro de cuestiones adquiere una nueva complejidad cuando se entrecruza con los conocimientos y debates propios del campo educativo, considerando las diversas disciplinas que abonan al conocimiento y la reflexión sobre la educación y su papel en la vida de los pueblos. Las perplejidades que caracterizan el comienzo del siglo XXI añaden nuevos elementos a tal complejidad, en tanto nuevas instancias y organizaciones sociales se disputan el lugar privilegiado de la institución escolar en cuanto a la distribución de conocimientos, dando lugar a experiencias educativas que incluyen el teatro con una diversidad de fines sociales y culturales más allá de su lugar como práctica artística.

Mi condición de docente universitaria en una carrera de teatro que forma actores y directores, licenciados y profesores para la enseñanza del teatro en el sistema educativo formal, en una ciudad del interior de la Argentina, es una de las marcas que debe considerarse a la hora de poner en reflexión mis dichos y propuestas. Estoy convencida de que, en realidad, éstos deben servir como disparador para un trabajo colectivo donde se evidencien los

puntos de encuentro y las divergencias, de modo que podamos impulsar un compromiso sostenido en el progreso de nuestro ámbito de trabajo. Debo señalar que la temática que nos convoca es el eje de mi propio trabajo universitario y que estoy acompañada en ese esfuerzo por un grupo de jóvenes colegas empeñados en construir una perspectiva que permita alcanzar una saludable comunicación entre el conocimiento pedagógico y el conocimiento artístico teatral. Durante casi veinticinco años hemos estado conectados con los sucesos que han tenido lugar en el ámbito académico de nuestras especialidades, procurando mantenernos al día respecto de las perspectivas teóricas que salían a debate y de los problemas que fueron abordándose en cuanto a las prácticas teatrales y educativas en nuestro país. Somos conscientes de que el panorama internacional puede exhibir otros logros y eventualmente debates diferentes, en tanto nuestras historias educativas enfrentan problemáticas distintas, aunque no desvinculadas.

Justamente pensando en ese recorrido histórico, volví a consultar algunos materiales significativos para mi experiencia profesional donde se dejaban traslucir estados del arte y repertorios de problemas en relación con la pedagogía teatral. Uno de ellos corresponde al Primer Congreso Iberoamericano de Teatro, que tuvo lugar en Cádiz en 1994, al que pude asistir y al que asistieron también, junto con destacados teatristas europeos y americanos, representantes de la escuela de teatro del INBA. El segundo registro corresponde al Foro Iberoamericano de Formación Docente y Pedagogía Teatral, realizado en mi universidad en 2004, que contó también con la participación de colegas mexicanos entre los representantes de instituciones de formación superior. Cada encuentro mostraba un estado del debate, una situación de nuestros contextos de trabajo, unas preocupaciones predominantes. Mirando en retrospectiva, hoy podemos preguntarnos qué ha cambiado, cuánto hemos mejorado, qué nuevas cuestiones han entrado en nuestras agendas.

Desde una perspectiva institucional, los integrantes de mi equipo trabajamos como docentes e investigadores en una carrera de teatro que se ha planteado, desde sus orígenes, la articulación de la formación de actores y directores con su preparación para desempeñarse como profesores de la disciplina en los distintos niveles del sistema educativo, incluyendo el universitario. También participamos activamente en los esfuerzos nacionales para incluir el teatro como asignatura curricular en la educación de niños

y jóvenes, y formamos parte de la Red Nacional de Profesores de Teatro (Dramatiza), organización abierta que congrega a profesores de teatro tanto de la educación formal como de otras iniciativas teatrales.

### **Sobre la pedagogía como disciplina y el debate sobre sus alcances**

La pedagogía constituye uno de los campos de reflexión más antiguos de la historia del pensamiento y como tal, en el pasado más remoto se imbrica con la filosofía. Como campo doctrinario, sus observaciones y postulados se refieren al lugar y la función asignados a la educación en la vida de los pueblos, así como a las ideas rectoras que orientaron las creencias filosóficas, religiosas, morales y políticas sobre la educación, la creación de instituciones educativas y las prácticas de los sistemas de enseñanza en los que estas convicciones adquirieron y adquieren influencia y justificación (Hubert, 1952).

Desde esta óptica de enunciación, hasta muy avanzado el siglo XIX, la pedagogía constituye una parte de la filosofía; su separación forma parte de los procesos de constitución disciplinar que caracterizaron el ascenso del positivismo como corriente de pensamiento dominante hacia finales del siglo XIX y principios del XX, cuando los asuntos educativos pasaron a denominarse ciencias de la educación. Por tanto, sólo una parte de las cuestiones de orden reflexivo-doctrinario puede encontrarse en el campo de la filosofía de la educación, mientras que los asuntos más concretos se visualizan en diversas disciplinas diferenciadas según sus objetos de conocimiento y las perspectivas con que dichos objetos se analizan: sociología de la educación, historia de la educación, didácticas (general y especiales según el tipo de conocimientos que pueblan los sistemas de enseñanza). Esta diversificación disciplinar ha contribuido a la profundización del conocimiento de los asuntos educativos, generando un proceso de especialización que hoy día vuelve su mirada a los enfoques epistemológicos inter o multidisciplinarios de los asuntos que se estudian, de modo que, estrictamente, resulta complicado resolver la pertinencia de la denominación “pedagogía teatral”.

Parece más apropiado revisar las acepciones dadas a esta denominación por una comunidad de practicantes que reúne bajo ese título, un conjunto de problemas teóricos y prácticos claramente ligados a los procesos educativos

más generales. Hace ya tiempo, una distinguida académica señalaba la necesidad de distinguir los hechos educativos, los conceptos usados para referirlos y las teorías o concepciones bajo las cuales encuentran su sentido y justificación (Gueventter, 1968). Así, procurando facilitar el abordaje de los asuntos que entran bajo la amplia denominación de pedagogía teatral, adoptamos una variante de orden pragmático para asumir la demarcación.

### **Los ámbitos de práctica como eje analítico**

La variedad de espacios de práctica pedagógica que pueden rastrearse en el uso comunitario sugiere la necesidad de considerar los ámbitos de práctica como posibles organizadores del análisis. Así, es posible reconocer por lo menos dos “ámbitos de práctica” a los que hace referencia la denominación “pedagogía teatral”. Más adelante podremos avanzar en la reflexión sobre las exigencias que impone el trabajo en espacios socioeducativos emergentes, quizás como un “tercer ámbito de prácticas” con características diferenciales. Me referiré inicialmente al más antiguo y focalizado ámbito de localización de las prácticas de formación:

### **La pedagogía teatral tradicionalmente concebida como campo de formación artística profesional de actores, directores, escenógrafos y otros profesionales directamente vinculados con el campo de la producción teatral**

Esta versión especializada del campo remite a los procesos formativos necesarios para el desempeño de las funciones a las que refiere cada uno de estos roles. En buena medida prepondera la formación artística de actores, tanto que, en algunos casos, cuando se habla de pedagogía teatral se hace referencia a las metodologías de la actuación y, eventualmente, a formaciones “complementarias” como la educación vocal o el entrenamiento corporal.

Es en este terreno formativo que cabe el análisis de las problemáticas relativas a la sistematización de los saberes teatrales y la enseñanza sistemática de los mismos en cada contexto. Me refiero al hecho de que buena parte de la formación teatral tiene lugar en ámbitos privados de enseñanza bajo la tutela de experimentados directores a los que se les reconocen especiales

logros en la actividad y que han adoptado una postura estética definida, en consonancia con sus producciones y, en algunos casos, mediante la elaboración de propuestas formativas originales. Proliferan así los cursos y talleres de teatro y se cuentan por miles las personas que adoptan este tipo de trayectos formativos libres de las exigencias de las carreras de grado. En la mayoría de los casos, es el prestigio artístico del maestro el que otorga mayor o menor valoración a las propuestas pedagógicas (al modo de la enseñanza de los gremios medievales). Los aprendices mencionan con énfasis el prestigio del maestro con el que se están preparando para el oficio: no dicen sólo “estudio teatro”, sino “estudio con Fernández” o “estudio con Serrano”... ¡Querido maestro! Se trata de ámbitos ricos en experimentación y exploración de posibilidades creativas, muy heterogéneos en cuanto a los criterios metodológicos empleados. También son heterogéneas las “poblaciones conceptuales” (Toulmin, 1989) con que aluden a los hechos teatrales y a los procedimientos creativos, poblando de profusas y polisémicas denominaciones que sólo en ocasiones permiten identificar el origen del vocabulario técnico empleado. Cabe agregar el hecho de que la expansión de la televisión ha incidido fuertemente en las concepciones sobre la actuación (aun sabiendo que la actuación televisiva responde a exigencias técnicas y conceptuales propias del medio), generando asimismo representaciones sociales sobre el espectáculo, los recursos simbólicos, los textos y sus posibles lecturas, tal como hizo el cine con anterioridad.

Algunos de los docentes de esta modalidad formativa se reconocen como “pedagogos teatrales”, quienes no siempre materializan alguna sistematización de sus estrategias metodológicas, por lo que el único modo de conocer la naturaleza de sus criterios de trabajo se cifra en la participación en sus talleres, con lo que aumenta el carácter esotérico, restringido, del conocimiento profesional involucrado. Sin embargo, no les resta sistematicidad, ya que la continuidad temporal de sus procedimientos formativos da cuenta de lógicas de trabajo propias y criterios para la obtención de resultados, sea en la conformación de un perfil del rol actoral o en la naturaleza de los espectáculos que producen.

Contrariamente, cuando el teatro se incorpora a los ámbitos formales de la educación, sean éstos escuelas o universidades, la naturaleza y la normatividad institucional conllevan requisitos de formalización del saber

profesional y de sistematización de las acciones formativas de acuerdo con las lógicas que regulan el funcionamiento de dichas instituciones.

En el caso de Argentina, la formación de actores, directores teatrales, escenógrafos y dramaturgos se lleva a cabo en instituciones de educación superior, ora universitarias, ora del nivel terciario no universitario. Esta distinción resulta sustancial porque remite a obligaciones académicas diferenciadas, mismas que suelen generar polémicas respecto de la profundidad o eficacia de las formaciones brindadas, del prestigio social de las instituciones, de los aspectos simbólicos implicados en sus recorridos educativos y de los títulos que otorgan. Aparece entonces un conjunto de problemas de orden pedagógico que no pueden eludirse. Me referiré brevemente a algunos de ellos a sabiendas de que podríamos convertirlos en temas específicos de pedagogía y de que las soluciones dadas a cada uno guardan relación estrecha con las lógicas más generales de los sistemas educativos nacionales de los que se trate:

“Los criterios de incorporación de los estudiantes a las carreras de grado”. Las instituciones superiores poseen criterios y requisitos de ingreso establecidos en legislaciones específicas del nivel, a las que se añaden requisitos especiales de ingreso a las carreras artísticas. Entonces, se hace evidente la diversidad de concepciones políticas sobre la educación superior; pedagógicas en relación con la articulación de los niveles educativos anteriores y las exigencias de la formación superior; epistemológicas en cuanto a la consideración del conocimiento artístico, su enseñabilidad (¿es posible o no formar “un artista”? ¡¿Sólo entrenamos sujetos dotados por la naturaleza?! ) y su técnica, si así podemos llamarle, a propósito de las capacidades o habilidades iniciales requeridas en el estudiante para acceder al estudio de una carrera teatral. Certificaciones previas, pruebas de ingreso o ciclos propedéuticos constituyen parte de los asuntos pedagógicos a resolver, que implican conocimiento teatral y pedagógico tanto como decisiones de orden político. En los casos en que se establecen requisitos previos de formación artística, caben las interrogantes sobre los ámbitos en que resulta posible hacerse de las habilidades exigidas. Este aspecto de la problemática pondrá en evidencia la existencia de articulaciones entre los distintos niveles del sistema educativo y también la posible articulación con recorridos formativos informales o de menor grado de formalidad, como pueden ser los talleres privados.

Un segundo aspecto se centra en el “recorrido formativo ofrecido por la institución” con el fin de proveer un conjunto de capacidades o habilidades propias del campo de conocimiento o del ejercicio de una profesión. Me refiero, claro, a la cuestión curricular, a la definición de planes de estudio, con toda la complejidad que ello implica en el nivel superior de la enseñanza, y a las prácticas pedagógicas que tienen lugar en los procesos de desarrollo curricular. Esta dimensión permite reflexionar acerca de la estructuración del conocimiento artístico y la posibilidad de su sistematización para la enseñanza, con el propósito de brindar una formación apropiada a quienes desean incursionar en el ámbito artístico pero desean a su vez alcanzar un grado educativo superior.

Queda claro que se pone en cuestión la medida en que las universidades son capaces de proveer los elementos adecuados para el ejercicio de una labor artística fundada sobre la base de un conocimiento especializado. Me refiero a que las competencias para actuar con conocimiento en un área definida, revisar las propias prácticas y permanecer activo en el desarrollo profesional, se orientan según los tipos de prácticas profesionales que se ejercen y los contextos en que se llevan a cabo. Las características de las prácticas específicas se refieren a los tipos de tareas que definen la profesión en un momento histórico determinado, las representaciones sociales sobre el rol en cuestión, las tradiciones y los conocimientos teóricos y prácticos requeridos para su “buen desempeño”, los cambios en los modos de llevar a cabo las tareas tal y como lo requiere el campo profesional (cambios técnicos, organizativos, sociales, éticos y estéticos, entre otros).

Los “contextos de ejercicio de las prácticas profesionales” se refieren, en sentido restringido, a los ámbitos de desempeño y a las condiciones históricas, materiales y simbólicas que caracterizan a las relaciones sociales y culturales, y en un sentido más amplio, a las relaciones entre las escalas local, regional, nacional y supranacional. Podría uno preguntarse, por ejemplo, si las exigencias formativas para un actor son iguales en la capital de un país cosmopolita o en una localidad de provincia, y esto daría lugar a una revisión de los criterios con que se plantean los contenidos de la formación y el tipo de experiencia que se provee a los estudiantes. En este sentido, resulta necesario considerar diversas problemáticas pedagógicas que suelen ocupar a docentes y autoridades:

La primera de ellas se refiere a las “competencias profesionales”, definidas como conjuntos complejos de habilidades y disposiciones que caracterizan una práctica profesional y que resultan del aprendizaje profesional en el marco de un capital cultural diferenciado. El concepto de “capital cultural” elaborado por Bourdieu y Passeron (1977) alude al conjunto de bienes susceptibles de acumulación (producción, distribución y consumo) y cuya posesión distingue a los miembros de una sociedad al constituir un espectro de distinciones capaz de otorgar capital simbólico (reconocimiento, prestigio y autoridad) a quienes lo poseen.

Además de reconocer la desigual distribución de la riqueza material y simbólica, autores como Perrenaud (1990) vinculan la apropiación de un determinado capital cultural con las normas de excelencia que distinguen una profesión en cuanto al dominio de sus prácticas, a los “grados de perfección” que —de manera más o menos explícita— proveen la norma de excelencia a los miembros de esa profesión.

Respecto de las prácticas profesionales que nos ocupan, la de “los diversos roles profesionales implicados en la práctica teatral”, puede señalarse tanto su complejidad como su diversidad y variedad, más aún si contamos con que la singular combinación de saberes, habilidades y disposiciones que nos permitirían caracterizarlas no dispone de normas de excelencia estables o unívocamente aceptadas. No sólo por tratarse de prácticas sociales que se transforman en el tiempo y en relación con condiciones socio-históricas de producción, sino también porque están sujetas a distintas “condiciones de regulación”.

Desde la sociología de las profesiones (Tenti Fanfani, 1989) se nos llama la atención sobre las diferentes condiciones de ejercicio de ciertas prácticas profesionales, según estén reguladas por los propios practicantes (a través, por ejemplo, de colegios profesionales que establecen normas de calidad para el ejercicio idóneo, así como códigos éticos y aun pautas remunerativas por el desempeño) o bien por el Estado, a través de normativas exhaustivas sobre la formación requerida para el ejercicio de un determinado trabajo, el ingreso al ejercicio profesional, la permanencia, las condiciones laborales, la promoción, la calificación y los derechos y deberes de los practicantes (como sería el caso de los docentes). A esta tipificación habría que agregar aquellas prácticas cuya regulación se somete a los “mecanismos del mercado” y

cuyas lógicas, escapando a la estabilidad, resultan identificables por el interés económico que las guía.

Traigo a colación este asunto en razón de que las instituciones de enseñanza de las que participamos se dedican a formar profesionales de un tipo de práctica artística (teatral) cuya inclusión en contextos de trabajo seguirá alguna de las lógicas antes señaladas. Uno de los problemas centrales de la demarcación de estrategias y trayectos de formación tiene que ver con la definición de los “perfiles profesionales” a los que se apunta y de las competencias asociadas a los mismos, a cuyos logros se orientan las acciones pedagógicas.

Las prácticas artísticas suelen presentar un arco más abierto de posibilidades por cuanto a las jerarquías de perfección. En algunos casos, el parámetro se funda en la atribución de valor a ciertos representantes destacados; se valora a los grupos o instituciones según criterios “académicos”, “innovadores/transgresores”, “publicitados” y, en todo caso, sujetos a procesos de confrontación, transacción y negociación entre los actores del campo específico.

La diferenciación de los rasgos estimados en el ejercicio de su arte no puede separarse de las luchas por la adquisición de cierta primacía en el campo profesional; es decir, la imposición hegemónica de atribuciones valorativas por parte de los grupos más poderosos del ámbito social, en función de los cuales se difundirán ciertos parámetros de excelencia, susceptibles de ser impugnados y contestados por otros sectores que ponderan otros rasgos y criterios, puede implicar también la participación en determinados tipos de espectáculos teatrales o la vinculación de una determinada institución con una posición teórica o ideológica.

Recupero aquí, para el análisis de esta problemática, los conceptos de “campo intelectual y campo artístico” (Bourdieu, 1977) como sistemas de agentes situados cuyo poder de decisión y autoridad surge de su posición en ese campo y en relación con otros agentes, dando lugar a instancias de selección y consagración y de competencia por la legitimidad cultural, tanto del artista como de sus obras. Desde esta perspectiva me interesa resaltar cuando menos tres aspectos:

La formación artística brindada por cada institución universitaria se ubica en una “determinada posición en el campo artístico” con respecto a los artistas y los ámbitos de producción comerciales e independientes; como institución académica, goza de un mayor o menor prestigio respecto de otras instituciones de formación y frente a las organizaciones económicas

que dirigen, gestionan y manipulan la producción de bienes artísticos como parte del mercado cultural. Este posicionamiento evidencia la vinculación-desvinculación entre los procesos institucionalizados de formación artística y la vida que fluye en el campo artístico. En este sentido, una gran preocupación se refiere al eventual aislamiento o la falta de actualización de las prácticas de formación respecto de los formatos, estéticas o valores dominantes o emergentes que implican un posicionamiento y ciertos criterios de legitimidad de los saberes enseñados, así como su adecuación a las demandas de los circuitos de producción y circulación de las obras. Para las instituciones formadoras, esta articulación presupone un esfuerzo por mantener el contacto con el ámbito artístico, visualizando los cambios, los debates y las transformaciones que allí se van registrando y generando insumos para el trabajo formativo y la actualización curricular.

Los criterios de formación que adopta cada institución no son ajenos a los avatares y las “características del contexto” en que actúa, contexto que ofrece ciertas posibilidades y ciertas restricciones, cierto posicionamiento de los actores sociales en la producción cultural y económica, ciertas relaciones entre los sectores de la comunidad. Este aspecto de la inserción cultural de las instituciones de formación pone en juego la “dinámica del campo cultural” y los factores que permiten un posicionamiento de los actores sociales implicados, sean sujetos individuales, colectivos o instituciones. Así, algunas instituciones de formación teatral se presentan como espacios con gran poder para definir criterios de valoración e imponer gustos y tradiciones, mientras que otras se muestran dependientes de los criterios y agendas de agencias culturales alternas (o aun del poder político). Esta ubicación también constituye una dimensión analítica para establecer la definición de perfiles formativos de los futuros egresados, dado que éstos se insertarán en un contexto que genera o exige ciertas condiciones y reglas para la incorporación de nuevos sujetos a la producción. En cierto sentido, las instituciones formadoras están obligadas a advertir a sus estudiantes acerca de las características de esta dinámica y el lugar que se adopta en ella.

Justamente, el tercer aspecto a tomar en cuenta se refiere al hecho de que los criterios de formación que cada institución adopta no pueden ser ajenos a la “voluntad e intención de intervenir en ese campo social y cultural”, de actuar a partir de una ubicación estética, ideológica, política, lo que se revelará en el proyecto formativo, en el tipo de prácticas profesionales que

se impulsan, en el repertorio de valores que se promueven, en el tipo de relaciones simbólicas con que se propone la vinculación con otros actores sociales y en el tipo de relaciones simbólicas con que se gestiona el proyecto formativo en cuestión.

Estos tres aspectos sitúan las decisiones respecto de la revisión y actualización de los planes de estudio en el centro mismo del debate pedagógico. En Argentina, éste constituye actualmente uno de los temas neurálgicos de la agenda pedagógica de las facultades de arte y de los institutos y escuelas que brindan formación artística. El mismo debate alcanza al otro ámbito de práctica, que abordaré más adelante y que corresponde a la formación de docentes para la enseñanza del lenguaje teatral.

No querría abandonar este primer abordaje sin señalar que no se encuentra saldada la cuestión de qué procedimientos y recursos metodológicos resultan más adecuados para resolver “la enseñanza de los aspectos sustantivos de las prácticas teatrales”, aunque se ha avanzado en el esclarecimiento de los aportes con que las disciplinas pedagógicas pueden contribuir a la organización formal de las prácticas de la enseñanza. Creo que se va logrando una conceptualización más clara sobre la relación entre los perfiles profesionales buscados y las concepciones metodológicas que permiten alcanzarlos, entre el tipo de entrenamiento provisto, la teoría en que se fundamenta y los posibles resultados de cada perspectiva metodológica, entre las lógicas que guían los procesos de enseñanza y el tipo de sujeto que se forma. Ello deja también en claro que la producción teatral misma es un eje organizador de la formación, que la tarea teatral es grupal, con las implicaciones que ello supone para el proceso creativo, que la relación entre producción y reflexión crítica alimenta y profundiza el aprendizaje, que hay una relación fuerte entre técnica y estética.

La ampliación del horizonte formativo llega a la postulación de abordajes interdisciplinarios, a una mayor valoración de la formación teórica y a la necesidad de ampliar el horizonte cultural de los estudiantes. No puedo dejar fuera de este rango de cuestiones la reflexión sobre los procesos evaluativos propios del aprendizaje de las artes y la adecuación a los criterios de acreditación de las instituciones de formación superior. Los “enfoques didácticos” son el nudo problemático que pone en evidencia las concepciones dominantes en las instituciones de enseñanza y, con mayor amplitud, el tipo de experiencias pedagógicas que caracterizan el funcionamiento de los

planes de estudio. Esto nos obliga a tener presente que son las decisiones metodológicas respecto de la enseñanza las que efectivamente materializan en una concepción social, política, cultural y artística.

### **La pedagogía teatral concebida como campo de enseñanza del teatro en el ámbito de la educación de niños y jóvenes**

Esta segunda perspectiva atiende a las “prácticas de enseñanza del teatro como parte de la educación artística” que se incluyen en el repertorio curricular de los sistemas educativos, tanto en el nivel de la educación inicial como en los ciclos de educación primaria y secundaria.

En cuanto a las perspectivas pedagógicas que dieron origen y fundamento a la enseñanza teatral escolar podemos registrar antecedentes históricos influyentes sobre las actividades dramáticas destinadas a la formación infantil. Muchas de ellas hunden sus raíces en la observación sistemática del comportamiento del niño y en el establecimiento de regularidades propias de la psicología del desarrollo de las primeras décadas del siglo XX. Estas observaciones permitieron identificar el papel y el valor del juego en la constitución de la inteligencia, de la capacidad simbólica y de la experiencia social-moral del niño.

En el marco de la experiencia lúdica se reconoció en la expresión dramática una configuración específica del juego infantil —el juego dramático (Slade, 1954)— que posibilita la combinación imaginadora y la articulación entre el conocimiento del mundo real y la emoción (Vygotsky, 1982). Esta valoración de la actividad lúdica se entramó con las posiciones pedagógicas escolanovistas que impulsaron el lugar central del niño como sujeto pedagógico y la organización de los procesos de enseñanza bajo los criterios de libre expresión, motivación e interés, de modo que es posible reconocer la incorporación del juego dramático en el ámbito de la Escuela Nueva, especialmente en las experiencias innovadoras de las décadas del 30 y el 40.

Además de estas concreciones, se hallan antecedentes de la enseñanza del teatro como actividad favorecida por algunas perspectivas didácticas, tanto para la enseñanza primaria como para el nivel inicial, en diversos tipos de documentos oficiales (circulares y recomendaciones técnicas, entre otros). Asimismo, las décadas del 50 y el 60 sentaron precedentes al impulsar la

incorporación de actividades y técnicas como el juego dramático, lo que consta en publicaciones de la época para docentes de los niveles inicial, primario y medio. En estas recomendaciones, las miradas y los supuestos teóricos y metodológicos responden a diversas perspectivas didácticas, no necesariamente ligadas al teatro como práctica artística.

Dichos antecedentes se hallan dispersos en distintos documentos, sin que sea posible encontrar un cuerpo sistematizado que permita analizar los aspectos que definieron su constitución como parte del discurso pedagógico y su apropiación por los agentes escolares del período. Por otra parte, desde mediados de la década del 60 ha proliferado la circulación de textos orientados a la enseñanza del teatro de niños y adolescentes, formulados desde distintas experiencias y vertientes. La mayor parte, correspondiente, sobre todo, a autores franceses, españoles, ingleses y canadienses, muestra un marcado énfasis en el desarrollo de actividades lúdico-dramáticas. Cabe señalar que en los contextos de producción de estos materiales el teatro no solía figurar como asignatura curricular, si bien en algunos países ya formaba parte de las experiencias educativas ofrecidas como actividades coprogramáticas. De los relatos individuales de docentes de larga trayectoria puede inferirse la vigencia de las prácticas de dramatización como parte de las lógicas escolares cuando menos desde las primeras décadas del siglo XX. Rastros de esas prácticas pueden recogerse a través de disposiciones ministeriales, discursos de funcionarios educativos y recomendaciones metodológicas emanadas de distintos organismos educativos. Se verifica, así mismo, la publicación de pequeñas piezas de teatro “infantil” o “escolar” escritas por maestros.

En Argentina contamos también con experiencias didácticas relativas al teatro como parte de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria. Muchas de las actividades pioneras en este sentido proceden de las iniciativas de los docentes interesados en la exploración de los textos dramáticos recomendados para la lectura escolar, aunque sin mucha preocupación por los procesos de construcción escénica. Para muchos de nosotros, éstas fueron, a comienzos de los 60, las primeras aproximaciones al teatro como texto y como espectáculo que ampliaron nuestros precarios horizontes de apreciación adolescente. Por esa misma época circulaban en nuestro medio las experiencias del teatro comunitario, directamente vinculadas con la educación popular, y crecía el interés de difundir las actividades dramáticas por medio de talleres escolares. Los propósitos de estas prácticas estaban

ligados al mejoramiento de la comunicación y la creatividad, procurando una sustancial modificación de los criterios de trabajo escolar en busca de procesos grupales que coadyuvaran a la construcción de relaciones de autonomía y al crecimiento cultural comunitario (Vega, 1981). Sobre esta base se generó un cúmulo de conceptos específicos sobre la enseñanza del teatro que podía diferenciarse del léxico especializado del gremio teatral y a cambio, se vinculaba con intereses y propósitos educativos más generales.

Sobra mencionar la relevancia de estos antecedentes en la incorporación del teatro a los diseños curriculares de los años 90. Esta inclusión curricular de la educación artística ha habilitado un campo de conocimientos especializados, ahora definidos como lenguajes, que amplía el rango de la enseñanza artística, limitada tradicionalmente a la música y la plástica. Desde una perspectiva epistemológica interesa analizar estos antecedentes en términos de la “constitución de una didáctica específica”. Es decir que la incorporación del teatro al ámbito curricular constituye un punto de inflexión respecto de las perspectivas pedagógicas más generales, ya que supone “la construcción de un cuerpo de conocimientos especializados” a propósito de la enseñanza de dicho objeto: el teatro.

En este sentido, nos encontramos en pleno proceso de construcción de “una didáctica especial del teatro en la educación” que puede diferenciarse de las didácticas especiales destinadas a la formación artística de los roles profesionales. Las definiciones formuladas para la incorporación del teatro en los currículos, determinaron la prescripción de un conjunto de “contenidos a ser enseñados” en los distintos niveles y ciclos de la escolarización. Para esta incorporación, que implicó la construcción de una matriz conceptual básica sobre el teatro como lenguaje artístico, se contó en Argentina con la intervención de especialistas de la más variada procedencia (*v. gr.*, artistas del campo teatral y especialistas en la enseñanza no oficial del teatro). Estos contenidos proceden de un campo del conocimiento al que podemos atribuir un carácter “predisciplinar”, pues no garantiza, como sí ocurre con otras disciplinas escolares, consensos fuertes a propósito de los mismos entre los miembros de la comunidad teatral.

Cabe agregar que, como otras disciplinas artísticas, las prácticas de producción teatral materializan en hechos artísticos (obras/espectáculos) que pueden caracterizarse por su propia especificidad discursiva en tanto que sistemas de representación simbólica (Cassirer, 1979; Langer, 1979) distintos de

las operaciones discursivas de la producción científica. La producción teatral y la actividad de sus agentes se centran más en la materialización simbólico-estética de las obras que en la producción discursiva explícita, esta última sujeta a las reglas de enunciación del conocimiento científico. Aun así, es posible dar cuenta de un amplio repertorio de producciones teóricas sobre el teatro correlativo, por su variedad, al complejo de las prácticas teatrales. Las hay sobre los textos teatrales y sus filiaciones literarias, sobre las funciones sociales y políticas del teatro en vinculación con los debates de la estética, sobre la producción teatral y sus conexiones con las transformaciones técnicas o económicas y, en especial durante el siglo XX, sobre el trabajo del actor y otros especialistas del espectáculo teatral (abordajes teórico-metodológicos sobre actuación, dirección, escenografía, etcétera).

Otro aspecto problemático está constituido por los “criterios metodológicos predominantes y su fundamentación didáctica”. Debido al origen diverso de las concepciones de base, los fundamentos que sustentan las propuestas metodológicas no siempre resultan coherentes con los objetivos que se proponen. Sin embargo, al menos pragmáticamente, algunos acuerdos básicos en la comunidad de docentes enfatizan:

a) El componente lúdico de los abordajes de enseñanza, entendiendo que el juego posibilita la exploración del lenguaje y la libertad creativa de los estudiantes.

b) La condición grupal del proceso de aprendizaje, considerando este rasgo como intrínseco del lenguaje teatral.

c) El carácter productivo del aprendizaje, que se manifiesta en la materialización de situaciones dramáticas elaboradas por los estudiantes.

d) La integración de los aspectos cognitivos y afectivos en la expresión dramática.

e) La valoración del cuerpo como espacio de realización y encuentro de las dimensiones subjetivas y socioculturales del sujeto.

Quedan aún por resolver algunos aspectos críticos que, en orden de dar sustento metodológico a las propuestas mencionadas, justifican la influencia de autores cognitivistas como Elliot Eisner (1995) o Howard Gardner (2005), quienes proponen que la educación artística debe explorar no sólo el ámbito perceptual sino también el aprendizaje de los procedimientos constructivos del lenguaje artístico, además de propiciar experiencias de apreciación crítica de obras y espectáculos, y fomentar el conocimiento y

la comprensión de los aspectos culturales —históricos y contextuales— que dan significación a las mismas.

Esta perspectiva supera las limitaciones de aquellas propuestas didácticas ligadas únicamente al juego, ya que para apreciar el arte, hay que familiarizarse con las producciones que trascienden el contexto escolar, donde se genera la necesidad de brindar a niños y jóvenes la oportunidad de convertirse en verdaderos espectadores, promoviendo su asistencia a los espacios teatrales, donde las obras y los espectáculos les permitan ganar experiencia en este sentido. Esta tarea excede la labor del salón de clase y requiere del acompañamiento de la institución o de la existencia de programas de estímulo generados por instancias alternas a la escuela, como es el caso del partenariado y de las interacciones programáticas entre los sectores gubernamentales de cultura y educación.

Otra propuesta se dirige a una mayor comprensión de las manifestaciones artísticas como producciones simbólicas significantes de la vida colectiva, de los valores y conflictos humanos, e implica el acceso a información relevante sobre ceremonias, fiestas, celebraciones y rituales que, formando parte de las tradiciones culturales locales y regionales, comprenden un profundo sentido dramático. Se trata de indicadores de identidad que promueven el desarrollo de actitudes de comprensión y tolerancia y que van más allá de las primeras aproximaciones lúdicas. Creo que estos dos últimos aspectos aún no logran una elaboración metodológica sistemática, por lo que se requerirá de un esfuerzo integrado de los docentes para alcanzar los logros educativos que se proponen.

Dificultades por superar se hacen también evidentes en otro componente de la enseñanza que suele generar resistencias entre los docentes de arte. Me refiero a las condiciones de trabajo pedagógico de las instituciones escolares, que obligan a implementar “procesos evaluativos” requeridos por el orden mismo de la enseñanza sistemática. Como parte del proceso didáctico, la evaluación expone las contradicciones entre el discurso y la práctica de los docentes. En atención a este componente didáctico parece haber acuerdos básicos sobre la diferencia entre evaluar los procesos de aprendizaje de los alumnos (acompañando su evolución, sus progresos y sus dificultades) y la evaluación de resultados, que suele asociarse a las calificaciones escolares tan criticadas en las últimas décadas. Aun así, se observa una fuerte resistencia a evaluar a los alumnos en términos de los parámetros

escolares y de las condiciones institucionales que lo exigen. Parece haber desconfianza en cuanto a la posibilidad de establecer alguna distinción entre los logros y los aprendizajes. Esta dificultad es común y reiterada, y la padecemos también en los procesos de formación artística superior.

Esta última reflexión me lleva a plantear un componente sustancial en relación con este ámbito de prácticas pedagógicas. Se trata de la “formación de los docentes teatrales con competencias para desempeñarse en la enseñanza del teatro en la educación general”. Entendida como el campo específico que se ocupa de la reflexión y la indagación sistemática sobre la condición docente, sobre el conocimiento necesario para desempeñar la docencia en los distintos niveles del sistema educativo y sobre los modos en que los docentes construyen su conocimiento profesional de la enseñanza en las condiciones de la práctica; la “formación docente” requiere de nuestra especial consideración.

Resulta fundamental distinguir las formaciones y las prácticas de quienes participan de trayectorias artísticas profesionales de las de aquellos que intervienen en el sistema educativo regular, observando al mismo tiempo sus necesarias articulaciones. Entendidos ambos como campos de formación pedagógica, tanto la formación artística profesional como la formación docente para la enseñanza del teatro (en contextos educativos de distinto grado de formalidad) presuponen que los profesionales del campo en cuestión son capaces de actuar idóneamente en el ejercicio activo de sus competencias, atinentes a la transmisión del conocimiento. Aunque sutilmente diferenciados en sus propósitos, ambos campos exigen dominio del conocimiento disciplinar y, a la vez, de otros conocimientos relativos a los contextos de intervención, formales o no: habilidades comunicacionales, de programación, de integración grupal, disposiciones específicas para la solución de problemas, análisis de situaciones, etcétera.

En lo que concierne a los “propósitos educativos”, creo conveniente diferenciar aquellos que corresponden a la formación artística profesional especializada de los que pretenden ampliar el espectro de conocimientos y disposiciones de la población que transita la educación general como parte de su preparación para la participación en el mundo de la cultura y de la producción simbólica. Se trata de objetivos diferentes, de sujetos de aprendizaje diferentes y de contextos de enseñanza diferentes. Es necesario, pues, considerar sistemáticamente las condiciones particulares que caracterizan estas situaciones y los requerimientos formativos necesarios para participar

de cada una de ellas. Me parece fundamental señalar estas diferencias ya que, sin su esclarecimiento, es posible que los procesos formativos de los docentes caigan en ciertos reduccionismos. También es importante recordar la existencia de un amplio repertorio de literatura sobre la formación docente que nos alerta acerca de las desventajas que presentan los modelos de formación que disocian la formación disciplinar de la formación pedagógica (Hernández y Sancho, 1993).

En nuestro caso, las prácticas profesionales ligadas a la docencia en los sistemas educativos formales, gestionados o supervisados por el Estado, suelen caracterizarse por un conjunto de rasgos exigidos o definidos con cierto grado de imposición sobre sus agentes. En estas condiciones, los propios profesionales encuentran dificultades para negociar los criterios de competencia profesional, aun contando con organizaciones gremiales que participan en las definiciones de las exigencias académicas para el ejercicio del rol docente.

No escapa a nuestra atención el hecho de que las características formativas exigidas, promovidas y destacadas por las instituciones de enseñanza son fácilmente asociables a las lógicas políticas que guían los proyectos macroeducativos. Las políticas de formación docente, así como las condiciones de trabajo, forman parte de las políticas educativas, de sus intereses dominantes, de la función que se atribuye a la educación en la vida social.

Por otra parte, y retomando ciertas características de los desempeños docentes, cabe destacar el hecho de que algunos analistas consideran la docencia como una semiprofesión (Gómez Campo y Tenti Fanfani, 1989), en tanto que el ejercicio profesional se realiza en relación de dependencia con una fuerte regulación institucional, donde la innovación y la creación no suelen promoverse y en todo caso, no constituyen el factor principal para determinar la posición jerárquica o el reconocimiento de los méritos de cada agente. Por lo general, por tratarse de tareas organizadas en el marco institucional, se espera que “compartan” una filosofía que contribuya a la coherencia de los proyectos de la escuela.

Vista desde esta perspectiva, la formación para el ejercicio de la docencia podría implicar un conjunto de principios de socialización profesional francamente contradictorios con los de la formación artística, los que privilegian la creatividad, la innovación y la confrontación con la realidad. Desde las miradas críticas se denuesta ese afán domesticador que suele prevalecer

en ciertos circuitos de formación docente. Por ello, resulta imprescindible adoptar una posición definida cuando se trabaja en el sistema formador, cuando se diseñan planes de estudio y cuando se adoptan criterios metodológicos para la preparación y actualización de maestros y profesores.

Me adhiero, claro, a las posiciones que explicitan el carácter político de la educación, que procuran la autonomía profesional del docente como trabajador de la cultura, el fortalecimiento de su iniciativa, de su conocimiento, de su capacidad de indagación y reflexión. Al comprender el vínculo entre las dimensiones políticas y artísticas de ambos desempeños profesionales se hace posible tender puentes entre los requerimientos formativos específicos de cada campo y, al mismo tiempo, generar interrogantes provechosas para revisar los recorridos curriculares con los que se procura brindar las competencias seleccionadas.

¿Qué necesitan saber y saber hacer los docentes de educación artística y particularmente los que enseñarán teatro?

¿Es provechoso ofrecer la formación pedagógica como un trayecto adicinado o yuxtapuesto a la formación artística teatral o, compartiendo principios formativos, articularla y ensamblarla a lo largo de toda la formación, entendiendo ésta como una propuesta integral?

¿En qué medida se han logrado acuerdos epistemológicos y metodológicos entre ambos campos de la formación, de manera que los principios pedagógicos inculcados en cada uno de ellos resulten consistentes?

¿Resultan las prácticas reales de desarrollo curricular coherentes con los principios en que se sustentan los planes de estudio?

Muchas de estas interrogantes se resuelven formalmente en las estructuras de nuestros planes de estudio. Otras veces, los criterios para darles respuesta quedan ocultos tras los formatos que las propias instituciones imponen para la presentación documental del currículo y de las pautas prefijadas para organizar su diseño y, aun, limitados por las normativas generales que regulan el futuro desempeño profesional. Cuando dichos formatos se imponen sobre las decisiones de las propias instituciones formadoras, entonces es posible que las estructuras superficiales de los planes resulten incapaces para hacer evidentes los compromisos epistemológicos y éticos asumidos por una comunidad de enseñanza.

### **El ámbito de la enseñanza teatral en contextos socioeducativos no formales**

Un tercer foco de atención se refiere a las prácticas de “enseñanza de teatro que se desarrollan en el marco de instituciones, programas u organizaciones sociales y comunitarias” que atienden a poblaciones heterogéneas y procuran la satisfacción de variados intereses individuales o colectivos, alejados de las perspectivas escolares de enseñanza.

Las drásticas transformaciones que en las últimas décadas han tenido lugar respecto de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales, han cambiado sustancialmente el lugar asignado a las instituciones educativas y han propiciado que nuevas organizaciones sociales (clubes, sociedades, partidos políticos, iglesias y movimientos sociales) disputen el lugar privilegiado de la institución escolar en cuanto a su papel en la distribución de conocimientos, dando lugar a experiencias educativas que incluyen el teatro con una diversidad de fines sociales y culturales al margen de su rol como práctica artística. Estos espacios ofrecen nuevas formas de aprendizaje y participación dentro de las cuales el teatro y sus correlatos (circo, murga y carnavales, entre otros) ocupan un lugar de privilegio. Estos ámbitos de trabajo proporcionan respuestas específicas, adecuadas a las finalidades de promoción humana y a las características de los destinatarios, los cuales se distinguen claramente de los estudiantes de teatro y de los escolares que pueblan nuestras aulas.

Podríamos convenir en que este tipo de prácticas no es una novedad ya que, en diversas regiones del mundo, se registran desde hace décadas usos y finalidades no necesariamente artísticas de los aprendizajes teatrales. Son bien conocidas las interacciones entre las prácticas dramáticas y las terapéuticas y también entre aquéllas y la educación especial. Las primeras destacan las posibilidades expresivas del sujeto y su desarrollo individual y grupal, extendiendo los alcances de la educación artística al mejoramiento de la salud y complementando las herramientas terapéuticas específicas. En los espacios de recreación, la expresión artística se orienta a la construcción de la identidad, tanto de sujetos individuales como de instancias colectivas o sociales. En Argentina, la enseñanza del teatro en las comunidades se remonta a las experiencias de educación popular generadas en las décadas del 60 y el 70 bajo la modalidad de trabajo socio-comunitario, cuyo fin era promover en los sectores populares alternativas de comunicación y

expresión, que la educación formal no ofrecía, con una postura ideológica clara respecto del compromiso político de las acciones.

Entre las modalidades que se registran en la actualidad se observan experiencias denominadas “teatro comunitario”, las cuales guardan cierto parentesco con aquellas en que se originaron, expresando, sin embargo, los atravesamientos de la cultura urbana contemporánea. Considerándolo como género, dice Marcela Bidegain (2007) que “los antecedentes del teatro comunitario pueden rastrearse, según sus precursores, en el teatro filodramático, en las primeras manifestaciones del teatro independiente, en las formas del teatro anarquista y en el *agit prop* (teatro de agitación)”. La investigadora afirma que, en la actualidad, estas formas artísticas deben pensarse “a partir de su rol en la sociedad de la que forman parte en tanto sean mecanismos de dominación o de resistencia a las estructuras sociales existentes”.

Surgido como necesidad de un grupo de personas de determinada región, barrio o población, lo que en nuestro contexto se entiende hoy día como teatro comunitario es un tipo de manifestación que parte de la premisa de que el arte es un derecho de todo ciudadano, y se reúne y produce bajo un conjunto de características centrales:

El teatro comunitario es de y para la comunidad; se concibe como una forma de producción, un espacio para la voluntad de hacer o de construir; los grupos de teatro comunitario no tienen ningún tipo de afiliación religiosa o partidaria, sus integrantes son amateurs; trabajan desde la inclusión y la integración de toda persona que se acerca y quiera participar de manera voluntaria. Exige y crea una territorialidad particular desde que tiene lugar en un espacio público; en las propuestas del teatro comunitario resulta fundamental la interacción del vecino-actor con el vecino-espectador, a quien se integra al espectáculo. Se recrean historias verdaderas o inventadas pero de fuerte raigambre popular, de temáticas de interés para los vecinos-actores: las historias de los barrios, sus mitos, el valor del trabajo, de la justicia, de la libertad, los derechos sociales... Una de las formas corrientes de producción es la creación colectiva, si bien algunos grupos recurren a textos de autor como disparadores de sus creaciones; incorporan formas y manifestaciones populares como la murga, el candombe, la revista porteña, la opereta, el sainete, como una auténtica revaloración del folklore local.

Al decir de Jorge Dubatti (2002), es una manera de construir desde la adversidad; los agrupamientos se constituyen en espacios de resiliencia cuando

logran revertir el sufrimiento y convertirlo en productividad, y el sinsentido en generación de sentido. Lo que hoy se denomina teatro comunitario pareciera mantener sólo algunas características comunes con su origen y no consistiría en procesos de activación comunitaria como se consideraba entonces, sino como espacio de mayor vinculación con el aprovechamiento del tiempo libre, la recreación, la socialización y la contención social.

Las publicaciones de las asociaciones internacionales de educación teatral o de los organismos internacionales de promoción de la cultura y el arte, señalan una transformación sustantiva en los ejes de trabajo de la educación artística en general y de la enseñanza del teatro en contextos no formales de la educación, llevados a cabo por medio de organizaciones comunitarias, con apoyo financiero estatal o sin él, que actúan mediante programas de desarrollo comunitario en poblaciones fuertemente afectadas por los procesos de exclusión económica, social y cultural propios de esta última etapa del capitalismo. Las actividades y acciones de expresión dramática han recurrido a los preceptos metodológicos de la educación popular y a técnicas derivadas de propuestas como el teatro del oprimido, de Augusto Boal, evidenciando promisorios resultados en cuanto a la integración de niños y jóvenes y a la reconstrucción de rasgos de identidad y afiliación, procurando además el reingreso a la escolaridad obligatoria y la culminación de los ciclos generales de enseñanza.

La atención a poblaciones con características e intereses altamente diferenciados evidencia la necesidad de adoptar distintos formatos de trabajo, de aprendizaje, interacción y desempeño de roles, que los que habitualmente caracterizan los ámbitos escolares. Los docentes, talleristas o animadores deben responder a unas lógicas sustancialmente diferentes de las que predominan en las instituciones escolares y que podrían ordenarse en el amplio marco de lo que algunos denominan educación o pedagogía social. En el ámbito europeo se llega a considerar como educador social “al profesional (no renunciamos a este ideal formativo) capaz de construir (actualizar, transformar) los marcos conceptuales desde los que es posible desplegar prácticas pedagógicas en ámbitos sociales” (Núñez, 2002: 38). En consecuencia, se ha abierto un abanico de prácticas en la educación artística que, ofreciendo nuevas exigencias para el trabajo de enseñanza, interpela al profesional de la docencia teatral.

### **Para continuar pensando los alcances de una pedagogía teatral**

La reconstrucción conceptual de un campo de prácticas tan altamente diversificado como el que hemos recorrido puede resultar un atractivo ejercicio en pos de consolidar un cuerpo de conocimientos profesionales que aspire a alcanzar alguna identidad disciplinar. Los aspectos comunes que pueden identificarse en este variado territorio refieren a la educación artística, a la enseñanza del teatro y a la posibilidad de construir espacios creativos que impliquen un compromiso con el desarrollo cultural de nuestras comunidades.

En este plano de análisis resulta imprescindible considerar no sólo el debate sobre los eventuales contenidos de la enseñanza, sino también las finalidades que se atribuyen; finalidades educativas que trascienden el contenido mismo de la disciplina y que vinculan la enseñanza con alguna visión de las funciones del arte en la sociedad y de la participación de los sujetos en la vida cultural. Para tal fin resulta necesario profundizar la reflexión sobre el papel que cumplen o pueden cumplir las instituciones educativas en la redefinición de las lógicas de participación y distribución de los recursos simbólicos. La participación de los sujetos en la vida colectiva, definida desde hace unas décadas por las lógicas de la globalización económica y las nuevas formas de producción y consumo, incluyendo los consumos culturales globalizados y las agendas que de ellos derivan, constituye una cuestión central para la postulación de las funciones de la acción educativa. La brecha entre las prácticas de enseñanza artística que hasta ahora se venían llevando a cabo en las escuelas y las actuales condiciones socioculturales de circulación de bienes artísticos es profunda. Se requiere, por ello, de un posicionamiento crítico respecto de las nuevas condiciones materiales y simbólicas en que tienen lugar los procesos de educación sistemática y una redefinición de las propuestas de enseñanza acorde con las condiciones reales de intervención pedagógica.

Se hace necesario que los docentes e investigadores contribuyan a una recuperación significativa de las experiencias de aula, de su sistematización teórica, de manera que se procure una revisión crítica de la enseñanza artística que resulte proactiva y dé sustento al conocimiento pedagógico artístico. Interesa también profundizar el análisis de las articulaciones entre los saberes elaborados en la práctica de enseñanza teatral con los modos de indagación y validación del conocimiento. Asimismo, nuestra preocupación

e interés se centra en la posibilidad de aportar a estos procesos los avances logrados en las diferentes disciplinas de las ciencias sociales, incluyendo los de las perspectivas pedagógicas críticas. Resulta necesaria una sistematización de los conocimientos sobre la enseñanza del teatro que sea producto de la reflexión compartida y de la comunicación profesional de los docentes comprometidos en los distintos niveles educativos.

Para cerrar este espacio, me permito advertir que la comunidad académica considera imprescindible continuar trabajando en un abanico de problemáticas a modo de agenda de trabajo compartida. Éstos serían nuestros compromisos:

La evaluación de los planes de estudio.

La discusión teórica y metodológica de los procesos de enseñanza.

Los criterios para la organización del trabajo coordinado de los profesores.

La retroalimentación de las líneas de formación.

El intercambio de experiencias sobre la práctica de la enseñanza que contribuya tanto a la autodefinición como a la recepción de soluciones alternativas, frente a los problemas que plantea la educación artística en sus diferentes contextos de práctica.

La búsqueda de soluciones para la vinculación con el medio artístico profesional.

La articulación de la enseñanza artística profesional con los distintos niveles y ámbitos del sistema educativo.

La creación de ambientes interdisciplinarios de trabajo e investigación.

El fortalecimiento de las actividades de investigación.

La difusión pública de resultados.

## Bibliografía

BIDEGAIN, MARCELA (2007), *Teatro comunitario. Resistencia y transformación social*, Buenos Aires, Atuel.

BOURDIEU, PIERRE (1967), "Campo intelectual y proyecto creador", en AA. VV. *Problemas del estructuralismo*, México, Siglo XXI.

BOURDIEU, PIERRE y JEAN-CLAUDE PASSERON (1981), *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*, Barcelona, Laia.

- BOLTON, GAVIN (2008), "A History of Drama Education: A Search for Substance", in Lora Bresler (ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*, v. 1, Dordrecht, Springer, pp. 45-66.
- CASSIRER, ERNST (1979), *Filosofía de las formas simbólicas*, 3 vv., México, Fondo de Cultura Económica.
- CASTRO, CLAUDIA, MARÍA BEATRIZ TROIANO y JUAN MANUEL URRACO CRESPO (2007), "Alternativas para la equidad en el acceso a los bienes simbólicos: Talleres de teatro en ámbitos de educación formal y no formal. Contextos de exclusión, oportunidades para la integración", ponencia presentada en el III Coloquio Internacional de Teatro. Teatro e Imaginarios Culturales, Montevideo, 2007.
- DUBATTI, JORGE y CLAUDIO PANSERA (coords.) (2005), *Cuando el arte da respuestas. 43 proyectos de cultura para el desarrollo social*, Buenos Aires, Artes Escénicas.
- DUSCHATZKY, SILVIA (2008), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
- EISNER, ELLIOT (1995), *Educación la visión artística*, Paidós, Buenos Aires.
- GARDNER, HOWARD (2005), *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*, Buenos Aires, Paidós.
- GUEVENTTER, ÉLIDA (1968), *Historia de la educación*, Buenos Aires, Huemul.
- GUTIÉRREZ, ALICIA, y PIERRE BOURDIEU (1989), *Las prácticas sociales*, Córdoba, Editorial Universitaria.
- HERNÁNDEZ, FERNANDO, y JUANA MARÍA SANCHO (1993), *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Barcelona, Paidós.
- HUBERT, RENE (1952), *Historia de la pedagogía. Realizaciones y doctrinas*, Buenos Aires, Kapelusz.
- LANGER, SUSANNE (1979), *Philosophy in a New Key*, Cambridge, Harvard University Press.
- MASON, RACHEL (2001), "Educación artística multicultural", en UNESCO, *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en Latinoamérica y el Caribe*, Brasil, Uberaba.
- MONTERO, LOURDES (2002), *La construcción del conocimiento profesional docente*, Rosario, Homo Sapiens.
- NÚÑEZ, VIOLETA (2002), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona, Gedisa.
- PERRENAUD, PHILIPPE (1990), *La construcción del éxito y el fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- REVERTE, CONCEPCIÓN, y CÉSAR OLIVA (coords.), *I Congreso Iberoamericano de Teatro. Pedagogía teatral: conceptos y métodos*, Cádiz, Artes Gráficas Nueva, 1995.
- SLADE, PETER (1983), *Expresión dramática infantil*, Madrid, Aula XXI-Santillana.
- TOULMIN, STEPHEN (1989), *La comprensión humana*, Madrid, Alianza Editorial.

TENTI FANFANI, EMILIO (1989), *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

VEGA, ROBERTO (1981), *El teatro en la educación*, Buenos Aires, Editorial Plus Ultra.  
AA. VV. (1993), *La educación artística del siglo que viene*, Primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior, México.

# **La investigación en educación artística: dimensiones y abordajes metodológicos.**

María Elsa Chapato

## **Presentación**

El seminario se propone como un recorrido analítico básico para situar la investigación en educación artística como parte de la investigación educativa. Para ello se establecen algunos señalamientos relacionados con las prácticas artísticas y su posible vinculación con el campo educativo, especialmente con la educación institucionalizada, para así analizar tanto los presupuestos que guían las indagaciones como las condiciones de estas prácticas. Se incluye un breve índice de problemáticas frecuentemente estudiadas así como de los enfoques teórico-metodológicos con que se abordan. Se señalan, así mismo, las nuevas interrogantes que se estudian actualmente en el contexto mundial según las nuevas perspectivas de la educación artística. Considerando la educación artística como uno de los terrenos más fértiles de la educación actual y observando las prácticas emergentes de los nuevos escenarios socioculturales, interesa destacar los aportes científicos que procuran conocer a profundidad los procesos entramados en esta especialidad educativa, la riqueza de los propósitos pedagógicos que guían los proyectos y las experiencias del mundo del arte y los nuevos espacios que éste ocupa en la vida social. El repertorio de problemáticas estudiadas indica la multidimensionalidad que ha alcanzado la educación artística, así como la necesidad de estudios multidisciplinarios que den cuenta de su diversidad y complejidad. Se trata también de establecer la necesaria relación entre la investigación en arte y la investigación educativa, de modo que se potencien los logros de cada campo y se mejoren las prácticas de quienes intervienen activamente en el mundo de la cultura y el arte.

## Ubicación de la investigación en educación artística

Se procura establecer los nexos entre la actividad teatral y la actividad académica como campos que confluyen en la posibilidad de generar procesos de investigación en relación con la educación artística.

Se considera la existencia de un campo profesional activo y ampliamente productivo donde se desarrollan múltiples acciones de producción artística, y los especialistas de las diversas disciplinas materializan sus indagaciones estéticas en productos que circulan en diversos contextos sociales, poniéndose en contacto con públicos y agencias de promoción, circulación y crítica, mismos que constituyen los diversos sistemas del arte (Dickie, 2005).

Las tareas propias de la producción artística implican un amplio repertorio de conocimientos característicos de cada disciplina, de su acervo tradicional, de los recursos, materiales y técnicas empleados en la concreción de las obras, en las transformaciones de género y estilo, en las innovaciones generadas en cada uno de los componentes de sus lógicas de producción. El conocimiento acumulado se transmite a cada generación de nuevos artistas y, seguramente, es reformulado por ellos mismos según las condiciones materiales y simbólicas de sus contextos. Buena parte de ese capital de conocimientos especializados se encuentra también sistematizado, ordenado, comentado, prescrito o criticado en textos que, entre un amplio conjunto de conceptualizaciones de orden teórico o teórico-práctico, refieren a las obras, a los procesos de producción y a los criterios estéticos sostenidos por los artistas.

Por otra parte, quiero reflexionar sobre el hecho de que las prácticas artísticas han ido incorporándose al campo académico, con lo que han accedido al rango de saber disciplinado, del mismo modo en que lo hicieron diversos cuerpos de saberes que, a lo largo de la historia, fueron objeto de clasificación y valoración, ganándose el reconocimiento de las instituciones legitimadas, autorizadas para otorgar validez y prestigio a sus prácticas y enunciados (Becher, 2001). Me refiero con particular énfasis a las instituciones universitarias y otros organismos del Estado con capacidad para otorgar tal reconocimiento, aun a sabiendas de que no son los únicos ámbitos legitimados para tal fin, pero destacando también el hecho de que, desde la baja edad media, estas organizaciones escolares acumularon el poder de concentrar tanto la enseñanza superior como la investigación científica. No resulta entonces vano reconocer

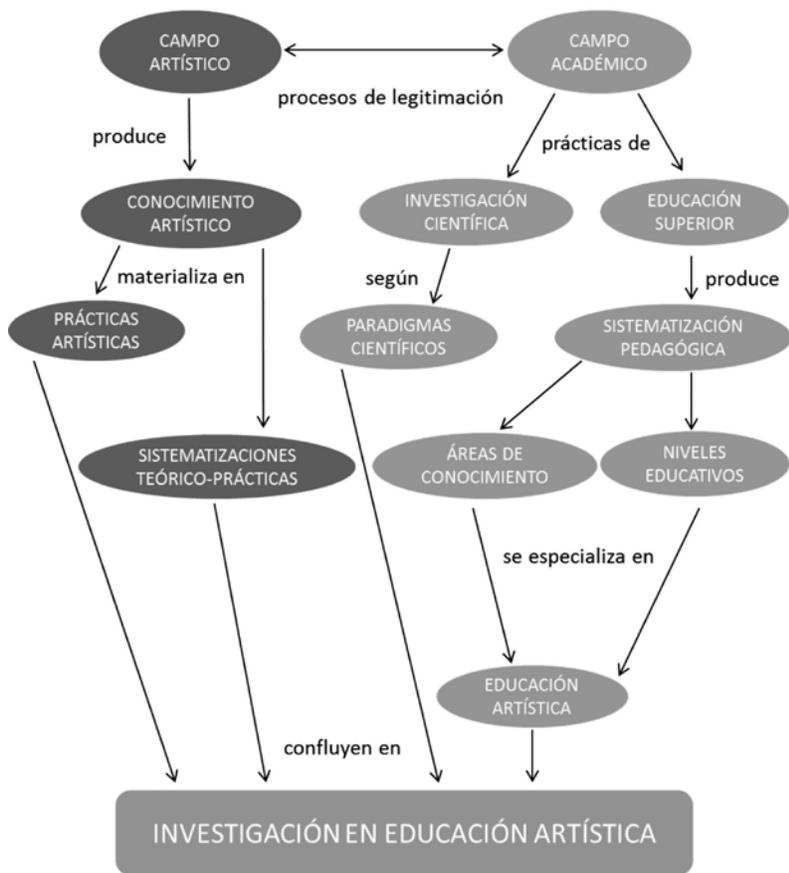
que la paulatina incorporación de estudios superiores relativos a las artes le redituó prestigio a buena parte de las actividades artísticas, generando asimismo la necesidad de sistematizar el conocimiento para su enseñanza. Ello condujo, a la vez, a la reflexión sobre los procesos pedagógicos implicados en la transmisión del saber artístico, sobre su vinculación con otras categorías del saber, entre ellas, los conocimientos científico y religioso.

Una lectura socio-histórica del lugar del arte y su enseñanza en el ámbito de la educación superior permite distinguir la influencia de los distintos paradigmas dominantes relacionados con los que orientan las interrogantes, las hipótesis y los criterios de valoración y clasificación de las obras, los artistas y las concepciones sobre el arte.

Por otra parte, las exigencias pedagógicas ligadas a la clasificación del saber autorizado llegan a trasladarse a los niveles educativos anteriores a la universidad, dirigidos a la población general, haciendo extensivos los criterios de selección y especialización a las prácticas educativas escolares. Es así que algunas disciplinas artísticas se incorporan lentamente a la educación general según los aspectos valorados en relación con una determinada concepción del arte y la cultura y unos determinados propósitos formativos. La idea de que es posible reconocer afinidades comunes a las disciplinas artísticas, que en conjunto constituyen un campo especializado del saber que se transmite en las escuelas, es quizá más reciente. Fue a mediados del siglo XX cuando pudimos reconocer en la educación artística un área del conocimiento aceptada e impulsada con la misma relevancia que otros saberes de carácter escolar.

Son estas condiciones las que determinan el surgimiento y la ampliación del horizonte de la investigación en educación artística. Las indagaciones remiten a los aportes y entrecruces de los campos artístico y educativo. Tanto las interrogantes como los presupuestos que guían las investigaciones se inscriben en los marcos teóricos correspondientes a los mapas intelectuales de cada época, dando cuenta de las problemáticas percibidas por los actores sociales inmersos en la educación artística de acuerdo con las exigencias de los espacios institucionales del sector. Las motivaciones e influencias evidencian un amplio abanico de temas e interpretaciones a propósito de los mundos del arte y las prácticas educativas.

**UBICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA**



**La educación artística como asignatura curricular**

Avanzando en el análisis de este campo especializado de indagación, se ofrecen a consideración las definiciones de los aspectos más relevantes de la investigación en educación artística. Al focalizar las artes como un campo sistemático de la educación se restringe el tipo de prácticas a las que se alude. Esto se debe a que buena parte de la investigación sobre este campo del

conocimiento comenzó a desplegarse bajo el influjo de las corrientes psicológicas y pedagógicas dominantes en determinados momentos de la historia, mismas que favorecieron la entrada al ámbito escolar de las actividades y las experiencias artísticas; se generaron entonces algunas preocupaciones en torno a los fundamentos de tales propuestas y a las dimensiones instrumentales de dichas prácticas, incluyendo recomendaciones para el trabajo de los docentes. En buena parte de la historiografía de este campo curricular se observa la influencia de distintas disciplinas en el desarrollo de la educación artística. La psicología general, la psicología del desarrollo, el psicoanálisis y la psicología social, así como los estudios sociológicos y antropológicos, fueron aportando, desde sus matrices disciplinares, marcos interpretativos, postulados y criterios de análisis enfocados en las prácticas de enseñanza del arte, sugiriendo enfoques y abordajes posibles para las temáticas que comenzaban a esbozarse. El fortalecimiento del sistema educativo situó la comunidad docente de las artes en un lugar de mayor visibilidad y condujo a la formulación de sistematizaciones teóricas y propuestas de orden didáctico que paulatinamente ganaron en la consideración pedagógica más amplia, en la medida en que los postulados de la educación artística ponían a debate las perspectivas teóricas dominantes en cada contexto y se afianzaban en sus argumentos, apropiándose de los aportes de otras disciplinas que les servían de guía para la indagación.

Hoy día se reconoce la especificidad de la investigación en educación artística como objeto de conocimiento, aunque su desarrollo ha desplegado una gran diversidad de patrones académicos y sus logros resultan heterogéneos. Cabe, no obstante, observar un gran avance en cuanto al reconocimiento alcanzado en el contexto de la investigación universitaria, donde se localizan departamentos especializados de enseñanza e investigación, programas de posgrado, asignación de becas y subsidios para la investigación y un creciente número de programas destinados a profundizar el conocimiento del campo. La creación de posgrados es quizá el factor más relevante para la constitución de una red de profesionales dedicados a esta tarea, así como para el incremento de producciones académicas supervisadas y evaluadas y la difusión mediante órganos de publicación, entre otros beneficios.

### LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO ASIGNATURA CURRICULAR



#### Investigación en educación artística: problemáticas abordadas

Propongo pensar la educación artística como un campo especializado de la educación que reconoce los aportes generados por los agentes culturales dedicados a la producción artística y a la reflexión sobre el arte, así como por los actores sociales involucrados en las prácticas pedagógicas, dentro y fuera de los sistemas escolares. Dado que cada uno de estos ámbitos del saber ha contribuido con los resultados de sus propias indagaciones, es posible reconocer que su confluencia genera interrogantes sobre la enseñanza del arte y enriquece los posibles abordajes temáticos y metodológicos para investigar la educación artística.

La gran amplitud temática que puede consignarse mediante el seguimiento de programas y proyectos atestigua una muy diversa gama de abordajes. Me limito a la confección de una lista de títulos o asuntos generales que hoy día, indican las problemáticas más significativas para los intereses de la comunidad científica. No se trata de un listado exhaustivo, si bien será suficiente para poner de relieve la enorme variedad de intereses que atraviesan el campo.

Por el lado de las prácticas artísticas, las investigaciones se ocupan de reportar el despliegue de las producciones de cada lenguaje y sus variaciones históricas, así como la proliferación y el desarrollo de diversas disciplinas que se han ganado el reconocimiento general como formas legítimas de producción artística, incluyendo prácticas de borde que superan o transgreden las concepciones tradicionales del arte. Las investigaciones de este campo analizan los vínculos entre el campo artístico y las transformaciones operadas en el campo cultural, en estrecha relación con los cambios del último tercio del siglo XX y con la atención puesta en las incidencias de los ámbitos económico, político y social de los pueblos y, con ellas, en las variaciones de las lógicas de producción, circulación, apreciación, participación y valoración artístico-cultural.

De igual modo, la intervención de nuevos actores sociales con capacidad para influir en la formación del gusto y en la concreción de criterios de selección y reconocimiento de los productos y los artistas, conduce al estudio de los actuales circuitos y agencias de promoción y difusión de las artes, de los mecanismos empleados para impulsar acciones, de los grados de legitimidad obtenidos, los recursos disponibles, los niveles de poder social que se pueden alcanzar y las influencias que se pueden ejercer sobre el conjunto de la vida social.

En relación estrecha con estas agencias se analizan las características, los procedimientos y las formas de organización que adoptan las prácticas artísticas innovadoras respecto de las ya tradicionales, y que operan en la renovación de los ámbitos de creación, generando nuevas modalidades de realización, de conservación, circulación y valoración de las producciones en función de los intereses que impulsan a sus participantes y las lógicas de los actores sociales que animan sus iniciativas. Estas investigaciones conjugan las perspectivas propias de la estética con intereses de orden sociológico y antropológico y con alcances políticos y económicos. Abundan, para el caso,

las aproximaciones a la economía política de los medios masivos de información, con sus nuevos formatos de producción y difusión y su innegable influencia en las prácticas artísticas de nuestro tiempo.

Las indagaciones referidas evidencian la necesidad de un análisis crítico sostenido a propósito de las categorías teóricas con que pensamos, estudiamos y evaluamos las prácticas artísticas, de ahí que, para enriquecer las miradas explicativas, la comunidad académica opte por una renovación conceptual acorde con las transformaciones operadas en la práctica.

Se cuenta también con programas de investigación que analizan los procedimientos, técnicas y metodologías que los artistas proponen para la realización de sus obras, los cuales suelen implicar profundas transformaciones técnico-conceptuales que no pueden escindir de las contribuciones tecnológicas de nuestro entorno, de las modificaciones en las lógicas de producción, almacenamiento y difusión, ni de los nuevos entramados socioculturales entre emisores y receptores de la producción simbólica.

El lugar de la crítica, los lineamientos de valoración y sus sesgos estéticos, ideológicos, sociales y culturales constituyen otro campo de interés para los investigadores de las artes, campo que no escapa a las vicisitudes que he venido señalando.

Ahora que, si se atiende a las investigaciones orientadas a la educación artística y, por eso mismo, conducidas por preocupaciones de orden pedagógico, salta a la vista que el repertorio de problemáticas replica buena parte de las investigaciones educativas de corte más general, con la especificidad propia del campo. Así, algunos trabajos reconocen y analizan las lógicas con que las políticas educativas en vigencia impulsan u obstaculizan la inclusión de las artes en la escolaridad y según qué presupuestos de participación sociocultural proponen la enseñanza de algunas disciplinas artísticas y la exclusión de otras.

Esta mirada de orden sociopolítico alcanza la dimensión curricular en tanto que ésta organiza y guía el trabajo de las escuelas, de manera que otra línea de investigación se refiere al currículum de arte, a su historicidad, a su articulación en las políticas macro-educativas, a su organización y a los conocimientos que se proponen para ser enseñados en las escuelas, así como al valor que se les asigna en el marco de los procesos formativos. El estudio de las problemáticas curriculares conlleva una mirada a las concepciones que dan fundamento a las propuestas de enseñanza del arte. Buena parte

de estas investigaciones procura establecer vínculos entre las concepciones pedagógicas, psicológicas y sociológicas que se encuentran en la base de los documentos oficiales y los criterios epistemológicos de directivos y docentes a propósito del lugar del arte en la escuela. El estudio de las finalidades educativas de la enseñanza del arte se agrega al amplio campo de los estudios curriculares y de la historia de la educación, tanto en el ámbito mundial como en los de cada país, reconociéndose, por otra parte, las notables influencias comunes de algunas corrientes pedagógicas y psicológicas de alcances trasnacionales.

A partir de que las prácticas escolares alcanzan un nivel de especificidad y concreción ligado a la capacidad de los agentes para interpretar y materializar de manera particular las previsiones curriculares, es que otros estudios se abocan al análisis de las prácticas reales que se llevan a cabo en las instituciones escolares mediante la intervención de docentes y alumnos en condiciones materiales y simbólicas de operación. Resultan particularmente interesantes los acercamientos a la implementación de modificaciones curriculares e innovaciones educativas, a los proyectos didácticos o comunitarios, a las articulaciones entre lenguajes artísticos y a los modos en que los docentes resuelven la variedad de condiciones que ofrecen los ámbitos escolares. Estas investigaciones problematizan las posibilidades de concreción de las propuestas político-pedagógicas de enseñanza del arte en la escuela y permiten vislumbrar los logros y las dificultades en cuanto a las finalidades educativas enunciadas en los proyectos curriculares, así como los factores que intervienen en cada caso concreto.

Un apartado especial lo ocupan los proyectos que profundizan el conocimiento de la enseñanza de las artes y se enfocan en la implementación de propuestas metodológicas, en el empleo de instrumentos o técnicas derivados de diversos presupuestos epistemológicos y didácticos. Se trata de reconocer las didácticas especiales de cada disciplina y de proponer materiales y recomendaciones para los docentes en relación con una gran variedad de aspectos de la enseñanza. Mención especial merecen los estudios sobre la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, no solamente a causa de su propia especificidad, sino en atención a las tensiones que este aspecto de la práctica escolar genera en los marcos del aprendizaje artístico y de las representaciones de los propios artistas acerca de su tarea.

La formación de profesores de arte ocupa a un importante número de investigadores, en cuanto a la formación especializada, como en relación con las innovaciones curriculares y la multiplicación de experiencias educativas antes mencionadas. Las problemáticas de este segmento deben considerarse a la luz de los debates más amplios sobre la formación del profesorado y las condiciones sociales de la práctica docente.

Como decíamos, el listado puede ampliarse en la medida en que sometamos estos tópicos generales a un mayor desmenuzamiento.



### **Investigación en educación artística: problemáticas emergentes**

Un importante número de investigaciones pone de relieve las variadas experiencias en relación con la implementación de programas de educación artística insertos en políticas de reconocimiento y de identidades culturales. Nuevas problemáticas emergen del amplio horizonte de los nuevos contextos de producción, de las nuevas alternativas tecnológicas para la elaboración y la circulación de objetos, obras, realizaciones y eventos. Del mismo modo alcanzan amplia repercusión las prácticas de arte comprendidas en programas sociales que atienden problemáticas de identidad cultural, de multiculturalidad, de afianzamiento de comunidades excluidas y de impulso a nuevas formas de manifestación de movimientos culturales y sociales focalizados.

Las investigaciones sobre problemáticas particulares y los alcances de estos proyectos y su impacto en las comunidades y los sujetos que participan de ellas, han efectuado aportes altamente significativos para la apreciación de las nuevas formas en que pueden vincularse la práctica artística, la variedad de manifestaciones culturales y las exigencias de la vida colectiva. Se analizan, así, alternativas para ampliar la participación de los sujetos en los procesos de creación, las instancias políticas y culturales que permiten una mayor fluidez en los mecanismos de producción y gestión cultural, la incidencia de los modelos de gestión y administración cultural, así como los posibles abordajes para la construcción de valores sociales y de respeto por la diversidad.

Un apartado especial merecen las investigaciones sobre problemáticas sociales que procuran presentar sus resultados por medio de manifestaciones artísticas que, como alternativa para la comunicación de los productos tangibles de las investigaciones, sustentan y profundizan la convicción de que la obra de arte contiene y evidencia estados de conocimiento complejos, con validez enunciativa y discursiva. Por cierto que estas nuevas indagaciones cuestionan las formas convencionales de presentación de los resultados de investigación y están sometándose a controles de validez, ya que, de no hacerlo, podría ser impugnada su legitimidad por parte de las comunidades académicas. El debate epistemológico apenas comienza en este terreno de exploración.

**INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA:  
PROBLEMÁTICAS EMERGENTES****ARTE E IDENTIDAD CULTURAL****ARTE Y MULTICULTURALIDAD****ARTES POPULARES****ARTE Y TECNOLOGÍA****MODOS ALTERNATIVOS DE PRODUCCIÓN****INVESTIGACIÓN SOCIAL MEDIANTE PRODUCCIONES ARTÍSTICAS****Supuestos de base de los enfoques metodológicos**

La cuestión metodológica es siempre un asunto complejo cuando hablamos de investigación social. El desarrollo de la investigación en educación artística no escapa a los debates que en atención a la problemática del método, tienen lugar en el campo de las disciplinas sociales comprendidas como parte de la investigación educativa. Buena parte de las problemáticas que enunciaba en el apartado anterior resulta ya de mayor amplitud y alcanza el horizonte más amplio de las investigaciones sociales complejas.

Quiero incluir aquí algunas reflexiones preliminares sobre los enfoques metodológicos que se observan en las investigaciones referidas, considerando la imposibilidad de escindir la teoría que fundamenta una indagación de las decisiones metodológicas correspondientes.

La adopción de un enfoque metodológico constituye siempre una cuestión teórica en tanto que en el marco de una matriz explicativa, los investigadores son capaces de reconocer un aspecto de la realidad como asunto problemático. No es solamente el comienzo de la investigación el que viene sesgado por un marco teórico, sino que la teoría adoptada como fundamento sirve de guía para considerar las categorías conceptuales analíticas y los criterios para producir información relevante. Las variantes metodológicas posibles sobre un asunto, problema o sector focalizado para la indagación, dependen siempre de la mirada teórica, de los supuestos de base con que se comprende

el mundo, de modo que así, y no de otra forma, resultan seleccionados. La misma perspectiva teórica provee las orientaciones sobre la validez del discurso con que se enuncian tanto los problemas como los resultados de la investigación y los alcances de los conceptos con que se refieren los procesos y los hechos estudiados. En este sentido, cabe reconocer que los hechos son tales en el marco de una mirada que los señala y reconoce. De manera que, al observar los desarrollos en investigación, la variedad de asuntos que se incluyen en la panorámica de preocupaciones sobre la educación artística, hay que reconocer la vigencia de las matrices interpretativas que atraviesan el discurso disciplinario y se entraman con concepciones más amplias sobre la vida social, la cultura y las relaciones de poder en el seno de las sociedades pasadas y presentes. El orden de las interrogantes señala ya la índole de las perspectivas teórico-metodológicas vigentes o de las que adquieren un carácter dominante en el marco actual de la investigación social. Me interesa señalar este aspecto central de las orientaciones investigativas, toda vez que da cuenta de la naturaleza de los asuntos en que se avanza y de la validez general de los resultados.

Insisto en que las investigaciones en el campo de las artes y de la educación artística no deberían escapar a las exigencias que la comunidad científica impone al conjunto de la investigación social; de ahí el imperativo de alcanzar el rigor necesario para que se reconozca suficientemente la validez de los conocimientos producidos sobre este campo de especialidad.

**SUPUESTOS DE BASE DE LOS ENFOQUES METODOLÓGICOS**



**Comparación de enfoques metodológicos en educación artística**

Al analizar los abordajes metodológicos más frecuentes en la investigación social, suele oponerse la lógica de los métodos cuantitativos a la de los métodos cualitativos o hermenéuticos. Dado que la elección de perspectivas

metodológicas para la indagación constituye un tópico recurrente en la presentación de las problemáticas de la investigación en educación artística, en este apartado me valgo de una tabla comparativa proveniente de un difundido artículo de Marín Viadel (2003), donde el reconocido investigador sistematiza las características de ambos abordajes, señalando algunos de los aspectos más destacados y las clases de problemas abordadas por cada uno de ellos. Para una lectura más completa recomiendo un conjunto de artículos especializados que dan cuenta de las cuestiones debatidas con mayor frecuencia y de los avances alcanzados por las distintas líneas de investigación, mismos que, además, pueden consultarse en reconocidas publicaciones.

Como preocupación más específica, cabe señalar que no siempre se observa el mismo grado de rigor en las investigaciones a las que puede accederse. En más de una ocasión, los intereses académicos no se acompañan de la necesaria dotación de recursos metodológicos para llevar a cabo los proyectos, lo que da cuenta de cierta precariedad en el diseño o en las tareas de campo que se llevan adelante. Esto no ocurre, en efecto, con los programas de investigación más asentados y con los investigadores de mayor formación. Se trata, en buena medida, de la heterogeneidad del campo y de los diferentes estados de avance alcanzados en diversos países y en distintos contextos académicos. Debo, no obstante, señalar que, especialmente benéficos para la mejora y la profundización de las investigaciones en educación artística, resultan los programas institucionales de apoyo y evaluación de la actividad científica y el reconocimiento formal de grupos de investigación que por estas vías, acceden a los programas superiores de posgrado y a los recursos financieros necesarios para su manutención y para la publicación de sus hallazgos. La participación de investigadores en educación artística en el conjunto de la actividad investigativa ha de ser la vía para mejorar las prácticas, tal como recomiendan los documentos de diversas organizaciones internacionales impulsoras del campo.

No se puede sino apostar a una impostergable profundización del conocimiento profesional como vía ineludible para la valoración y la ampliación de la incidencia de la educación artística en los espectros de la educación general y especializada.

## ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA: ORIENTACIONES TEMÁTICAS Y METODOLÓGICAS

Enfoque cuantitativo / positivista: Medición exacta de variables y resultados	ORIENTACIÓN TEMÁTICA Y METODOLÓGICA	Enfoque cualitativo / hermenéutico: Comprensión del proceso
<p>Datación y catalogación de documentos.</p> <p>Clasificación en períodos o etapas.</p>	<p style="text-align: center;">HISTÓRICA</p> <p>Trabaja con documentos del pasado: libros, manuscritos, fotografías, dibujos, planos, edificios, material escolar. ¿Qué sucedió y por qué sucedió así? Resultados: historia de la educación artística.</p>	<p>Contextualización.</p> <p>Relatos interpretativos.</p> <p>Historias orales.</p>
<p>Estudios demográficos:</p> <p>Longitudinal.</p> <p>Transversal.</p> <p>Correlacional.</p> <p>“Expostfacto” o retrospectiva.</p>	<p style="text-align: center;">DESCRIPTIVA</p> <p>Trabaja indistintamente con documentos contemporáneos o con personas y grupos. ¿Qué es lo que sucede actualmente en educación artística? Resultados: conocimiento exacto y con profundidad de los principales fenómenos del aprendizaje artístico.</p>	<p>Observación participante:</p> <p>Etnográfica.</p> <p>Comparativa.</p> <p>Evaluativa.</p> <p>Estudio de casos.</p>
<p>Pre-test / post-test de un grupo.</p> <p>Pre-test / post-test de un grupo de control.</p>	<p style="text-align: center;">EXPERIMENTAL</p> <p>Trabaja con grupos de personas en contextos naturales o en laboratorios. ¿Cómo cambia o varía el aprendizaje artístico en función de determinados estímulos o contextos? Resultados: confirmación/refutación de teorías, solución de conflictos.</p>	<p>Investigación en la acción.</p>
<p>Nuevos instrumentos de observación o medición de variables del aprendizaje en artes visuales.</p>	<p style="text-align: center;">TEÓRICA-METODOLÓGICA</p> <p>Trabaja con conceptos e ideas multidisciplinares. ¿Cómo comprender o interpretar más adecuadamente lo que es y ha sido la educación artística? Resultados: nuevos conceptos, teorías o métodos de enseñanza e investigación.</p>	<p>Fenomenológica.</p> <p>Constructivista.</p> <p>Feminista.</p> <p>Cognitivista.</p>

Tomado de: “Buscar y encontrar. La investigación en Educación Artística”, en Marín Viadel, 2003.

## Referencias bibliográficas significativas para la investigación en educación artística

- ADDISON, NICHOLAS and LESLEY BURGESS (eds.) (2003), *Issues in Art and Design Teaching*, London, Routledge.
- AGRA PARDINAS, MARÍA JESÚS (1999), “Orientaciones interdisciplinarias en educación artística”, *Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 14-15, pp. 167-184.
- AGUIRRE LORA, MARÍA ESTHER (2009), “Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde”, *Revista de Educación y Pedagogía*, 21, 55, pp. 15-29.
- BRESLER, LIORA (ed.) (2007), *International Handbook of Research in Arts Education*, Dordrecht, Springer.
- CLARK, ROGER (1996), *Art Education: Issues in Postmodernism Pedagogy*, Reston, National Art Education Association.
- DICKIE, GEORGE (2005), *Introduction to Aesthetics. An Analytic Approach*, New York, Oxford University Press.
- EISNER, ELIOT, and MICHEL DAY (2010), *Handbook of Research and Policy in Art Education (a Project of the National Art Education Association)*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- FREEDMAN, KERRY (2001), *Leading Creativity: Responding to Policy in Art Education*, DeKalb, Northern Illinois University.
- FREEDMAN, KERRY, and FERNANDO HERNÁNDEZ (eds.) (1998), *Curriculum, Culture, and Art Education: Comparative Perspectives*, Albany, State University of New York Press.
- GIRÁLDEZ, ANDREA, y LUCÍA PIMENTEL (coords.) (2001), *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*, Madrid, OEI para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- MARÍN VIADEL, RICARDO (coord.) (2003), *Didáctica de la educación artística para primaria*, Madrid, Pearson/Prentice Hall.
- MARÍN VIADEL, RICARDO (2005), *Investigación en educación artística. Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y las culturas visuales*, Granada, Universidad de Granada.
- MARTÍN DEL CAMPO RAMÍREZ, SOCORRO (2000), “El papel de la educación artística en el desarrollo integral del educando”, *Educación*, 15, pp. 49-55.
- MARTÍNEZ CAMACHO, MARGARITA (2000), “Panorámica de la educación artística en el nivel primaria”, *Educación*, 15, pp. 8-16.

- URIA URRAZA, EDURNE (1999), “Imagen y educación artística”, *Revista de Psicodidáctica*, p. 9.
- AA. VV. (2010), *Today Arts Education for All*, Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Artística, UNESCO.
- ZURMUEHLEN, MARILYN (1990), *Studio Art: Praxis, Symbol, Presence*, Reston, National Art Education Association.

## Comentario del seminario

### La investigación en el campo de la educación artística: dimensiones y abordajes metodológicos.

Juan Campesino

Dado que el texto correspondiente da cuenta cabal de las cuestiones que se trataron en el seminario, aprovecho este espacio para comentar una problemática que no aparece en dicho texto y que María Elsa trató de manera circunstancial a propósito de la necesidad de examinar con ojo crítico las nociones que en la actualidad dan soporte al desarrollo curricular, basado en las competencias. El asunto de que hablo se refiere a la creatividad, concepto que hoy día se integra con fuerza al discurso de las políticas educativas y que comúnmente se comprende de manera superficial o en el mejor de los casos, con cierta ingenuidad o inocencia.

La creatividad a la que se refieren dichas políticas es un concepto desarrollado por las grandes potencias de los años cincuenta del siglo pasado; corresponde al contexto de la guerra fría y del desarrollo tecnológico de la época. Reaparece en la década del ochenta en el libro *The Work of Nations*, del economista estadounidense Robert Reich, ministro del trabajo en la administración Clinton. En su teoría del capital humano, Reich redefinió el tema de los recursos humanos, en cuyo marco, la lógica postindustrial ha dejado de clasificar a los trabajadores por el sector productivo (extractivo, agricultor, ganadero, industrial y de servicios) al que pertenecen. Ahora, la nueva clasificación distingue entre trabajadores simbólicos, trabajadores personales y trabajadores rutinarios. Los trabajadores simbólicos detectan y resuelven problemas en todos los sectores de la productividad, de modo que no observan ninguna pertenencia o filiación. Por su parte, los trabajadores personales se dedican a ofrecer servicios a los trabajadores simbólicos. Finalmente, los trabajadores rutinarios se encargan de las labores brutas en oficinas, fábricas y comercios; no tienen que pensar nada, sólo ejecutan (sobra la aclaración de que el trabajo de Reich resulta de un cinismo extraordinario). El trabajador simbólico debe ser creativo en el

sentido de que ha de descubrir en qué consisten los problemas y cómo resolverlos, y por ello se le paga mucho dinero. Es un mercenario al servicio de la productividad con el que se asocia el concepto de creatividad como se le entiende hoy día en los ámbitos escolar y laboral, de ahí que en España, la economía política de la comunicación explique cómo los sistemas comunicacionales fomentan la creatividad de los sectores artísticos, porque éstos constituyen el nivel más alto de los servicios de entretenimiento que consumen los trabajadores simbólicos. La nuestra, comenta María Elsa, es la sociedad del entretenimiento; nosotros producimos servicios para unos señores que ganan cien veces más que nosotros y que andan por el mundo como mercenarios del comercio: “Los trabajadores creativos que plantea Reich son aves de rapiña altamente competitivas, y no personas tolerantes, pacíficas y solidarias. Por mi parte, prefiero a la gente que mira por la cooperación y la solidaridad; me parece más necesaria”.

Al margen de mi acuerdo respecto al imperativo de velar por la solidaridad como valor ético indiscutible, el asunto de la creatividad, que a mi juicio no consiste en la capacidad de resolver problemas, arroja consecuencias negativas para los procesos educativos más elementales. Tan sencillo como que, hoy día, las instituciones educativas, los tutores y los padres de familia enarbolan la bandera de la creatividad con el deseo de incentivar y mejorar en los alumnos las actitudes y comportamientos relativos a su expresividad discursiva y corporal, olvidando que la creatividad sólo puede desarrollar su potencial sobre la base de una técnica aprendida correctamente. La creatividad o, mejor dicho, el proceso creativo precisa, por parte del creador, de un conocimiento objetivo a propósito de la técnica que involucra el material producido. No quisiera aquí parafrasear al Lear de Shakespeare, pero está claro que no se puede crear de la nada, ni siquiera en los casos extremos, tan comunes en nuestro tiempo, en que “crear” llega a ser sinónimo de destruir, lo que me recuerda una conocida anécdota que involucra a Ludwik Margules. Resulta que al finalizar un *performance* mexicano en el que los actores destruyen un piano, muy a la manera de la pieza *Piano Activities*, del reconocido artista posvanguardista Philip Corner, el director de la compañía se acerca al maestro para consultar su opinión y éste, haciendo gala de su humor característico, contesta llanamente: “Para destruir pianos, primero hay que construirlos”. Más allá de la ocurrencia (léase con marcada

pronunciación eslava), la anécdota da cuenta de una tendencia muy actual, consistente en creer que, para crear, tan sólo hace falta tener creatividad.

Nada más alejado de la verdad. En todo caso, la creación conlleva una mirada al pasado, a lo que ha sido creado con anterioridad, de ahí que los educadores, desde la antigüedad grecorromana hasta el arribo de las vanguardias, pusieran siempre todo su empeño para que los alumnos aprendieran a imitar a los clásicos, ejercitándose con ello en las técnicas empleadas por los grandes creadores. Como tal, la creatividad no se enseña; puede inculcarse, propiciarse, desarrollarse, pero lo que se dice enseñarse... Y se inculca, se propicia y se desarrolla sobre la base del conocimiento y la práctica de técnicas específicas para cada caso. Lo supieron siempre los profesores, en especial los de arte, por eso enfatizaron tanto la *imitatio* por sobre la *creatio*, categoría, esta última, a todas luces posterior con respecto a aquélla. Sin embargo, este orden cronológico ha caído, si no en el olvido, sí en desuso, y ahora se nos enseña desde pequeños a desarrollar un potencial sin base y sin exponente, como si fuera posible que la cualidad de un objeto se manifestara antes que éste, como si fuera posible, y ahora sí parafraseo al Lear shakespeariano, crear algo de la nada.



# Los talleres



# La pedagogía teatral en la educación básica.

Cristina Barragán Gutiérrez

1.

Hablar de los procesos pedagógicos en el campo artístico es de suma importancia para la construcción de procesos de formación de las comunidades que en ellos participan, particularmente de los docentes a cargo de los procesos formativos.

Sin duda, la pedagogía teatral es una tarea que articula diferentes niveles de complejidad que, entre otros factores, incluyen la definición de contenidos (¿qué se enseña del arte?), las metodologías de enseñanza (¿cómo enseñar los contenidos del arte?), los objetivos que persigue la educación artística en sus diferentes niveles (¿cuál es el sentido de enseñar arte en las escuelas básica, media, media superior, superior o de posgrado?) y el perfil de los docentes a cargo de la enseñanza del arte (¿qué conocimientos y habilidades requiere un docente de educación artística?). Éstas son algunas de las muchas preguntas que aún están en debate a nivel nacional e internacional.

En los últimos años se ha dado un impulso importante al desarrollo de políticas internacionales, nacionales y estatales que han derivado en programas específicos para atender, desde edades tempranas, el campo de la formación artística, misma que ha obtenido su formalización dentro del currículo del nivel básico; sin embargo, todavía resultan insuficientes los esfuerzos alcanzados y las acciones concretas implementadas, y se extiende en el horizonte un vasto camino por andar.

Las preguntas que aún están abiertas son fundamentales y nos plantean fuertes desafíos para diseñar escenarios posibles que permitan la conformación de un espacio educativo fortalecido para la enseñanza de las artes en el nivel básico. ¿Es posible la enseñanza del arte?, ¿de qué “naturaleza” es el saber artístico?, ¿cuáles son los dispositivos didácticos para la enseñanza y

el aprendizaje de saberes tan complejos en las artes?, ¿cuáles son los retos de las instituciones de formación artística en el contexto actual?, ¿qué conocimientos, habilidades y posturas docentes se asumen frente a los objetivos de la educación artística?, ¿cómo impulsar, ya en primeros niveles de la enseñanza, desde el aprecio y el disfrute por las artes hasta la conformación de un pensamiento artístico?

Actualmente existe un intenso debate sobre el sentido y la importancia de la enseñanza de las artes, propiciando el surgimiento de diferentes posturas respecto a los fines, enfoques y alcances de la educación artística. Por ejemplo, Judith Akoschky (2006) analiza una serie de asuntos en relación con el arte concebido como un saber importante y valioso dentro del currículum escolar, ligado al desarrollo de la creatividad, o como un “lujo”, un saber inútil o, en el mejor de los casos, como un campo de la experiencia humana en apoyo al desarrollo cognitivo general. Por otra parte, en *El factor ¡Wuau!* (2009), Anne Bamford realiza un análisis exhaustivo sobre el papel de las artes en la educación y a través de un estudio a nivel internacional, concluye que aún hay desafíos por atender y señala cuatro condiciones para una educación de calidad:

Existen diferencias entre lo que daríamos en llamar “educación en las artes” (es decir, la práctica docente en materias como plástica, música, teatro, artesanía, etc.) y la “educación a través de las artes” (esto es, el uso de las artes como recurso pedagógico en otras materias).

Una educación artística de calidad se caracteriza por la estrecha colaboración que mantienen los centros escolares y las instancias comunitarias. De otro modo: profesores, artistas y comunidades comparten la responsabilidad en el desarrollo de los programas.

Existe la necesidad de ofrecer más formación a los actores de la primera línea de combate de la educación (profesores, artistas y otros profesionales docentes).

Una educación artística de calidad puede traducirse en efectos positivos diferentes entre los niños y las niñas en aspectos como la salud y el bienestar sociocultural.

Aunque la comprensión de la importancia de la educación artística se va introduciendo cada vez con mayor fuerza en las instituciones y comunidades académicas, aún no alcanza la fortaleza suficiente para permear las prácticas educativas de los sujetos desde temprana edad. En este sentido, cabe

reconocer la importancia de este campo del saber vinculado con el desarrollo humano, con la capacidad expresiva, imaginativa y perceptual, así como con la vida en comunidad y la experiencia estética.

## 2.

Todas las preguntas planteadas anteriormente cobran particular relevancia y sentido si se las coloca en el contexto del sistema educativo mexicano en su nivel básico, el cual comprende el preescolar, la primaria y la secundaria. Este contexto se organiza curricularmente en cuatro “campos formativos”, siendo que la educación artística (y también la educación física) se integra al cuarto y último:

Lenguaje y comunicación

Pensamiento matemático

Exploración y comprensión del mundo natural y social

“Desarrollo personal y para la convivencia”

Para preescolar se definen las siguientes asignaturas:

Desarrollo personal y social

“Expresión y apreciación artística”

Para primaria:

Formación cívica y ética

Educación física

“Educación artística”

Para secundaria:

Formación cívica y Ética I y II

Orientación y tutoría I, II y III

Educación física I, II y III

“Artes: música, danza, teatro o artes visuales”

La organización de los propósitos y los contenidos para el aprendizaje de las artes en la reforma de la educación secundaria se implementó a partir de tres ejes: expresión, apreciación y contextualización (SEP, 2011: 31), mismos que se siguen en el preescolar y la primaria.

Los tiempos curriculares están acotados a una duración de cuarenta horas anuales para primaria y ochenta horas para secundaria, lo cual representa una hora de trabajo semanal en el primer caso y dos horas para el segundo.

Por otro lado, los perfiles docentes de este nivel educativo son diversos. Para preescolar y primaria se cuenta con profesores generalistas y en secundaria comúnmente se trata de profesores con una especialidad artística. Esta situación plantea diferentes retos para enfrentar los procesos de formación docente con el fin de diseñar los dispositivos didácticos adecuados para la enseñanza del arte en este nivel.

A pesar de que el arte se ha oficializado dentro del currículum formal de la educación básica, aún se necesita trabajar sobre diversos ámbitos para desarrollar un proyecto educativo en las artes de manera consistente y con sentido para sus participantes.

### 3.

El taller “La pedagogía teatral en la educación básica” resultó un espacio muy interesante para analizar el contexto de la educación artística en este nivel educativo con la intención de reflexionar sobre la importancia de la enseñanza del arte y de ubicar algunas posibilidades didácticas para abordar estos procesos.

Los participantes que conformaron el grupo de este taller son, en su mayoría, asesores técnicos pedagógicos (ATP); en menor medida se contó con algunos docentes de educación básica, estudiantes de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo (UPN-Cenart), y con algunos profesores de teatro de otros niveles educativos. Se trató de una composición muy interesante pues, en particular los ATP, están en contacto con grupos de docentes, lo cual implica una posibilidad de multiplicar el trabajo, compartiendo las visiones sobre la educación artística analizadas en el taller.

Se abordaron tres planteamientos generales. El primero de ellos consistió en contextualizar la propuesta curricular de la educación básica; el segundo versó sobre las clases de dispositivos didácticos que pueden resultar pertinentes en la enseñanza del arte y sobre las disposiciones pedagógicas que se pueden atender para la construcción de este dispositivo; el tercero

estuvo dedicado a la revisión de un ejemplo de formación docente para la enseñanza de las artes en el nivel básico.

En cuanto a la primera propuesta, los participantes externaron su desconocimiento generalizado de los planteamientos básicos del currículum sobre el campo de la educación artística. La mayor parte no conocía los principios organizadores, lo cual dio pie a la revisión de la estructura general de la propuesta curricular y al reconocimiento de los puntos problemáticos que esta propuesta presenta.

Fue importante reflexionar sobre la práctica a la par que se revisaban los elementos del currículum que configuran la propuesta. Los participantes hablaron de lo que ocurre en sus propios contextos y de los problemas a los que se enfrentan, tales como la falta de tiempo en el currículum para las artes, las dificultades para comprender y abordar el sentido del arte entre maestros e incluso entre directivos, la necesidad de personal especializado que capacite a los profesores, la falta de disposición de algunos docentes para interesarse en el campo artístico, etcétera. Una maestra, directora de escuela y ATP, se preguntó:

¿Cómo puedo brindar asesoría y acompañamiento a los maestros de educación regular y de educación especial, trabajar a la par e indicarles cómo hacerlo? No decirles solamente que es importante considerar los estilos de aprendizaje, las habilidades y las actitudes e involucrar acciones artísticas, sino qué actividades y cómo plasmarlas en sus planeaciones y aplicarlas en clase. No obviar que lo saben, tener la disposición de trabajar en colaboración y estar en constante comunicación en beneficio de la población apoyada. Además de trabajar con ellos en los tres contextos: escolar, de aula y social, para tener mayor impacto.

Los comentarios develaron el creciente interés por comprender el tema y la necesidad de informar de su importancia a los profesores con quienes trabajan. Asimismo, se repasaron los elementos de una estructura didáctica: sujeto que enseña, sujeto que aprende; su vinculación a través de objetivos y contenidos, desde un marco metodológico, y la necesidad de un seguimiento del proceso para la evaluación de sus elementos.



Para comprender la noción de “dispositivo didáctico” se inició con una revisión de los diferentes elementos de esta estructura didáctica y los modos en que se posicionan y articulan de acuerdo a modelos educativos y enfoques pedagógicos. Se intentó reconocer de manera grupal la naturaleza del conocimiento artístico, según la pregunta: ¿Qué consideran los profesores que son los conocimientos del arte para la educación básica? Esta reflexión sobre los saberes del arte nos permitió distinguir entre la perspectiva de la “educación a través del arte” y la de “educación en el arte” (ver arriba nota de Bamford, 2009). Cada cual sitúa de manera distinta el abordaje, el sentido y los fines del arte.

De esta manera se tuvo oportunidad de comprender, en este contexto, los objetivos con los cuales se enseña el arte en el marco de esta propuesta educativa para la educación básica y, sobre todo, la necesidad de pensar en formas posibles para su enseñanza y su aprendizaje.

Se hizo mención general de la noción de “dispositivo”<sup>1</sup> para referirnos al mecanismo que “dispone” e impulsa la “acción” (educativa) de manera

<sup>1</sup> La noción de dispositivo ha sido planteada desde el ámbito filosófico principalmente por Michel Foucault (1977), Gilles Deleuze (1990) y Giorgio Agamben (2011). Este taller no se enfocó en una revisión profunda de los planteamientos de estos autores; sólo fueron referidos para rescatar algunas ideas centrales.

organizada, siempre estratégica, vinculada al poder y al saber, con el objetivo de manejar o conducir fuerzas diversas (Agamben, 2011, retomando a Foucault).

Para hacer posible la acción pedagógica (en la educación artística) es necesario que el docente se sitúe en la necesidad de construir y diseñar su propio dispositivo didáctico. Agamben (2011: 253) retoma las siguientes ideas para comprender la noción de dispositivo:

Si ahora nos dirigimos hacia la definición del término “dispositivo” que se encuentra en los diccionarios franceses de uso común, encontraremos esta distinción entre tres significados:

*Un sentido jurídico en sentido estricto:* “El dispositivo es la parte de un juicio que contiene la decisión por oposición a los motivos”, es decir, la parte de la sentencia (o de la ley) que decide y que dispone.

*Una significación tecnológica:* “La manera en la que están dispuestas las piezas de una máquina o de un mecanismo y, por extensión, el mecanismo en sí mismo”.

*Una significación militar:* “El conjunto de medios dispuestos conforme a un plan”.

El docente, entonces, todo el tiempo construye durante la acción pedagógica, su propio dispositivo, en el cual articula y pone en juego los elementos didácticos en un mecanismo particular que hace posible el aprendizaje del individuo y del grupo.

Pensar la práctica docente a partir de la configuración de dispositivos didácticos permite reconocer el poder y la responsabilidad del docente para proponer mecanismos, andamiajes, ambientes, disposiciones, fuerzas y condiciones para ejercer su acción pedagógica de manera pertinente:

Está claro que el término, tanto en el uso común como en aquel que propone Foucault, parece remitir a un conjunto de prácticas y mecanismos (invariablemente, discursivos y no discursivos, jurídicos, técnicos y militares) que tienen por objetivo enfrentar una urgencia para obtener un efecto más o menos inmediato (Agamben, 2011: 254).

Sin duda, la noción de dispositivo requiere de un abordaje profundo y cuidadoso con miras a comprender de qué manera puede ayudarnos a pensar en las prácticas educativas; sin embargo, el planteamiento general resultó valioso para generar reflexiones por parte de los docentes sobre el asunto.

Finalmente, el tercer elemento del taller propuso revisar de manera general un ejemplo del planteamiento metodológico del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica que, en colaboración con la Secretaría de Educación Pública del DF, el Cenart ha impulsado recientemente para contribuir desde su posición al abordaje de las artes en el marco de dicho nivel educativo.

Se presentaron los elementos metodológicos centrales de esta propuesta interdisciplinaria para analizarlos en función de la estructura y los dispositivos didácticos revisados y tratando de vincularlos con su propia práctica docente. Éstos fueron:

### **Comunidad de práctica**

La premisa de las “comunidades de práctica” se basa en una teoría social del aprendizaje y plantea la conformación de grupos vinculados por un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido de maneras de hacer las cosas. En una comunidad de práctica, “Cada uno actúa como si fuera un recurso para los demás, intercambiando información, tratando de comprender las situaciones, compartiendo nuevos trucos e ideas, haciéndose compañía y haciendo más llevadera la jornada laboral” (Wenger, 2001). Lo importante de una comunidad de práctica es que explicita la transferencia informal de conocimientos al interior de redes y grupos sociales, permitiendo adquirir más conocimientos a través de las experiencias compartidas dentro del grupo.

Una comunidad de práctica puede responder a la necesidad de compartir recursos, experiencias y aprendizajes existentes, de diseminar conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos, de articular iniciativas y coordinar esfuerzos entre los diferentes actores. De esta manera pueden fomentarse enfoques multi e interdisciplinarios que se beneficien de las distintas aptitudes, experiencias y áreas de especialización de los miembros del grupo ([www.americalatina.genera.org](http://www.americalatina.genera.org), 2011).

## **Nociones transversales**

Se trabaja a partir de nociones como “cuerpo, espacio y tiempo” y no con conocimientos específicos de las disciplinas artísticas. La noción transversal propicia campos de referencia más amplios, capaces de interpelar a todas las artes. Se trata de espacios genéricos con fines reflexivos, experimentales y de creación, de manera que pueden aprovechar éstas u otras nociones, siempre y cuando cumplan la función descrita para el abordaje de las artes.

## **Dupla docente**

Se propone que la función docente se configure en duplas para propiciar el diálogo (en primera instancia), el desplazamiento y la dilución de la autoridad docente. La “dupla de maestros” constituye una figura pedagógica que promueve los procesos colectivos de aprendizaje desde una posición más horizontal que establece la necesidad de diálogo entre dos entidades distintas (incluso discrepantes), capaces de construir planteamientos comunes ante el grupo para ser abordados y problematizados por sus integrantes.

La dupla de maestros no implica sólo dos profesores que se alternan o se dividen el abordaje de las temáticas, sino una figura de coordinación docente que opera todo el tiempo de manera simultánea con el grupo. Esto induce a los profesores a negociar los contenidos, compartir la autoridad docente y, lo más complejo, fabricar el dispositivo pedagógico conjunto que operará en cada circunstancia formativa.

La conformación de la dupla es un proceso complejo que requiere de una alta capacidad de negociación y escucha, pues hace necesario convenir lo “común” partiendo de diferencias tales como las trayectorias académicas, los lenguajes disciplinarios, las posturas y estilos de los maestros, etc. La dupla propone el reto de construir un territorio compartido para diseñar los dispositivos pedagógicos sobre la negociación.

### Modalidades didácticas

“Laboratorio (prácticas experimentales)”: promueve la vivencia y la experimentación del docente como punto de partida para introducirlo al campo de las artes desde el *hacer*, el *sentir*, el *vivir* la experiencia.

“Seminario taller”: estrategia de “análisis colectivo” que promueve las habilidades del docente-investigador en la construcción de nociones metodológicas para el aula.

“Clínica (creación de proyectos)”: busca el desarrollo de una visión crítica y sistemática del docente para que, a partir del análisis de diversas experiencias de formación artística, esté en posibilidad de construir elementos metodológicos para el diseño de sus propias secuencias didácticas y el desarrollo de proyectos educativos, acordes con su contexto y condiciones reales de trabajo.

Cada uno de estos elementos se vinculó con la estructura didáctica y los principios del programa oficial del nivel básico.

En sus reflexiones finales como resultado del taller, los participantes se refirieron a problemáticas relevantes como:

La comprensión del lugar que ocupan las artes en el currículum de educación básica. Se habló de lo significativa que puede resultar la práctica de actividades vinculadas con el desarrollo personal.

La importancia de conocer la noción de dispositivo didáctico, cómo funciona, cuáles son sus elementos y para qué es provechoso.

La mayoría expresó su deseo de compartir esta información con sus colegas, ya que podría enriquecer sus panoramas. Expresaron la necesidad de que los profesores tomen conciencia de la importancia de reflexionar sobre su práctica.

Se subrayó la pertinencia del diálogo y la colaboración en el trabajo sistemático de la dupla docente.

Se percibió la práctica docente como una responsabilidad más amplia que la de sólo compartir o “transmitir” conocimientos a los alumnos.

Se planteó la inquietud recurrente a propósito del diseño de ejercicios pertinentes para la educación artística.

Se cuestionó la práctica docente de quienes trabajan frente a grupo.

Los maestros de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) (la mayoría) expresaron su necesidad de diseñar dispositivos que

les permitan apoyar correctamente a los profesores y alumnos y plantearon una redirección de su trabajo.

La importancia de la planeación y la incorporación de estrategias en el aula.

Se mencionó la integración y concordancia que deberían observar (en la práctica) las asignaturas que conforman el campo al que pertenece la educación artística.

Cuestionamiento de sus posturas ante la educación y de sus prácticas docentes.

Para finalizar, retomo a Bamford (2009: 22), quien sitúa la importancia de la educación artística en el contexto actual de la siguiente manera:

...la creciente importancia de la tecnología ha motivado un renovado interés por la expresión artística. La cultura estética contemporánea va más allá de lo que hasta ahora catalogábamos como «arte» o «artes»: a medida que la influencia de la expresión artística en la comunicación, la tecnología y la creación de significado va ganando terreno, las escuelas tienen que reafirmar su apuesta por una formación artística que fomente el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la reflexión.

La nueva realidad se inscribe en el terreno crítico y estético del aprendizaje. Las artes pueden desempeñar un importante papel en la experiencia global de la formación que reciben los alumnos, ya que a través de su participación en este terreno crece enormemente su capacidad de asunción de riesgo, confianza y responsabilidad sobre el conocimiento.

## Bibliografía

- AKOSCHKY, JUDITH, et al. (2002), *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós.
- BAMFORD, ANNE (2009), *El Factor ¡Wuau! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en educación*, Barcelona, Octaedro.
- SEP (2011), *Las artes y su enseñanza en la educación básica*, México, Secretaría de Educación Pública.
- WENGER, ETIENNE (2001), *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.
- AGAMBEN, GIORGIO (2011), “¿Qué es un dispositivo?”, *Sociológica*, 26, 73, pp. 249-264.



## **Relatoría del taller**

### **La pedagogía teatral en la educación básica.**

Pamela Lezama Campos

Asistir al encuentro de pedagogía teatral representó un reaprendizaje en mi quehacer docente y actoral; para mí es una manera de unir las dos formaciones que tengo como profesionista y al mismo tiempo conjugar los conocimientos que me han dado ambas.

Comprendí que no sólo se trata de transmitir conocimientos a nuestros alumnos, sino de proporcionar herramientas de utilidad en sus carreras. Particularmente, el grupo en el que participé se enfocaba en el nivel de educación básica, principalmente en primaria y, aunque mi especialidad es el área de preescolar, me di cuenta de las necesidades por las que pasa la formación educativa en el país, sobre todo en el nivel básico, que es de suma importancia en el desarrollo de los educandos.

Modificar o tratar de adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los primeros años de vida de un individuo para explotar al máximo su inteligencia es un trabajo difícil que no todos estamos dispuestos a llevar a cabo; en el grupo de la doctora Barragán tuve la oportunidad de compartir experiencias con profesores de diferentes partes de la república y también con educadores de educación especial, lo cual me fue de gran ayuda pues me aportaron grandes herramientas.

Durante los cinco días del encuentro me di cuenta de que, si bien es cierto que en nuestro país existen muchos docentes que no tienen la formación artística y viceversa, es muy importante darnos a la tarea de investigar y preparar una clase que represente un aprendizaje significativo para nuestros alumnos; así mismo comprendí que el hecho de que en el encuentro hayamos asistido profesores de distintos niveles educativos no significa que nuestras formas de impartir cátedra sean muy diferentes; las herramientas son las mismas, sólo debemos tener el acierto y la inteligencia para adecuarlas al nivel con el que trabajamos y saber cuál de todas ellas es la mejor para cada momento.

Puedo decir que para mí resultó muy grato asistir a un evento que me dio la oportunidad de explorar la educación artística desde la formación docente. Me siento privilegiada de saber que tengo ambas formaciones y que con ellas puedo darles a mis alumnos un mejor producto.

Es importante recalcar que en el taller con la doctora Barragán tuve a bien escuchar y observar la manera en que se trabaja en diferentes escuelas y con diferentes maestros, pues el grupo tenía la particularidad de que los participantes (a excepción mía) eran coordinadores y supervisores de zona. Nadie trabajaba frente a grupo; esto me brindó una perspectiva distinta, puesto que trabajar con profesores resulta un poco más complicado. Al escuchar las experiencias de los profesores obtuve la visión del trato que debe tenerse con nuestros colegas durante el quehacer docente.

La problemática más latente es el plan educativo pero, si bien no podemos cambiarlo o modificarlo, sí tenemos la obligación de hacerlo flexible para nosotros, de acuerdo a las necesidades de cada uno de los grupos a los que atendemos.

Una reflexión importante para mí fue recordar que, ya sea como actriz o como educadora, en ambas ramas trabajo con seres humanos y no debo olvidar que el factor humano es sumamente cambiante, por lo que es indispensable hacer conciencia de lo que estoy enseñando y con quiénes estoy trabajando.

# ¿Qué enseña el teatro a niños, adolescentes y jóvenes? Un abordaje pedagógico integral.

María Elsa Chapato

1.

El taller contó con la asistencia de veinticinco docentes aproximadamente. La presentación de cada uno de ellos se incorporó a las actividades no solamente por constituir un requisito básico de las dinámicas grupales, sino porque permite también trazar un perfil de los asistentes que contribuye al ajuste de la propuesta metodológica del taller y a la concreción básica de un diagnóstico de situación. Se orientó mediante algunas preguntas simples relativas a la formación profesional, los ámbitos de trabajo y las preocupaciones en relación con la enseñanza del teatro.

Esta presentación permitió reconocer la heterogeneidad del grupo, tanto en su composición etaria como en cuanto a la experiencia docente. Algunos de los participantes son graduados recientes de carreras de teatro, mientras que otros son profesores con trayectorias extensas y variadas experiencias de enseñanza. Muchos se presentan como actores y no como docentes. El relato de sus preocupaciones permite reconocer problemáticas relacionadas con:

Escasa presencia de los padres de los jóvenes estudiantes y escaso acompañamiento a la labor escolar.

Los padres desconocen la actividad teatral y no cuentan entonces con referencias respecto de lo que se espera que aprendan sus hijos en la materia.

Inadecuación de la infraestructura escolar a las actividades propias de la asignatura.

Escasa carga horaria para la asignatura.

Reticencia a participar en las actividades, por parte de los alumnos varones especialmente. Se entiende como un indicador de algún grado de prejuicio sobre el lenguaje y sus practicantes.

Dificultad por parte de los docentes para definir el contenido de la enseñanza.

Dificultad para evaluar según los parámetros institucionales.

Exigencias institucionales relativas a la producción teatral desvinculada de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Características del estudiante de secundaria. Preocupación por la agresividad.

Preocupación por actitudes vinculadas con el uso de teléfonos celulares durante las clases.

Concluidas las presentaciones y una vez superada la temática del estudiante, su familia y la institución, fue posible avanzar en el reconocimiento de algunas problemáticas propias del cuerpo docente. Aquí los relatos y exposiciones se ligan mucho más a la práctica docente misma y a la reflexión sobre los requisitos y exigencias que plantea tanto el trabajo de interpretación del diseño curricular como la resolución de situaciones de aula. Parece haber alguna dificultad específica para leer e interpretar los documentos curriculares y las previsiones para el dictado de la materia.

Se expresan convicciones fuertes sobre los aportes que el teatro integra a la formación del adolescente, tanto en sus aspectos intelectuales como éticos. De igual modo se reconoce su valor como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de otros contenidos curriculares.

Se destacan los aportes en relación con la conciencia de sí y la convivencia, la posibilidad de abordar problemáticas comunitarias, favoreciendo la tolerancia y la comprensión en la diferencia. En este sentido realizan aportes específicos los participantes directamente ligados a la educación especial, quienes se encuentran realizando sus primeras experiencias pedagógicas con el lenguaje teatral.

Se realizan numerosos comentarios sobre la necesidad de conocer y profundizar el análisis de los documentos curriculares y de reflexionar sobre las estrategias didácticas a las que se recurre para enseñar.

Finalizando esta primera sesión del taller se propuso una caracterización de los adolescentes con los que se trabaja, destacándose así los rasgos que ofrecen mayores dificultades para su comprensión generacional o para el abordaje de la enseñanza. Los participantes problematizan sus propias

concepciones sobre la adolescencia, reflexionando sobre los aspectos culturales implicados en la definición de las nuevas juventudes.

Como síntesis de la primera jornada, se observa una marcada necesidad de ayuda o apoyo por parte de los docentes, mismos que manifiestan sentirse solos y poco acompañados en su tarea profesional. Este aislamiento se entiende como una limitación para su adecuada inclusión en las instituciones y para la profundización de sus conocimientos profesionales.

## 2.

La segunda jornada de trabajo comenzó con la realización de algunas actividades de orden práctico durante las que los participantes ocuparon el lugar de jugadores. La secuencia de actividades se ordenó en relación con el juego y la expresión dramática, y el cuerpo y la expresión dramática como ejes analíticos seleccionados para abordar la enseñanza del teatro con adolescentes. Los ejercicios se secuenciaron de manera que cada uno de ellos tuviera un contenido propio pero a la vez permitiera generar condiciones para la realización de los subsiguientes (conducción, el espejo, el globo).

Luego de una pausada y comprometida realización de estas actividades se procedió al análisis de las mismas, considerando los compromisos cognitivos, emotivos y motrices implicados, y reflexionando sobre su pertinencia en relación con algunos contenidos propios del lenguaje teatral, la adecuación a las características de los estudiantes, las condiciones de ejecución y el tiempo requerido para realizarlos, entre otros aspectos. Los participantes pudieron expresar sus propias vivencias respecto de la ejecución llevada a cabo, sus obstáculos personales y los logros experimentados durante los ejercicios. La ocasión resulta propicia para destacar el papel de la reflexión sobre los propios aprendizajes como una tarea metacognitiva de gran valor para la toma de conciencia sobre los procesos de trabajo que se realizan en el aula. Del mismo modo se considera el lugar de la reflexión en la construcción de estrategias metodológicas por parte del docente.

Estos aspectos de la práctica docente se vinculan con una problemática expresada el día anterior en relación con la producción como eje organizador de la enseñanza del lenguaje teatral. Se analiza la habitual contraposición entre el proceso de trabajo y el resultado y se observan las relaciones necesarias

entre ambos aspectos. Se destaca que todo proceso conduce a algún tipo de producto, considerando entonces las implicaciones del trabajo cotidiano del aula en términos de producciones parciales que permiten inferir los avances y logros de los estudiantes. También se pone de relieve la necesidad de que los alumnos puedan conocer la relación entre los objetivos de la enseñanza y las tareas que se les proponen, así como experimentar la propia evaluación de sus logros y la resolución de sus dificultades con los procedimientos constructivos del lenguaje. Se analiza también la producción como síntesis integradora de los aprendizajes parciales y como posibilidad de visualización de los elementos y recursos del lenguaje que materializan en un determinado proyecto escénico. Se procura de esta manera recuperar la integralidad del trabajo artístico. Los participantes consideran entonces las múltiples posibilidades de concreción de las habilidades dramáticas aprendidas en clase, incluyendo ejercicios dramáticos a partir de temáticas de interés para los estudiantes: conflictos o problemas socio-comunitarios, poemas y refranes, canciones, etcétera.

Como actividad final del taller se propuso analizar los momentos y componentes necesarios para una producción teatral generada a partir de la adaptación de textos narrativos. Se consideró el cuento como una clase de texto apropiada para tal fin. Pensar este tipo de producción implica también considerar las posibles articulaciones del trabajo pedagógico teatral con los maestros de español o literatura, favoreciendo la integración de contenidos curriculares vinculados. Se analizaron entonces los aspectos característicos del cuento y sus potencialidades para servir de base a la construcción dramática. Con la activa participación de los integrantes del taller se valoraron las características o cualidades que deberían tenerse en cuenta para la selección del material literario, de manera que resulte apropiado para el trabajo de adaptación. Los aportes permitieron reflexionar no sólo sobre la riqueza temática sino también sobre los alcances éticos del tratamiento de los temas. Luego se realizó un análisis pormenorizado de las operaciones necesarias para realizar la adaptación, comenzando por el trabajo de análisis literario. Esto permitió considerar los aspectos que pueden ser tratados desde el juego y cuáles requieren de otro tipo de aproximación metodológica y otro tipo de actividades (leer, escribir, narrar, diagramar, secuenciar). Se consideraron además los elementos significantes presentes en el texto literario y que podrían ser empleados para orientar la producción escénica, pero también los

grados de libertad para introducir modificaciones con el enriquecimiento dramático de la base textual. Se consideró entonces la alternativa de crear el texto dramático/el texto escénico a partir de la improvisación y el juego. Esto llevó a reconsiderar el papel del juego en la producción y su orientación hacia el trabajo creativo, ya sea en la construcción de la acción dramática, en la de los personajes o en la de los elementos escenográficos.

Desde la coordinación del taller se acercó una selección de cuentos de la literatura infantil-juvenil de Argentina y otros cuentos y leyendas pertinentes para realizar las adaptaciones propuestas, resignificando para estos casos particulares los criterios pedagógicos de tal selección. Los participantes aportaron su experiencia de trabajo en esta misma dirección y señalaron la importancia de constituir un repertorio de recursos que faciliten el trabajo docente. En tal sentido propusieron la creación de una especie de banco de materiales didácticos que enriquecería el trabajo colectivo.

### 3.

Como momento final del taller se propuso que cada participante comunicara sus reflexiones personales sobre el trabajo realizado. Este momento permitió observar un cambio significativo respecto del primer momento de presentación, cuando había prevalecido la actitud de queja y la enunciación centrada en las dificultades.

En este cierre, los participantes destacan el valor formativo de la escucha y de la experiencia compartida. Señalan las escasas oportunidades con que cuentan para intercambiar puntos de vista, fundamentos teóricos y criterios metodológicos, y valoran la comunicación de los hallazgos y soluciones alcanzados en la práctica escolar como parte fundamental de su formación continua.

Reconocen la necesidad de que el docente se constituya en un investigador de su propia práctica, sostenida en fundamentos sólidos y perspectivas multidisciplinarias. Plantean la necesidad de adquirir nuevos conocimientos que les permitan afrontar los desafíos implicados en el trabajo de enseñanza, ya sea en instituciones escolares o en otros ámbitos de desempeño. Reconocen que el dominio del lenguaje teatral es imprescindible para su enseñanza pero

también que resulta necesario contar con otros conocimientos de orden pedagógico, psicológico y aún antropológico.

Señalan la necesidad de construir o favorecer una poética de los adolescentes como una posibilidad de orientar las necesidades y expectativas creativas de los alumnos del nivel secundario, adecuada a sus características culturales como grupo generacional. De ello se deriva la exigencia de profundizar en las funciones de la enseñanza del teatro en el nivel secundario y de avanzar en la construcción de aproximaciones metodológicas específicas para el nivel, que garanticen un rico tratamiento del lenguaje y su vinculación con el mundo cultural del adolescente.

Se considera necesario generar instancias de vinculación entre las instituciones de formación, los centros culturales y las escuelas con el objeto de enriquecer los procesos de trabajo, la construcción de herramientas y el perfeccionamiento de las metodologías.

Desde su ubicación como docentes, los participantes consideran de gran valor la posibilidad de reconocer y expresar las propias carencias formativas y de reunirse con colegas en ejercicio para compartir logros y dificultades, repertorios de recursos y bases de fundamentación de su trabajo profesional. Entienden que estos encuentros favorecerían también la valoración del propio trabajo, la solidaridad y el compromiso con las propias competencias profesionales. En este sentido valoran ampliamente las oportunidades que les fueron ofrecidas por este encuentro y su esperanza de que se multipliquen. Encuentran oportuno generar mecanismos de comunicación que les faciliten el intercambio y el acompañamiento de las autoridades institucionales. Señalan su satisfacción con los logros alcanzados, en tan breve tiempo, en el marco del Encuentro de Pedagogía Teatral, reafirmando el amplio alcance del concepto de pedagogía y su enlace filosófico con la práctica artística.

## **Relatoría del taller**

### **¿Qué enseña el teatro a niños, adolescentes y jóvenes?**

#### **Un abordaje pedagógico integral.**

Susana Wein

El taller de educación básica (secundaria) se llevó a cabo los días 22 y 23 de mayo de 2013 en la sala CCB de la Unidad del Bosque. Esta pequeña sala, a manera de pequeño teatro, con el espacio escénico próximo a los espectadores, en forma de ele, me pareció un acierto. Al interior permeaba esa atmósfera tan particular del teatro cuando se encuentra vacío pero listo para iniciar los ensayos. Nosotros nos sentamos en el área del público y María Elsa Chapato aproximó una silla y se sentó en el escenario; se establecía un diálogo entre la escena y el público, o sea nosotros, los participantes. De extraña manera se colaba la magia del teatro en esa sala de paredes y suelo pintados de negro, iluminada por una luz de ensayo que rodeaba el ambiente de penumbra.

La primera tarde, María Elsa retomó algunos conceptos que había mencionado durante su conferencia magistral horas antes. Después nos pidió que nos presentáramos y explicáramos el trabajo que realizábamos como maestros. La mayoría de los participantes eran maestros de actividades artísticas, algunos de educación especial. Escuchar a mis compañeros presentarse y comentar sobre sus experiencias en la docencia, las dificultades a las que se enfrentan y la manera en que tratan de superarlas, fue uno de los momentos que más aprecié del taller. Su experiencia hablaba de carencias económicas, del gran número de alumnos por clase, de la aparente indiferencia y el distanciamiento que antepone el adolescente ante un adulto y de las limitaciones naturales que aquejan a los alumnos de educación especial. Lo que me llamó la atención fue la pasión, el amor a su trabajo que cada maestro transmitía cuando hablaba de su experiencia. Esta participación propició preguntas y comentarios, particularmente de María Elsa, pero también de los demás participantes, y nos tomó casi las tres horas destinadas esa tarde al taller.

María Elsa hizo hincapié en que hay que tener claro cómo son los adolescentes hoy en día. Considerar su entorno, la tecnología disponible, sus

preocupaciones, su manera de expresarse, sus intereses. Si la adolescencia es un momento en que el individuo no tiene claro ni lo que piensa ni lo que siente y su mundo es incierto, hoy día las circunstancias sociales, a veces adversas y difíciles, se une a la extraordinaria tecnología que se halla a su alcance y lo aísla aún más del mundo de sus mayores. Esto dificulta el diálogo necesario entre maestro y alumno. Por allí, el juego teatral puede abrir nuevos cauces de confianza y propiciar que el alumno acepte participar de manera activa, con su cuerpo, su mente y sus emociones, en las clases. Las herramientas del teatro se traducen en una experiencia formativa importante durante su paso por la adolescencia.

Se mencionó la exigencia de desarrollar en el alumno la expresión del cuerpo como medio de comunicación. María Elsa sugirió escoger un eje de la producción. Durante su presentación, varios de los participantes se habían referido a la obligación de presentar una obra de teatro como parte de las actividades de fin de cursos y a las dificultades a las que se enfrentan para llevarla a cabo: a veces no contaban con el espacio adecuado o el apoyo de los directivos de la escuela, o bien el costo económico era difícil de cubrir.

La mañana siguiente se ocupó en realizar ejercicios con todos los participantes. El primero fue dividir al grupo en parejas. Uno de los miembros, con los ojos cerrados, se dejó guiar por el otro, que le indicaba los movimientos que debía hacer mediante el contacto corporal. Después se alternaron los papeles. El segundo ejercicio consistió en inflar un globo y conducirlo por el salón sin dejarlo caer. Fue una muestra de lo que el juego colectivo puede detonar entre personas que no se conocen. Distendía cualquier tensión o reserva de los participantes y los invitaba a confiar en el otro. Los ejercicios fueron una muestra de las posibilidades y bondades que el juego teatral aporta para invitar a un grupo de personas a trabajar de manera colectiva e individual. María Elsa señaló que en los procesos del juego se da el reconocimiento de uno mismo, del otro y de la interacción.

Esa tarde se resumieron los planteamientos del taller. Fue un momento de reflexión, de cuestionamientos, de responder a las dudas que habían quedado pendientes. María Elsa retomó la idea de conocer al adolescente de hoy en día, con su capacidad de entretenerse con los celulares y demás objetos que la tecnología le ofrece. Hubo consenso en nuestra inconformidad por el uso excesivo de los celulares, incluso dentro del salón de clase. María Elsa propuso instar a los chicos a que usen la tecnología disponible

para aprender, para conocer e indagar durante la clase. Algunos de los puntos abordados durante la recapitulación son los siguientes: la necesidad de que la producción final sea resultado de producciones previas; el juego y su carácter estructurador del yo que modifica el mundo interno del chico; la consumación del juego entendida como producción; la necesidad de diálogos compartidos entre los compañeros; la importancia equivalente de las narrativas del autor y del alumno; la construcción de imágenes como salto del decir al hacer. La conclusión apuntó a una pedagogía de preguntas más que a una pedagogía de respuestas.

Un último punto tratado fue la importancia de establecer una red entre los maestros que nos permita comunicarnos para compartir experiencias, dudas, problemas, resultados. Habló de la red que hace años establecieron en Argentina y que permite a los docentes prepararse mejor y enriquecer su cotidiano quehacer en el aula. En lo personal, debido a mi trayectoria profesional como profesora de secundaria y a mi experiencia en el campo, me quedó la inquietud no sólo de que se cree esta red que apoyaría el desarrollo de maestros más capacitados, sino de extender la pedagogía teatral a los salones de clase para apoyar el proceso de aprendizaje de las materias académicas.



# **La pedagogía teatral en la educación media.**

Rosa María Torres Hernández

## **Introducción**

La enseñanza del teatro en la educación media ocurre en el siglo XXI en un ámbito promisorio a nivel mundial. Las comunidades educativas debaten y se posicionan con respecto a la naturaleza y los propósitos de la educación artística.

Ante la diversidad de alumnos que asisten a la escuela, se requiere tratar viejos y nuevos asuntos sobre el papel de las artes en la escuela, pero también sobre lo que aportan las experiencias artísticas por fuera de la escuela. Hoy se trata de saber lo que hacemos, las condiciones en las que lo hacemos, cómo pensamos, saber de aquellos con quienes trabajamos (adolescentes y jóvenes) bajo la premisa de que se requiere algo más que el acopio de técnicas en la enseñanza. Así, se abre la posibilidad de preguntarnos acerca de los sentidos y las consecuencias de nuestras acciones en la enseñanza de las artes, particularmente del teatro.

El taller de pedagogía teatral en la educación media permitió un primer acercamiento a los contextos, formas y propuestas en este nivel educativo para seguir pensando el sentido formativo del teatro en la educación. Se presenta en este texto la propuesta de trabajo, su fundamento, un diagnóstico preliminar del panorama de la enseñanza de teatro en la educación media y algunas propuestas de acción.

## **Taller de pedagogía teatral en la educación media**

El taller tuvo como propósitos reconocer el papel del teatro en la formación de los adolescentes y analizar desde la pedagogía teatral propuestas de

trabajo para la educación media. Se propuso abordar la pedagogía del teatro a partir del reconocimiento de lo relevante de la enseñanza de las artes en la educación, de ahí que se establecieran tres bloques:

Enseñanza de las artes y educación media.

Desarrollo cognitivo y artes.

Pedagogía del teatro.

En el taller participaron profesores que trabajan en diversas modalidades de la educación media, tales como el Colegio de Bachilleres, los Centros de Educación Artística (CEDART) y las preparatorias de la UNAM, entre otros.

En el desarrollo del taller, el primer bloque sirvió como encuadre de la pedagogía del teatro en las tendencias actuales de concepción de las artes en la enseñanza (Eisner, 2002; Torres, *et al.*, 2011). Asimismo, los participantes contribuyeron con sus opiniones en un cuestionario adaptado del estudio de la UNESCO *El factor sorpresa* (Bamford, 2009). La concentración de los resultados puede ser un primer acercamiento a lo que opinan los docentes acerca de la labor de la enseñanza del teatro.

En el segundo bloque: desarrollo cognitivo y artes, se destacó la importancia de las artes en el desarrollo cognitivo de los adolescentes. Si bien se reconoce que el arte, y por ende el teatro, permite la expresión de las emociones y los sentimientos, también es cierto que, con el advenimiento de los planteamientos constructivistas, hoy se sabe de la relevancia de los lenguajes artísticos en el desarrollo de la mente. Imaginación, creatividad y juicio estético se ven enriquecidos con las artes; se trata, pues, de impulsar el teatro para contribuir a la formación de un pensamiento artístico en los adolescentes. También, para que los sujetos adquieran diversas formas de conocerse a sí mismos y de ver el mundo. Esto es, el teatro como un lenguaje que contribuye a que los adolescentes trabajen en tres registros:

Corporeidad: emociones, ideas y sensaciones.

Convivencia: participación, diálogo, ciudadanía y democracia.

Diversidad: identidad, comunidad y patrimonio.

En el tercer bloque: pedagogía del teatro, se tomó en cuenta una serie de planteamientos que pueden servir como referentes para iniciar el análisis de las propuestas actuales de formación de adolescentes y jóvenes en el lenguaje del teatro. Se destacaron, además, las condiciones reales de la cultura y la gramática de la escuela en el nivel medio, mismas que plantean una serie de tensiones para la práctica de los docentes de teatro.

En cada bloque se llevaron a cabo ejercicios que tomaron como referente el Teatro del oprimido (Boal, 2001, 2009). La importancia de estos ejercicios no radica en la actividad misma, sino en el potencial de la experiencia para recuperar los saberes de los profesores en su análisis. Éste permite la emergencia y la extrapolación de ideas a ámbitos no artísticos.

### Primer acercamiento a la opinión de los docentes

En la aplicación del cuestionario adaptado de *El factor sorpresa*, las respuestas ofrecen un nivel descriptivo. Se destaca que, de un total de once profesores, 83% plantea que la educación artística es obligatoria en el plan de estudios; 60% considera que las motivaciones de la educación artística en la educación media son sociales y, en tercer lugar 20%, estéticas.

En cuanto al teatro, los profesores opinan que su aprendizaje contribuye a mejorar diversos aspectos de los alumnos, de acuerdo con la tabla 1, en la siguiente proporción:

Tabla 1. Contribuciones de la enseñanza del teatro a los estudiantes en la educación media (en porcentajes)

Contribuye a	Muy de acuerdo	De acuerdo	No lo sé	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Mejorar el rendimiento académico de los estudiantes	92%	8%	0%	0%	0%
Mejorar la actitud de los estudiantes	45.4%	45.4%	10%	0%	0%
Mejorar la confianza de los estudiantes	50%	42%	8%	0%	0%
El desarrollo social y cultural de los alumnos	45%	27%	18%	9%	0%
Una mejora física o emocional de las personas	64%	36%	0%	0%	0%
Mejorar la concentración en clase	55%	36%	0%	9%	0%

Se observa que, desde el punto de vista de los profesores, existe una confianza básica en que la enseñanza del teatro contribuye a mejorar tanto a los estudiantes como a los profesores. Otros aspectos en los que se considera que el teatro contribuye al desarrollo de la práctica de los docentes son:

Tabla 2. Contribuciones de la enseñanza del teatro a los profesores en la educación media (en porcentajes)

Contribuye a	Muy de acuerdo	De acuerdo	No lo sé	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
El desarrollo profesional de los profesores	36%	27%	9%	18%	9%
Mejorar la creatividad de la práctica docente	73%	18%	8%	0%	0%
Desarrollar la imaginación de los profesores	45%	36%	9%	9%	0%

La contundencia del porcentaje en tendencia hacia muy de acuerdo y de acuerdo a propósito de la contribución del teatro a los alumnos, se ve disminuida en el caso de los aportes a los docentes. Vale preguntarse si tiene que ver con un “prejuicio” con respecto a las posibilidades de mejora de los docentes, o bien si la mejora de los profesores a partir del teatro es un asunto no pensado por ellos.

En el cuestionario se plantearon algunas preguntas respecto a la contribución del teatro en otros ámbitos, tales como las tecnologías y la convivencia. Se puede observar en la tabla 3 lo que opinaron los profesores:

Tabla 3. Contribuciones de la enseñanza del teatro en las tecnologías de la comunicación y la información y en la convivencia (en porcentajes)

Contribuye a	Muy de acuerdo	De acuerdo	No lo sé	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Impartir competencias en materia de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), informática y tecnología	45%	27%	27%	0%	0%
Mejorar los vínculos comunitarios	45%	45%	0%	9%	0%
Mejorar el diálogo intercultural y comprender mejor las culturas de los demás	70%	10%	20%	0%	0%

Existe un acuerdo en el que el teatro contribuye a mejorar los vínculos comunitarios y, fundamentalmente, en que fomenta el diálogo intercultural y favorece la mutua comprensión de las culturas.

### A modo de cierre del taller

Varios profesores plantearon lo siguiente:

Necesidad de formación adecuada para los profesores, teniendo en cuenta que la trayectoria de los docentes implica una marca en los saberes que se ponen en juego en el trabajo con adolescentes y jóvenes.

El papel central del trabajo en el nivel medio a causa de la delicada situación de violencia que se vive en el país. Resulta indispensable atender a las diferencias. Pero, asimismo, se expresó una postura clara de los participantes de no concebir a los adolescentes como problemáticos o criminales en potencia.

Algunas de las preguntas que se plantearon fueron: ¿Por qué somos tan pocos en este taller? Habiendo un número considerable de escuelas preparatorias de la UNAM e incorporadas, ¿dónde están esos docentes?

¿Qué podemos hacer? ¿Desde dónde tenemos que incidir?, ¿desde nuestra trinchera? ¿Cómo debemos trabajar los teatreros y los pedagogos? ¿El espacio en que estamos trabajando es representativo del trabajo de los estudiantes de educación media?

Vale la pena repensar la pedagogía teatral en México para la educación media. Hay profesores especialistas en teatro pero, como en otros ámbitos de la enseñanza, están aislados y se enfrentan a condiciones diversas. Se trata de un nivel que se ha pensado poco (no sólo en la enseñanza de las artes) desde la docencia, desde la investigación, desde la política educativa.

Confirmar la necesaria participación de diversos profesionales para reflexionar acerca de la pedagogía del teatro.

#### Propuestas de acción:

Realizar otros encuentros de pedagogía del teatro donde se convoque a investigadores, docentes y profesionales del teatro.

Crear una red de interesados en la pedagogía del teatro en educación media con el apoyo de las *tic*. En primera instancia, con un grupo virtual denominado La Trinchera, espacio en el que ya se comparten documentos, experiencias, e inquietudes. Revelar, con ello, la trascendencia de las historias mínimas de los profesores de teatro de educación media.

#### Referencias bibliográficas

- BAMFORD, ANNE (2009), *El Factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en educación*, Barcelona, Octaedro.
- BOAL, AUGUSTO (2009), *Teatro del oprimido*, Barcelona, Alba Editorial.
- (2001), *Juegos para actores y no actores*, Barcelona, Alba Editorial.
- EISNER, ELLIOT (2002), *La escuela que necesitamos*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SEP (2011), *Las artes y su enseñanza en la educación básica*, México, Secretaría de Educación Pública.

## Relatoría del taller La pedagogía teatral en la educación media.

Adriana Noemi Zepeda Ramírez

*La vida es igual que una obra de teatro,  
la única diferencia  
es que la vida es un estreno continuo  
y no puedes corregir los errores...*  
Anónimo

### ¿Enseñar teatro, cómo y para qué?

Vivimos un momento en que nuestros jóvenes han optado por el contacto cibernético: fácil y rápido; han cambiado las palabras por letras, las conversaciones por el chat, las cartas por mensajes, los abrazos por emoticones, el silencio por audífonos, los amigos por redes sociales, las bibliotecas por la red, el teatro por el cine y éste a su vez por la TV y ésta por una laptop y después una tablet... ¿Qué sigue? ¿Una vida programada donde con un *delete* eliminas las palabras que hirieron y con un *enter* obtienes más tiempo para vivir? Me pregunto si ellos han optado o, parafraseando a Cristina Pacheco, “así les tocó vivir”.

La adolescencia es el principio de un gran cambio en el que empezamos a tomar decisiones propias, y durante el cual, a medida que va pasando el tiempo, sabemos que esas decisiones tendrán consecuencias buenas o malas. Es el principio de nuestra propia vida, el paso entre la niñez y la adultez, el puente entre querer ser niño y tener una licencia de conducir, sin contemplar lo que esto implica: conducir nuestra propia vida.

En la escuela los adolescentes no sólo encuentran una formación didáctica y un escalón en su desarrollo académico, sino que se trata de un lugar transitorio, un espacio de encuentro y socialización entre iguales en el cual

buscan su propia identidad y se definen como individuos. ¿Para qué y cómo enseñar teatro en este universo?

¿En qué nos enfocamos? En mostrar los espacios (teatros) donde se llevan a cabo las puestas en escena; en analizar el conjunto de obras dramáticas de un autor, una época o toda una historia literaria (en tal caso nos enfocaríamos en enseñar a leer teatro, a comprenderlo y analizarlo); en hacer teatro, es decir en la práctica de representación escénica. De alguna manera la institución definirá nuestro enfoque dentro del aula; sin embargo, el teatro no se enseña, ni se aprende y aprehende aislado del universo que lo comprende. Camina, incluso, a la par que el arte en general, que la ciencia y la vida misma. Limitarnos a un punto de vista sería no sólo empobrecer nuestra labor docente sino nuestra visión sobre el quehacer escénico.

La educación y el arte experimentan cada día, con mayor fuerza, la necesidad de compartir un espacio común de pensamiento y acción como desafío ante las circunstancias en que se desenvuelven los jóvenes. La educación es el eje del desarrollo de nuestro país; los jóvenes son la parte medular de nuestra sociedad: nuestros futuros médicos, abogados, artistas, políticos y gobernantes y, ante las condiciones económicas, culturales y sociales en que están creciendo, ¿cómo formarlos? Es aquí donde el arte y, específicamente, el teatro vienen a echar mano de su carácter lúdico y a funcionar no sólo como estrategia sino como elemento fundamental en el nivel medio. Al promover conocimientos, actitudes y valores que apoyan la integración en el mundo social, el teatro constituye un recurso de aprendizaje, un motivador de la enseñanza; apela a la capacidad expresiva y a la toma de decisiones responsables.

¡Alto! Hagamos una pausa, miremos nuestro entorno y preguntémosnos: ¿quién es el docente de teatro? ¿El pedagogo amante del arte, el actor frustrado, el artista en búsqueda de una economía más estable? ¿El que tiene vocación o el que no la tiene? ¿El que sabe “qué es” actuar pero no enseñar, el que enseña pero no actúa (literal y metafóricamente), el que actúa enseñando o el que enseñando actúa? Diversas son las circunstancias que nos ponen en el camino de la docencia teatral y, ahí, ¿cómo hacerlo? ¿cómo luchar con la omnipresencia y omnipotencia de los “adolescentes...”? Quizá no se trata de una lucha sino de una convivencia en la que el teatro constituye el vínculo, el facilitador para convertir información en conocimiento, el mediador para ver la vida con sentido, el espacio donde el docente se forma a través del alumno.

El teatro es un acto de reunión. Asistir a una función significa entrar en un mundo ficticio de convenciones, acuerdos y, sobretodo, encuentros. Las reglas del juego son muy sencillas: trabajar en equipo, romper las jerarquías, enseñar y aprender, compartir. El docente es un acompañante en este proceso de crecimiento académico y de maduración, en esta lucha que los jóvenes enfrentan con ellos mismos y con su entorno, y que puede ser tan intensa que a muchos los lleva a claudicar, y me refiero no sólo a los alumnos sino a los docentes.

Éstas y muchas otras ideas son vertidas entre los integrantes del taller; los temas se ponen en la mesa, se reflexionan, se discuten, vuelven a reflexionarse y en ocasiones se llega a una nueva pregunta. La intención no es responder; es suscitar nuevas preguntas.

Urge tomar conciencia del impacto que como profesores tenemos. En ese sentido, debemos cuestionar nuestras decisiones, regresar cuando sea necesario, aceptar nuestros errores y aprender de ellos, buscar nuestra formación como docentes, retroalimentar nuestra labor a partir de las opiniones de nuestros alumnos, evaluar con base en las circunstancias de cada uno de ellos, con la conciencia de que los procesos de aprendizaje varían en cada caso.

Entendamos que el conocimiento se desarrolla en un contexto y un tiempo determinados, de ahí que observe avances continuos. Su evolución es primordial para enfrentar los desafíos que surgen cada día y para adaptarnos como profesores al trabajo interdisciplinario, donde se proporcionan al alumno las herramientas básicas para interactuar en esta sociedad contemporánea. Se trata de hacerlo caer en cuenta de que el teatro no está aislado de las artes, ni de la ciencia, ni de su formación académica; no es sólo una asignatura más, ni es solamente un requisito para la obtención de un certificado. Es un extra dentro de su formación como ser humano.

Así pues, intentemos que a partir del teatro, el alumno construya su propio conocimiento y sus propios procesos de aprendizaje; mostrémosle que a través del teatro podemos comprender buena parte de la condición humana, pues hablar y escuchar constituyen un buen principio para entendernos; evidenciamos que el teatro no sólo se ve, sino que se escribe y se lee, y la lectura, principal herramienta del aprendizaje, es sin duda una de las habilidades menos desarrolladas en nuestro país.

El arte teatral brinda al espectador la oportunidad de otros encuentros con el mundo, con sus semejantes y con su propio ser, y la oportunidad de hacerlo puede ser enriquecedora como medio para expresarse y hacerse escuchar.

Dejemos de pensar que no contamos con las circunstancias idóneas para enseñar teatro. No somos formadores de actores; somos formadores de jóvenes que por alguna razón han decidido acercarse al teatro. Busquemos que su experiencia sea trascendental.

Ni el teatro es sinónimo de jugar, ni la pedagogía lo es de enseñar. Reflexionemos y analicemos los conceptos, desconstruyamos los métodos de trabajo que con tanto rigor han sido instaurados, desmenuemos cada término, construyamos nuevos métodos que se adapten a las circunstancias y que nos lleven a resultados óptimos con el pensamiento. Recordemos que un docente es, ante todo, un alumno de sus propios pupilos. Seamos maestros, no sólo profesores. Nunca nos demos por terminados.

## **La pedagogía teatral en el campo de la educación superior.**

Carlos Díaz Ortega

En este tiempo de crisis total, en el que todo está en cuestionamiento porque no se puede estar seguro de casi nada; en este tiempo, en el que la economía internacional pretende regir los destinos de la educación, confundiendo muchas veces la capacitación para el trabajo con la educación para la vida, la reflexión viene a ser un gran objetivo y el principio de un diálogo que posibilite un camino hacia la creación de un mejor mundo humano.

Siendo así, el objetivo básico del taller “La pedagogía teatral en el campo de la educación superior” fue la reflexión sobre varios aspectos de una disciplina que, desde mi perspectiva, está comenzando a construir su cuerpo. Más que respuestas contundentes, encontramos muchas y variadas preguntas, que muestran, por un lado, la inmensa complejidad de las temáticas que nos ocuparon, y por otro, la imperiosa necesidad de la investigación en este vasto terreno de la educación. Muchas cosas se han dicho y escrito, pero están dispersas; de lo dicho y escrito, algunos aspectos coinciden y otros disienten; por eso, el diálogo, la reflexión y la investigación resultan imprescindibles y urgentes en este momento que vivimos de acelerados cambios e intereses contradictorios.

Una primera problemática surge de que, cuando hablamos de pedagogía teatral en el campo de la educación superior, en realidad estamos hablando de un campo de campos. Es decir, no son lo mismo los temas y problemas posibles de pensar en una pedagogía de la actuación, que los de una pedagogía de la dirección escénica, o de la escenografía, la dramaturgia, etcétera. Cada área tiene muchas preguntas que resolver, comenzando por una fundamental: ¿cómo se construyen los conocimientos en cada una de ellas?, la cual encierra no sólo un gran problema epistemológico, sino también la urgente necesidad de construir conceptos y categorías que den claridad al lenguaje utilizado por los teatristas y, al mismo tiempo, permitan sentar las bases para una didáctica

consecuente, pertinente y clara, y una comunicación más concreta y eficiente entre maestro y alumno, al margen de las metáforas.

Todavía hoy existe una serie de ideas, mitos y hasta fantasías alrededor de lo que implica la formación de teatristas en todas sus áreas; por ejemplo, la borrosa y confusa noción de “talento” sigue siendo utilizada como un aspecto que implícita o explícitamente determina los perfiles de ingreso, o la idea de que no hay un método, sino que cada quien construye su propio método, y que cuestiona la existencia misma de las escuelas: si no hay método, entonces con qué objeto se va a la escuela; parafraseando a Luis de Tavira: si todo es método, entonces no hay método, y por tanto no hay ni qué enseñar ni qué aprender.

Para las escuelas profesionales de teatro, tanto el perfil de ingreso como el de egreso constituyen problemas inmensos que hasta ahora no tienen respuestas claras. Sin duda alguna, todas las escuelas se esfuerzan grandemente para obtener los mejores mecanismos de selección; éstos son, sin embargo, todavía insuficientes y poco claros, por lo que, después de haber realizado la selección, suelen surgir malestares, inconformidades e inseguridades a propósito de las decisiones tomadas, tanto entre los aspirantes como entre los profesores participantes, y cada final de año, con los grupos ya matriculados, ocurre algo similar: la sospecha de no haber tomado las mejores decisiones.

Por otro lado, se exige a los aspirantes conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes (disciplina) que el sistema educativo nacional, tanto público como privado, no desarrollan. Si bien es relativamente cierto el avance del currículum en cuanto a la pertinencia e importancia de la educación artística, estamos todavía muy lejos de que ésta se haga realidad, suficiente y eficientemente, en la cotidianidad escolar de todos los niveles.

Lo que hasta ahora existe es un sistema educativo nacional en difícil, penosa y pesada transición que no logra encontrar su camino; porque, además, está inmerso en múltiples presiones e intereses políticos y económicos tanto nacionales como internacionales que, aunados a la inmensa burocracia y a la corrupción en todos los niveles de los escalafones político y educativo, nos dan como resultado una ensalada no sólo compleja, sino difícil y muy dañina para la digestión social. Hoy, año 2013, en un mismo tiempo y un mismo espacio escolarizados, la didáctica más tradicional y la didáctica más actual “conviven” con un discurso educativo que pretende ser coherente con los avances logrados globalmente, si bien en una realidad educativa, la nuestra,

enquistada de prácticas escolares viejas, burocráticas, autoritarias, repetitivas y discursivas. Tanto la teoría como la cruel realidad generan contradicciones, conflictos y confusión entre estudiantes y profesores de todos los niveles académicos; seres humanos del siglo XXI, productos híbridos que tal vez quieren, pero que todavía no han aprendido a hacer camino al andar...

En todos los niveles y las áreas profesionales, el currículum mantiene la separación entre asignaturas teóricas y asignaturas prácticas, alimentando con ello una idea falsa y lo que es peor, conservando las mismas didácticas para ambas. Esta imaginaria división y sus correspondientes didácticas también se encuentran en las escuelas profesionales de teatro, generando contradicciones y confusión: si la materia se considera práctica, entonces se mueve el cuerpo en un espacio donde la reflexión queda descartada, como si la razón no interviniera en el desarrollo de las destrezas corporales. Si se considera teórica, entonces el cuerpo permanece pasivo —sentado, inmóvil y en silencio— y sólo la mente interviene; en un aula tradicional, “a la italiana”, en donde la comunicación es vertical, jerárquica y la mayoría de las veces unidireccional, el que sabe está arriba y el que no sabe está abajo. El que sabe se mueve, habla; el que no sabe calla, escucha, observa. El que está arriba dirige, manda; el que está abajo obedece. Sin duda, el espacio educa y define una cierta didáctica, en consecuencia genera unos productos específicos: “nada es casual”. Así como Peter Brook define el escenario como un espacio concentrado de significación, así también podríamos entender el aula, como un espacio donde todo significa, todo se proyecta y todo se introyecta.

De tal modo, al separar teoría y práctica también separamos el cuerpo de la mente; ¿conviene un cuerpo así dividido a la formación de teatristas? Cuando el cuerpo se mueve, ¿no hay teorías que explican tal movimiento?; cuando se teoriza, ¿no hay prácticas que sustentan la teoría? ¿A qué llamamos cuerpo, cuerpo humano? ¿Cómo educarlo, en qué?

De ahí que, hasta ahora, como asienta Michel Foucault en su ya clásico *Vigilar y castigar*, la escuela siga siendo la institución disciplinaria y homogeneizadora en donde se producen cuerpos reducidos en todos los sentidos (racional, emocional, social, etcétera), introyectados de múltiples miedos —a decir su palabra, a expresar su sentir, a equivocarse, a lo incierto—, autocensurados, pasivos y cargados con una escala de lo que podríamos llamar “anti-valores”, además de una percepción, una sensibilidad, una imaginación y una expresividad acortadas y llenas de bloqueos; cuerpos que obedecen o se

rebelan sin razón (al final, resulta lo mismo), conciencias utilitaristas cuyos fundamentos, no solamente en las escuelas sino en el marco de la sociedad, se hallan en el confort —noción inventada por el consumismo— y la ley del menor esfuerzo —noción surgida de la economía: la mayor ganancia al menor costo.

Lo que queda tras quince años de escolaridad, previos al nivel superior, son cuerpos cerrados y encerrados, cuerpos divididos, duros, tensos, acorazados y en guardia; en fin, cuerpos-máquinas-soldados que saben imitar, que saben copiar, que saben repetir, que saben aprobar, para sobrevivir, los cursos y los niveles escolares hasta el doctorado mismo, pero que no han aprendido a aprender, a ser, a hacer, a convivir con los otros y con lo otro. Se trata de cuerpos “humanos” sin voz propia y sin poder; cuerpos domesticados, no educados humanamente; cuerpos cuyo imaginario social —estereotipos de la imagen corporal, autoconcepciones, creencias, ideas y hasta fantasías que modelan las teorías, las habilidades y la conducta— no sólo no corresponde con una auténtica realidad humana, sino que estorba y entorpece el trabajo libre y creador que el arte escénico implica por necesidad, tanto en la formación como en la práctica profesional.

De ahí que, desde esta perspectiva, el primer desafío en cuanto a la formación de teatristas, en cualquiera de sus áreas, tenga que ver con revertir esta situación para desarrollar, por medio de un proceso educativo, un cuerpo abierto, un cuerpo con poder, un cuerpo más humano. De algún modo esto ya existe; se le ha llamado etapa negativa, indeterminación, contacto, liberación y de muchas otras formas. Lo importante aquí es saber qué cosas subvertir y cómo subvertirlas, ya que la subversión de un cuerpo cerrado constituye un proceso difícil y extremadamente delicado: no resulta sencillo imaginar la mejor didáctica para cada caso. Se trata de un tema que merece mucha reflexión, mucha investigación y diálogo colegiado, de donde nace la urgencia de que los profesores de educación teatral formemos y construyamos una verdadera academia.

Acostumbrarnos a reflexionar sobre nuestra propia práctica docente, escribir sobre ella, reunirnos periódicamente en nuestras escuelas, organizar coloquios, congresos y encuentros; tarde o temprano todo eso llegará, ya que la tendencia educativa global se desplaza en esa dirección. Está claro que los procesos de evaluación no se limitan ya a los estudiantes; estemos o no de acuerdo, hoy día se evalúa y se certifica a los docentes, a las instituciones,

a los países, etcétera. Así como en la actualidad la mayoría de las áreas del conocimiento exige grado de licenciatura para impartir clases en los niveles básicos, grado de maestría para dar clases en licenciatura y grado de doctor para enseñar en una maestría; así también, en algún momento, ocurrirá con la educación profesional del teatro en todas sus áreas. La teoría, la investigación y los grados académicos de ninguna manera están peleados con la práctica teatral en cualquiera de sus áreas; al contrario, lo uno robustece a lo otro y viceversa. El gran desafío estriba en buscar y encontrar los tiempos suficientes para la realización equitativa de ambos. No abandonar el escenario, pero tampoco el salón de clases, suele convertirse en un gran dilema para el docente y en un gran problema para la escuela y sus estudiantes, ya que muchas de las veces se privilegia una cosa sobre otra. Aun así, cabe recordar que el grado académico o la trayectoria y el reconocimiento como actor, director, dramaturgo, etcétera, no garantiza, ni mucho menos, la calidad de un profesor.

La docencia es, en realidad, una doble profesión: en el área que se haya elegido y como profesor, y en ambas resulta de vital importancia la actualización constante. En este sentido, la formación docente, no sólo debe ser vista como un proceso continuo, sino también verla como una obligación, al mismo tiempo que una necesidad, tanto para las escuelas profesionales de teatro, como para sus profesores. Entender que el docente se sitúa al centro de cualquier escuela de cualquier nivel educativo; entender que, sin él, simplemente no hay escuela, implica una enorme responsabilidad que empieza por la formación consecuente, pertinente y eficaz del profesorado. La mejor escuela es la que cuenta con profesionales de la docencia. Sin embargo, cabe reconocer que, hasta el día de hoy, existe cierta resistencia a asumir lo anterior. En este sentido, la pedagogía teatral tiene una gran tarea por construir. Establecer procesos de formación continua para los docentes de teatro, en todas sus áreas y niveles, resultará indispensable si queremos avanzar al ritmo de un mundo que no espera, pero mientras no nos pongamos de acuerdo en lo esencial, no podremos avanzar en lo importante.

Están, por otra parte, los asuntos de carácter académico con que los estudiantes llegan a nuestras escuelas profesionales, tales como el poco hábito de lectura, la falta de comprensión de la misma, las grandes dificultades para redactar y expresarse verbalmente, la escasa capacidad de reflexión y, por tanto, la casi total imposibilidad para profundizar en un tema y encontrar

soluciones a los problemas expuestos, la dificultad para plantear interrogantes y, consecuentemente, para realizar una investigación, la incapacidad para trabajar en equipo, sobre todo, tratándose de un ámbito multidisciplinario y la escasa asistencia a eventos artísticos y culturales. El desarrollo de estrategias educativas para revertir esta situación constituye un imperativo para las escuelas profesionales de teatro, las cuales deben trabajar no solamente por cuanto al retraso educativo del recién ingresado, sino también, y en especial, para lograr que se comporte como un verdadero estudiante, dado que no lo era antes de llegar.

Tal vez a algunos les parezca exagerado todo esto, tal vez les parezca demasiado pesimista, derrotista y hasta melodramático; pero no hay más que ver las últimas estadísticas de la OCDE o del INEGI para corroborarlo: México es el país donde se trabaja más horas para poder sobrevivir, donde menos se acude a los eventos culturales, donde existen más jóvenes sin escuela ni trabajo, donde hay más rezago educativo, etcétera.

Seguramente hay excepciones, pero lo que interesa analizar es la regla y no la excepción. Podrá argumentarse que los artistas son y deben seguir siendo la excepción; opinión muy respetable, pero también muy discutible; a la luz, sobre todo, de los últimos adelantos en neurociencia, psicología y ciencias de la educación.

Por tanto, reflexionar e investigar sobre la pertinencia del derecho de todos a la educación artística en general y a la escénica en particular, resulta no sólo importante, sino que también ofrece cierta claridad sobre un área que, históricamente, se ha considerado secundaria o para el privilegio de unos cuantos que, incluso, han llegado a ser vistos como dotados y seleccionados por la naturaleza. Cabe, sin embargo, preguntarnos: los seres humanos, ¿nacemos humanos o nos hacemos humanos?; el arte en general y el teatro en particular, ¿son una necesidad para el desarrollo humano?; crear y contar historias, ¿nos constituye como humanos?; ¿qué se construye en la práctica artística en general y en la escénica en particular?; la creación y la apreciación artísticas, ¿se dirigen a una misma parte de los seres humanos?; para la construcción de lo humano, ¿basta con apreciar, con ser público del arte? No son, claro está, preguntas fáciles de contestar, aunque algunas de ellas hayan suscitado ya ciertas respuestas. Sin duda, para la pedagogía teatral, el mayor de todos los retos será constituirse como línea de investigación, para después contagiar y convencer a las instituciones y a los investigadores profesionales de diferentes

áreas del conocimiento para que profundicen y desarrollen estudios sobre las temáticas que a ella competen, de las cuales, sólo algunas han quedado manifiestas en este breve ensayo.



## Relatoría del taller

### La pedagogía teatral en el campo de la educación superior.

Zenaido Rodríguez Martínez

A partir de 1994, en la práctica docente de todas las áreas del conocimiento y todos los niveles educativos, surge un conflicto entre la didáctica tradicional y la didáctica constructivista. Cabe considerar que la didáctica constructivista no fue asumida por los docentes debido a que la fundamentación de esta postura pedagógica es fundamentalmente psicológica, y el docente no suele ser psicólogo.

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

Para establecer un fundamento de la pedagogía teatral es necesario partir de un concepto de educación. Proviene del latín *educare*, “guiar”. La educación busca la realización del individuo y tiene como fin integrarlo a la sociedad. Respecto de los orígenes y los fines de la educación, se ha propuesto que surge con la necesidad de preservar la especie. Se da como una suerte de legado, de generación en generación, que va creciendo e incrementando sus posibilidades. Surge también con la necesidad de convivir con los otros y se establece en función de la necesidad de pertenecer, de socializar.

Inicialmente, la educación tiene que ver con la sobrevivencia. Como en el caso de las demás especies animales, ésta constituye, filogenéticamente, el

primer currículum académico de la historia. Consiste en aprender qué comer y qué no, de quién cuidarse y en quién confiar. Nacemos dos veces: tras el nacimiento biológico, necesitamos educarnos. El bebé no nace educado. Nos volvemos humanos para convivir con otros. Somos seres sociales por naturaleza y por necesidad. El derecho a la educación tiene que ver con la vida, no sólo con la sobrevivencia. De pronto se han empezado a confundir los objetivos de la educación con los del trabajo. No nos educamos para vivir.

Constantemente se presenta la discusión sobre lo que debe incluirse en el currículo. Esto se debe a que la sociedad no es uniforme; hay diferencias y sólo una parte diseña los currículos. Por otra parte, pareciera que la educación formal agota la educación. Sin embargo, nos educamos con todo y con todos. Nos educamos también mediante la educación no formal.

El cómo se mueven los cuerpos en el espacio constituye un factor de educación. El espacio educa. Cabe reconocer las características de los salones y las escuelas como espacios opresivos. Esta forma de relación ha creado un tipo de comunicación unidireccional. Se ejerce la didáctica discursiva, una construcción simbólica para la vida. Se crea una división entre los estudiantes y el profesor. Quien actúa en el aula es el maestro. Esto propicia una actitud que educa el cuerpo. Se trata de espacios que apresan el cuerpo, lo encierran. Reducen la posibilidad de movimiento. Esto hace que un cuerpo educado sea un cuerpo reducido. El artículo 3° constitucional establece que la educación debe desarrollar todas las potencialidades, pero esto no ocurre, sino que, más bien, se reducen. ¿Cuáles son las reglas? Silencio, calladitos, siéntate, no te muevas. De preescolar a primaria el niño pasa de una situación creativa y libre a una situación más restringida, de ahí que rechace la escuela, puesto que ya no goza de la misma libertad. Se tiene un cuerpo reducido en su expresividad. Se reduce la creatividad. Si no me callo, si no dejo de moverme, me castigan, me etiquetan. Se han hecho ley los derechos de los niños. Lo que debía ser un avance para el docente, él lo ve como un factor en contra.

Entonces, el castigo no ha desaparecido, sólo que se inflige de otra forma, más sutil. El alumno silencioso y reducido no es disciplinado. Cuando no me vigilan hago lo que quiero: hemos aprendido a ser tramposos y a no aprender. Un síntoma de desinterés ha llegado a la escuela. Los estudiantes no le ven sentido. Se dice que hay altos índices de violencia, de suicidios y autointoxicaciones porque los jóvenes no encuentran sentido.

Freud descubrió que accionamos de dos maneras: consciente e inconsciente. El 90% es inconsciente. Entonces, estamos trabajando con una inmensa parte inconsciente.

Se conservan varias nociones propias de la enseñanza tradicional, como que el docente es quien sabe; hay una lógica discursiva. Desde Descartes, se sostiene la idea, muy común, de que el cuerpo y la mente son dos cosas distintas y separadas, de que puede haber la una sin la otra. De igual modo, parece que hay teoría sin práctica y viceversa. Por tanto, resulta fundamental reconocer que:

Es importante la vinculación entre la teoría y la práctica.

La universidad es un espacio de socialización.

En resumen, la enseñanza tradicional genera un alumno con el cuerpo reducido, cerrado, encerrado, incierto, censurado... Un alumno con miedo a decir su palabra, a expresar su sentir, a equivocarse... Un alumno con estereotipos de imagen, ideas, teorías, fantasías, habilidades, creencias y conducta.

Son las características del estudiante pasivo que satisface los perfiles de ingreso. Todo esto modela la conducta. Aprendemos a obedecer. Aprendemos a copiar y a repetir, no a reflexionar. La reflexión es fundamental desde los niveles básicos. El estudiante no es estudiante. El primer peldaño a subir en la escalera de la formación sería revertir la condición del estudiante pasivo, revertir el cuerpo reducido.

Las características del cuerpo reducido las encontramos también, en consecuencia, en los estudiantes de arte de educación superior. Entonces surge la pregunta: ¿Qué quisiéramos que fuera un estudiante? Y se dijo: un explorador, un investigador que encuentra las herramientas para seguir conociendo; un creador que trascienda lo que obtiene en la escuela, que se pregunte, que cuestione.

Seguimos reconociendo, no obstante, que son las limitaciones en el ejercicio docente las que han propiciado serios problemas. Uno de ellos es que se confunde la calificación con la evaluación. Otro, que no se ha formado una academia.

Es necesario que, de inicio, la ruptura con el cuerpo reducido se dé en todas las materias, incluso en las de carácter teórico, donde hay que romper con el espacio “a la italiana”.

El ausentismo de los profesores de arte es también un problema a revisar. Los docentes sustitutos no cumplen con los requisitos del profesor

titular. La asistencia constante del docente es necesaria porque el proceso educativo es relación; sin ella, no hay posibilidad de concretar el hecho educativo. A veces, el maestro se ausenta y argumenta que imparte clases para vivir y no porque tenga una posición comprometida con la tarea pedagógica. Cuando se le presentan otras actividades artísticas abandona las clases para retomarlas cuando tenga tiempo. Se deja la actividad pedagógica en segundo término. Se trata de otorgar la misma importancia a lo que se hace en la escena y a lo que se hace en el aula. Es probable que el docente sepa que debe asistir al aula; podría pensarse, incluso, que la sola impartición de cursos remediaría estas carencias, pero el saber no basta para cambiar la conducta. Por ejemplo, los jóvenes cuentan con información sobre el control de la natalidad y, sin embargo, el número de embarazos no deseados es enorme. Entra aquí la necesidad de estudiar la teoría de los valores. Este conocimiento de los valores no implica que se los ponga en juego.

La pregunta “¿cómo se aprende?” dio un vuelco a la educación. A partir de esta pregunta se establece un nuevo dispositivo para el aprendizaje. ¿Cómo pasar de un cuerpo cerrado a un cuerpo abierto? Un cuerpo que se exhiba, que tenga poder. El cuerpo con poder es el que cree que puede. Las propuestas son: Un cuerpo abierto es más receptivo. Trabajar con los sentidos es fundamental. Si percibo en una forma más abierta, también voy a expresar. El desarrollo de la sensibilidad también resulta clave. Es necesario reconstruir el proceso de sensibilidad. Estos tres elementos: percepción, expresión y sensibilidad, son muy importantes. El ambiente en el aula tiene que sensibilizarse ante esto. Si me siento seguro en la escuela, mi sensación de inseguridad va a desaparecer.

Es necesario, entonces, comprender desde dónde se está construyendo al otro. Reconocer que la comunicación humana es compleja, que va más allá de la verbalización. Identificar cuando el maestro da una indicación de manera autoritaria, unilateral, sin permitir la respuesta del alumno, que se limita a tomar apuntes. Los apuntes no dicen lo que el maestro planteó, pero el alumno anota lo que entiende, no lo que es. Lo que los estudiantes cometen no son errores; son teorías que ellos construyen abiertas al diálogo.

Concluyo con estas ideas igualmente importantes:

La unidad de las personas implica ser, estar y hacer. Soy un cuerpo que siempre está haciendo. La unidad en el sistema escolarizado está rota. No soy lo que quiero, no estoy donde quiero ni hago lo que quiero. Antes que

nada, la educación es relación. Lo que se construye en mi cuerpo son las múltiples relaciones: ¿Cómo sé que yo soy yo? Por lo que otros dicen de mí.

Lo privado es una idea. Todo es público. El cuerpo proyecta, el cuerpo es público y también somos público de cuerpos.

La docencia debe tener claridad o, cuando menos, la intención de ser clara.



# La mesa redonda



**Relatoría de la mesa redonda  
La pedagogía teatral en el posgrado, con la participación  
de Gilberto Guerrero (ENAT), Octavio Rivera (UV)  
y José Ramón Alcántara (UIA).**

Juan Campesino

**La maestría en dirección escénica de la Escuela Nacional de Arte Teatral**

En 2009, Gilberto Guerrero fue nombrado director de la ENAT, que recientemente abrió su programa de maestría en dirección escénica. En los años sesenta, la entonces Escuela de Arte Teatral inauguró sus estudios en dirección escénica que, como tales, si bien con ciertos cambios programáticos, ofrecieron sus servicios durante las siguientes dos décadas. No obstante, en 1979 la institución implementó el plan modular para dar inicio a sus programas de licenciatura en actuación y en escenografía, con lo que la carrera en dirección debió suspender su programa que, según se observó, resultaba más adecuado para los estudios de posgrado al requerir una mayor capacidad de abstracción y conceptualización por parte de los estudiantes. En 1994, en el marco de la integración de la escuela, convertida ya en Escuela Nacional, al Centro Nacional de las Artes, surgió de nueva cuenta el interés de convertir la dirección escénica en objeto de un programa de posgrado y, dos años más tarde, se aprobó el primer programa diseñado para tal efecto; en ese entonces la iniciativa no pudo concretarse, pues quedaba la duda de si, en efecto, los títulos académicos resultan útiles para producir espectáculos teatrales. Para llegar a ver la luz, el proyecto debió conjuntar en un solo corpus los marcos legal, pedagógico y artístico, esfuerzo que, alimentado también por especialistas de otras disciplinas, comenzó a dar frutos en los últimos años hasta conformarse, en febrero de 2013, como un programa académico integral coordinado por el maestro David Olguín.

Además de Gilberto Guerrero, participaron en el diseño del programa actual Mercedes de la Cruz, Martín Acosta, Mauricio Jiménez, Concepción Vargas, reconocida pedagoga en el área de teatro y por parte de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, el pedagogo Martín

Cruz y Eduardo González. La orientación del programa, como todos los de la ENAT, es profesionalizante; es decir que está dirigido a quienes hacen teatro, de ahí que la pedagogía figure como asignatura optativa. Se trata de un perfil que, por el objeto mismo de estudio, no está peleado con la investigación, de la que por principio no puede prescindir la dirección escénica; sin embargo, se pide a los aspirantes que se acerquen a otras escuelas y revisen otros planes, ya que el de la ENAT cuenta con una orientación ligada a la práctica y exige de manera muy rigurosa que se le invierta una cantidad de tiempo superior a la de otros programas análogos. La modalidad del programa es presencial, ya que sus responsables están interesados en ingresar al Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Conacyt para incrementar el reconocimiento académico y social.

De los cincuenta y un aspirantes que reunían los requisitos exigidos, y en función de la calidad del proyecto escénico presentado para titularse, fueron aceptados quince alumnos para conformar la primera generación del programa. Éstos compartieron los núcleos de aprendizaje a excepción de los talleres de dirección, impartidos por los maestros Olguín, Acosta y Jiménez, en cuyo caso se separaron en tres grupos de cinco alumnos cada uno. De manera paralela a su escenificación, los alumnos del programa están obligados a defender ante jurado una disertación escrita en la que justifiquen teóricamente su proyecto, del que se exige calidad, pero no que se inserte en un género o una clase particular de teatro.

### **La maestría en artes escénicas de la Universidad Veracruzana**

El Dr. Octavio Rivera coordina la maestría en artes escénicas de la UV desde 2008. La Universidad Veracruzana comenzó a impartir la licenciatura en actuación en 1976; se trata del segundo programa de la especialidad que abrió sus puertas en México, tan sólo detrás del Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la UNAM. A partir de 1996, el programa ha sido objeto de diversas modificaciones hasta convertirse en una licenciatura en teatro. Desde finales de los años ochenta, México ha sido escenario de una efervescencia de los estudios teatrales, de modo que antes de terminar el siglo eran ya cerca de veinte las universidades de la república que ofrecían programas análogos. A resultas de ello, comenzó a haber muchos profesionales ávidos

de continuar y perfeccionar sus carreras mediante estudios de posgrado, lo que redituó en la aparición de nuevos programas y, de manera paralela, en el crecimiento de las comunidades académicas especializadas en la materia. Es por ello que, en septiembre de 2008, la UV inaugura el programa de posgrado que comenzó a preparar tres o cuatro años antes.

El programa se orienta a las artes escénicas en general con el objeto de no circunscribirse a la idea que tradicionalmente se ha tenido del teatro. Hoy en día, el teatro incorpora elementos de muchas otras disciplinas, a lo que se agrega el hecho de que todo el tiempo aparecen manifestaciones escénicas que aún no pueden definirse y clasificarse con claridad. Los alumnos del programa provienen no solamente de licenciaturas en la especialidad, sino también de otras áreas afines, como la música y las ciencias de la comunicación, e incluso de campos más alejados, como la arquitectura o la medicina. Los aspirantes deben contar con un anteproyecto de investigación que justifique su ingreso al programa, cuya convocatoria se abre una vez cada dos años y admite, en promedio, a quince estudiantes por generación. Originalmente, la maestría ofrecía una modalidad semipresencial con el objeto de dar cabida a estudiantes de otras partes de la república o bien del extranjero, con la exigencia de presentarse dos veces por semestre en la sede del programa para asistir a los cursos intensivos dispuestos para tal efecto. De la primera egresaron ocho maestros. Pese al éxito de este formato, en 2010, la segunda generación ingresó ya a la modalidad escolarizada. Esto, con el fin de completar los requisitos para formar parte del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad y de que los alumnos de tiempo completo pudieran optar por una beca académica para realizar sus estudios, beneficio con el que ya cuenta la tercera generación del programa.

La mayor parte del profesorado cuenta con estudios de posgrado en diversas áreas de conocimiento; todos los docentes han desarrollado sus carreras en estrecho nexo con las artes escénicas o han mostrado un interés notable y fructífero por las mismas. De hecho, el propio Dr. Rivera realizó sus estudios de posgrado en literatura hispánica, mientras que otros profesores cuentan con especialidades en letras modernas, comunicación u otras áreas cercanas. La intención es que en el futuro cercano los egresados del programa se integren paulatinamente a la planta docente, ya que en otras especialidades, como la literatura, el teatro figura únicamente como accesorio o, en los mejores casos, como alternativa de especialización. A pesar

de que la mayoría de los alumnos proviene de áreas ligadas a la práctica, el programa se orienta a la investigación, de manera que los estudios resultan más adecuados para aquellos que provienen de especialidades como la filosofía y la filología, quienes están más acostumbrados a la lectura y la escritura académicas.

### **El posgrado en letras modernas de la Universidad Iberoamericana**

La línea de investigación en teatro de la maestría y el doctorado en letras modernas de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, a cargo del Dr. José Ramón Alcántara, hace aproximadamente dos décadas que da respuesta a la creciente demanda de estudios profesionales de teatro, circunstancia en la que México destaca frente a otros países de Hispanoamérica. En este marco, muchos profesionales del arte teatral no se conforman ya con los estudios de licenciatura, sino que aspiran a realizar trabajos de investigación y a formar parte de la comunidad académica universitaria, de ahí que el posgrado de la UIA ofrezca la posibilidad de especializarse en investigación teatral. Se trata de un programa de modalidad presencial en el que de manera paralela a la acreditación de asignaturas, tanto teóricas como prácticas, los alumnos desarrollan el proyecto de investigación con el que fueron admitidos y que ha de convertirse en su tesis de maestría o doctorado. La cantidad de alumnos por generación varía porque, así como los alumnos de esta línea deben cursar materias de otras áreas, la línea de investigación en teatro incorpora también, mediante asignaturas optativas, estudiantes de otras ramas terminales. Se trata, en suma, de ofrecer a los estudiantes una formación integrada.

De manera adicional, hará unos quince años que la UIA implementó una línea de investigación interdisciplinaria en la que participan los departamentos de letras, arte, historia, filosofía y, recientemente, comunicación. Su propósito es llevar la discusión sobre el teatro al campo, mucho más amplio, en el que convergen dichas disciplinas, brindando a los estudiantes la posibilidad de hacer contacto con otros campos afines del conocimiento. La mayor parte de los egresados del programa desarrolla su carrera en el ámbito académico, como docentes o investigadores. Es decir que quienes provienen del teatro no saldrán siendo mejores actores o mejores directores, factores que dependen

primordialmente de la práctica; en cambio, egresarán con una comprensión más amplia e integrada de las artes escénicas, enriquecida por diversos enfoques y perspectivas. Cuenta, entre sus egresados, con profesionales a cargo de departamentos académicos de teatro, así como con especialistas en otras disciplinas, como la filosofía, que incorporan a su trabajo el conocimiento del teatro y sus correlatos.



# Apéndices



# Apéndice A

## Catálogo de estudios profesionales de teatro en México.

### Licenciaturas

#### LICENCIATURA EN ARTE DRAMÁTICO\*

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Tels. (222) 242 7088, 242 1688

Web: [www.artes.buap.mx](http://www.artes.buap.mx)

#### LICENCIATURA EN ACTUACIÓN

Casa del Teatro

Tels.: 5659 4238, 5659 4348

Fax: 5659 4090

Web: <http://casadelteatro.com.mx/>

#### LICENCIATURA EN TEATRO

Centro Cultural Los Arquitos, Universidad de las Artes

Tels.: (449) 916 9242, 9169201

Correo-e: [teatro.ica@aguascalientes.gob.mx](mailto:teatro.ica@aguascalientes.gob.mx), [icarquitos@yahoo.com.mx](mailto:icarquitos@yahoo.com.mx)

#### LICENCIATURA EN ACTUACIÓN<sup>1</sup>

Centro Universitario de Teatro, UNAM

Tel.: (55) 5622 7104

#### LICENCIATURA EN ARTE DRAMÁTICO

Escuela Estatal de Teatro de San Luis Potosí

Tels.: (444) 813 1146, 822 1206

Correo-e: [kayros\\_23@hotmail.com](mailto:kayros_23@hotmail.com)

\* Incluyen una asignatura de pedagogía teatral.

\*\* Incluyen cuando menos dos asignaturas de pedagogía teatral.

\*\*\* Ofrecen línea terminal en docencia del teatro.

<sup>1</sup> En proceso de acreditación oficial; no obstante, es una de las escuelas de mayor prestigio entre los practicantes del teatro.

**LICENCIATURA EN ACTUACIÓN\*\***

Escuela Nacional de Arte Teatral  
Tel. 4155 0000, ext. 1304  
Correo-e: eteatro@conaculta.gob.mx

**LICENCIATURA EN ESCENOGRAFÍA\***

Escuela Nacional de Arte Teatral  
Tel. 4155 0000, ext. 1304  
Correo-e: eteatro@conaculta.gob.mx

**LICENCIATURA EN TEATRO\*\***

Escuela Superior de Artes de Yucatán  
Tel.: (999) 928 9198  
Web: <http://www.esay.edu.mx>

**LICENCIATURA EN TEATRO\***

Universidad de las Américas Puebla  
Tel.: (222) 229 3063, ext. 3063  
Correo-e: [juan.hermida@udlap.mx](mailto:juan.hermida@udlap.mx)

**LICENCIATURA EN TEATRO Y ACTUACIÓN\*\*\***

Universidad Anáhuac México Norte  
Tel: (55) 5627 0210, ext. 8129  
Correo-e: [giovanna.alba@anahuac.mx](mailto:giovanna.alba@anahuac.mx)

**LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS: ACTUACIÓN\***

Universidad Autónoma de Aguascalientes  
Tel.: 910 7400, ext. 9266  
Correo-e: [mrmcampo@correo.uaa.mx](mailto:mrmcampo@correo.uaa.mx)

**LICENCIATURA EN TEATRO\*\***

Universidad Autónoma de Baja California  
Tels.: (664) 979 7500, 682 1075, 683 3677, ext. 55621

**LICENCIATURA EN TEATRO\*\***

Universidad Autónoma de Chihuahua  
Tel.: (614) 439 1850, ext. 4400  
Web: [http://www.fa.uach.mx/academica/2011/03/11/licenciatura\\_teatro/](http://www.fa.uach.mx/academica/2011/03/11/licenciatura_teatro/)

**LICENCIATURA EN ARTE DRAMÁTICO**

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Tel.: 7172000, ext. 4440, 4441

Correo-e: dramaticouaeh@hotmail.com

**LICENCIATURA EN ARTES TEATRALES**

Universidad Autónoma del Estado de México

Tel.: (722) 213 1407, ext. 151 (Coordinación)

Correo-e: fhumanidades\_web@uaemex.mx, aovaldess@uaemex.mx

Web: <http://www.uaemex.mx/fhumanidades/>**LICENCIATURA EN ARTE TEATRAL\***

Universidad Autónoma de Nuevo León

Tels.: (81) 8357 8447, 8357 8547

Correo-e: escenicas@uanl.mx, facultaddeartesescenicas@gmail.com

**LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS**

Universidad Autónoma de Querétaro

Tel.: (442) 192 1262, ext. 5101

Web: <http://ba.uaq.mx/>**LICENCIATURA EN TEATRO\***

Universidad Autónoma de Sinaloa

Tels.: (667) 712 0339, 713 5507

**LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS PARA LA EXPRESIÓN TEATRAL\***

Universidad de Guadalajara

Tels.: (33) 3613 2368, 3613 5061

Web: <http://www.cuaad.udg.mx>**LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS\*\***

Universidad de Guanajuato

Tels.: (473) 732 0006, ext. 5566, 734 0453

Correo-e: divisiondaad@gmail.com

<http://www.daad.ugto.mx/daad/index.php/widgetkit/licenciaturas/artesc>**LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS Y PRODUCCIÓN DE ESPECTÁCULOS**

Universidad de León

Tel.: (477) 714 4200

Web: <http://www.universidaddeleon.edu.mx/>

**LICENCIATURA EN ACTUACIÓN\***

Universidad de Londres

Tel.: (55) 5265 5265

Web: <http://www.udlondres.com/licenciaturas/actuacion/index.html>**LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS Y CIRCENSES CONTEMPORÁNEAS**

Universidad Mesoamericana Plantel Sur, Puebla

Tel.: 01 (222) 409 9301

Correo-e: [admisiones@umaweb.edu.mx](mailto:admisiones@umaweb.edu.mx)Web: <http://www.umaweb.edu.mx/licenciaturas/artes-escenicas/licenciatura-en-artes-escenicas-y-circenses-contemporaneas/>**LICENCIATURA EN TEATRO\***

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Tel.: (443) 322 3500

Web: <http://www.umich.mx/univ/lic/bellas-artes.html>**LICENCIATURA EN LITERATURA DRAMÁTICA Y TEATRO\*\***

Universidad Nacional Autónoma de México

Tel.: (55) 5622 1884

Correo-e: [colegio.de.teatro.unam@gmail.com](mailto:colegio.de.teatro.unam@gmail.com)Web: <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Teatro/plan-estudios>**LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS: ACTUACIÓN\*\***

Universidad de Sonora

Tel.: (662) 259 2139, 259 2141

Correo-e: [lrgaitan@capomo.uson.mx](mailto:lrgaitan@capomo.uson.mx)**LICENCIATURA EN TEATRO**

Universidad Veracruzana

Web: <http://www.uv.mx/teatro>**Maestrías****MAESTRÍA EN DIRECCIÓN ESCÉNICA**

Escuela Nacional de Arte Teatral

Tel.: 4155 0000, ext. 1304

Correo-e: [eteatro@conaculta.gob.mx](mailto:eteatro@conaculta.gob.mx)**MAESTRÍA EN ARTES ESCÉNICAS\***

Universidad Veracruzana

Web: <http://www.uv.mx/teatro>

## **Apéndice B**

### **Catálogo de posgrados en arte con algún contenido de teatro y/o educación en México.**

#### **MAESTRÍA EN ARTES DEL SIGLO XX**

Centro de Arte Mexicano

Tels.: (55) 5568 3244, 5135 3684, 56524352

Correo-e: [contacto@centrodeartemexicano.edu.mx](mailto:contacto@centrodeartemexicano.edu.mx)

Web: <http://www.centrodeartemexicano.edu.mx/>

#### **MAESTRÍA EN ARTE MODERNO Y CONTEMPORÁNEO**

Centro de la Cultura Casa Lamm

Tels.: (55) 5514 4899, 5525 3918

Web: <http://www.casalamm.com.mx/maestrias.php>

#### **MAESTRÍA EN ARTES**

Universidad Autónoma de Baja California

Tels.: (686) 551 97 13 y 14

Correo-e: [posgradoartes@uabc.edu.mx](mailto:posgradoartes@uabc.edu.mx)

Web: <http://www.uabc.mx/artes/maestria.html>

#### **MAESTRÍA EN ARTES**

Universidad Autónoma del Carmen

Tel.: (938) 381 10018, ext. 1315

Web: <http://www.unacar.mx/unacar/index.php>

#### **MAESTRÍA EN ARTES**

Universidad Autónoma de Chihuahua

Tel.: (614) 439 1850, ext. 4400

Correo-e: [fa.posgrado@uach.mx](mailto:fa.posgrado@uach.mx)

Web: [http://www.fa.uach.mx/investigacion\\_y\\_posgrado/2011/04/12/maestria\\_artes/](http://www.fa.uach.mx/investigacion_y_posgrado/2011/04/12/maestria_artes/)

**MAESTRÍA EN ESTUDIOS DE ARTE Y LITERATURA**

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Tel.: (777) 329 7000

Correo-e: [web@uaem.mx](mailto:web@uaem.mx)Web: <http://www.uaem.mx/admision-y-oferta/posgrado/humanidades-y-artes/maestria-en-estudios-de-arte-y-literatura>**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y EXPRESIÓN PARA LAS ARTES**

Universidad de Guadalajara

Tel.: (33) 1202 3000, ext. 38637

Correo-e: [hugogil21@gmail.com](mailto:hugogil21@gmail.com), [hugo.gil@cuaad.udg.mx](mailto:hugo.gil@cuaad.udg.mx), [hugo@redudg.udg.mx](mailto:hugo@redudg.udg.mx)Web: <http://www.cuaad.udg.mx/meca-presentacion.php>**MAESTRÍA EN ESTUDIOS DE ARTE**

Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Tels.: (55) 5950 4000, ext. 7678, 4358

Correo-e: [harte@uia.mx](mailto:harte@uia.mx)Web: <http://www.uia.mx>**MAESTRÍA EN HISTORIA DEL ARTE**

Universidad Nacional Autónoma de México

Tels.: 5622 1897, 5622 1836, ext. 110

Correo-e: [hist\\_arte@posgrado.unam.mx](mailto:hist_arte@posgrado.unam.mx)Web: [http://www.posgrado.unam.mx/oferta/programa.php?id\\_coor=33](http://www.posgrado.unam.mx/oferta/programa.php?id_coor=33)

## Bibliografía básica

- BOLTON, GAVIN M., *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*, Essex, Longman, 1984. Sobre la base de una visión histórica del siglo XX, Bolton expone sus razones para situar la pedagogía teatral en el centro mismo de la educación formal.
- BAMFORD, ANNE, *El Factor ¡Wuau! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en educación*, Barcelona, Octaedro, 2009. Este trabajo plantea un contraste entre el mundo contemporáneo, en el que las artes han dejado de ser un accesorio para convertirse en un imperativo, y las políticas de educación artística, que aún no establecen con claridad sus principios y metas.
- CAÑAS, JOSÉ, *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula*, Barcelona, Octaedro, 1992. Reflexiones en torno a las posibilidades didácticas del teatro en el marco de la educación escolar.
- CEBALLOS, ÉDGAR (ed.), *Pedagogía y experimentación en el teatro latinoamericano*, México, Escenología, 1996. Este volumen ofrece un recuento del primer ciclo de talleres impartidos en la Escuela Internacional de Teatro de América Latina y el Caribe, en La Habana, Cuba.
- CHAPATO, MARÍA ELSA, “El lenguaje teatral en la escuela, un tema a varias voces”, en *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós, 1998, pp. 133-172. La doctora Chapato ofrece una propuesta para la enseñanza del teatro en el nuevo marco institucional de la educación artística en Argentina.
- EISNER, ELLIOT, *Educación la visión artística*, Buenos Aires, Paidós, 1995. En este multicitado volumen, el pedagogo estadounidense sienta las bases para comprender el desarrollo de la visión artística del individuo y propone vías para ejercitarla mediante la experiencia.
- FEDIUK, ELKA, *Formación teatral y complejidad*, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2008. Sobre la base del pensamiento complejo, la maestra Fediuk revisa los avatares de la formación teatral profesional en el marco de las nuevas políticas en materia de educación artística.

- GARCÍA-HUIDOBRO, VERÓNICA, *Manual de pedagogía teatral*, Santiago, Los Andes, 1996. En este volumen, la profesora García-Huidobro ofrece un panorama general de su metodología para la enseñanza del teatro.
- , *Pedagogía teatral: metodología activa en el aula*, Santiago, Universidad Católica de Chile, 2004. La metodología de García-Huidobro se enriquece con su experiencia en la compañía de teatro La Balanza.
- GARDNER, HOWARD, *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1994. En el marco de la psicología y las ciencias cognitivas, Gardner plantea los nexos existentes entre el aprendizaje de las artes y el desarrollo integral de la cognición.
- KNÉBEL, MARÍA OSIPOVNA, *Poética de la pedagogía teatral*, México, Siglo XXI, 1991. Alumna de Stanislavski y Nemirovich-Danchenko, la maestra Knébel hace un recuento de su experiencia como profesora de dirección en el Instituto Estatal de Teatro y Guionistas Cinematográficos de Moscú, Rusia.
- MARGOLIS, ELLEN, and LISSA TYLER RENAUD (eds.), *The Politics of American Actor Training*, London and New York, Routledge, 2010. Revisión de los factores históricos, sociales y políticos que determinan el entrenamiento actoral en los Estados Unidos de hoy en día.
- O'TOOLE, JOHN, MADONNA STINSON and TIINA MOORE, *Drama and Curriculum: A Giant at the Door*, London, 2009. Revisión histórica de las principales figuras y propuestas de integración del teatro y la educación, tanto formal como no formal.
- PÓVEDA, LOLA, *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*, Madrid, Nancea, 1995. Propuesta multidisciplinaria para el desarrollo de programas y estructuras académicas en el ámbito de la pedagogía teatral orientada a niños y adolescentes.
- REVERTE, CONCEPCIÓN, y CÉSAR OLIVA (coords.), *I Congreso Iberoamericano de Teatro. Pedagogía teatral: conceptos y métodos*, Cádiz, Artes Gráficas Nueva, 1995. Las actas de este congreso ofrecen un panorama general de la pedagogía teatral en la Hispanoamérica de fin de siglo.
- SOMERS, JOHN (ed.), *Drama and Theatre in Education: Contemporary Research*, North York, Captus Press, 1996. Las más novedosas propuestas de investigación en el ámbito de la pedagogía teatral anglosajona.
- VÁZQUEZ LOMELÍ, CARLOS, EFRAÍN FRANCO FRÍAS et al., *Pedagogía Teatral. Política Cultural: Apuntes y Reflexiones*. Guadalajara, Acentos, 2007. Panorámica de la situación actual de la pedagogía teatral en el marco de las políticas culturales y educativas más recientes.

**Consejo Nacional para la Cultura y las Artes**

Rafael Tovar y de Teresa  
*Presidente*

**Instituto Nacional de Bellas Artes**

María Cristina García Cepeda  
*Directora general*

Jorge Gutiérrez Vázquez  
*Subdirector general de Educación e Investigación Artísticas*

Ricardo García Arteaga  
*Director del Centro Nacional de Investigación, Documentación  
e Información Teatral Rodolfo Usigli (CITRU)*

Plácido Pérez Cué  
*Director de Difusión y Relaciones Públicas*

*Memorias del Encuentro de Pedagogía Teatral 2013*  
se terminó de imprimir en el mes de marzo de 2014  
en los talleres de Impresora y Encuadernadora Progreso, S. A. de C. V. (IEPSA),  
San Lorenzo núm. 244, Col. Paraje San Juan, Iztapalapa, México, D. F.  
La edición consta de 300 ejemplares y estuvo al cuidado  
de la Subdirección Editorial del INBA.