



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA DE ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados, y el director del trabajo de grado titulado **"Intencionalidades Pedagógicas en la Enseñanza de las Poéticas Teatrales en la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional: Quince años de Transformaciones"**, presentado en la modalidad de monografía por los estudiantes **Ángela Patricia Pineda Ortiz** (C.C. 1.014.193.202- Código 2011277020) y **Diego Hernán García Bernal** (C.C. 1.030.631.687- Código 2011277008) consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

Es un ejercicio juicioso y muy bien
estructurado que aparece muy pertinente
en el horizonte de la evaluación y acreditación.
Los jurados firmantes sugieren que
se postule a mención meritoria

En Bogotá, a los siete (07) días del mes de Junio de dos mil dieciséis (2016).

Jurado Alexandra Aguirre

Calificación: 5.0

Firma:

Jurado José Domingo Garzón

Calificación: 5.0

Firma:

Director Carlos Sepúlveda

Calificación: 5.0

Firma:

Calificación final (Promedio de los tres): 5.0

**INTENCIONALIDADES PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS POÉTICAS
TEATRALES EN LA LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS DE LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL: QUINCE AÑOS DE
TRANSFORMACIONES**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO(A) EN ARTES
ESCÉNICAS**

AUTORES:

DIEGO HERNÁN GARCÍA BERNAL

ÁNGELA PATRICIA PINEDA ORTÍZ

DIRECTOR:

CARLOS EDUARDO SEPÚLVEDA MEDINA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS


2016

Agradecimientos

A nuestros padres y hermanos...

A Ángela Valderrama, a Carolina Merchán, a Alexandra Aguirre, a Carlos Sepúlveda y a Giovanni Covelli, nuestras profesoras y profesores de Poéticas en la LAE, por habernos cautivado, inquietado y cuestionado sobre los mundos y posibilidades de las Poéticas en las artes escénicas...


Al arte...

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página ¹ de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	TESIS DE GRADO
Acceso al documento	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES
Título del documento	INTENCIONALIDADES PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS POÉTICAS TEATRALES EN LA LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL: QUINCE AÑOS DE TRANSFORMACIONES
Autor(es)	GARCÍA BERNAL, DIEGO, HERNÁN; PINEDA ORTÍZ, ÁNGELA, PATRICIA.
Director	SEPÚLVEDA MEDINA, CARLOS, EDUARDO
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 92 p.
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. UPN
Palabras Claves	Intencionalidades pedagógicas, poéticas teatrales, gestión educativa, programa pedagógico operacional, registro calificado, malla curricular, licenciatura en artes escénicas, Universidad Pedagógica Nacional.

2. Descripción	
<p>Trabajo de grado que estudia cómo, en un periodo de quince años, se han transformado las intencionalidades pedagógicas en la enseñanza de las Poéticas Teatrales en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Para el desarrollo de la investigación se analizó documentación institucional, programas de enseñanza, escritos reflexivos elaborados por los docentes del área disciplinar y de Poéticas Teatrales de la licenciatura y entrevistas realizadas a profesores que han orientado este espacio académico. A partir de la descripción, cruce y análisis de estos documentos se aborda la noción de intencionalidad pedagógica y el respectivo hallazgo de sus transformaciones. La categoría intencionalidad pedagógica se construye teniendo en cuenta que toda la documentación que se elabora con el fin de declarar intenciones respecto al acto educativo (¿qué se desea enseñar?, ¿cómo se desea enseñar? y ¿por qué se desea enseñar?) hace parte de un campo denominado gestión de la educación. En este sentido, la intención pedagógica contempla el campo de la gestión de la educación pero se sitúa, especialmente, en los deseos o voluntades que inciden en la enseñanza de un campo de conocimiento disciplinar en particular. Por tal razón, se hace necesario pensar en el rol del docente como gestor principal de las acciones y situaciones cognoscitivas en el aula de clases.</p> <p>Con el diseño de rutas o panoramas de aprendizaje que consideren los objetivos, los contenidos, las metodologías y las formas de evaluar los procesos educativos, expresados en la elaboración de programas de enseñanza, el docente manifiesta de manera escrita cuáles son sus propósitos a la hora de orientar un curso. No obstante, en la práctica docente dichos propósitos pueden cambiar respecto a los planteados en el programa. Lo anterior permite comprender que las intencionalidades pedagógicas se pueden rastrear, por un lado, en la elaboración previa de estrategias de enseñanza-aprendizaje concretas que se reflejan en los programas de clase o, por otro, en la puesta en práctica de los programas y la alteración de los aspectos que los componen en situaciones didácticas reales.</p> <p>Esta investigación estudia la intencionalidad pedagógica relativa al campo de la gestión educativa, es decir, en documentos que plantean programas de acción educativa en los espacios académicos Poéticas Teatrales y Poéticas de la representación de la LAE.</p>	

3. Fuentes	
<p>Acero, E., Acuña, J., Carvajal, B., Garzón, J., Jaramillo, E., Sepúlveda, C., Torres, C., Valderrama, A. (2012-2013). <i>Lucidas en tránsito; escritos en curso, reflexiones de profesores del componente disciplinar de la Licenciatura en Artes Escénicas</i>. Bogotá:</p>	

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>MINISTERIO DE EDUCACIÓN</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página ² de 4	

Universidad Pedagógica Nacional.

Aristóteles. (1991). *Poética*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Latinoamericana, C.A.

D'Hainaut, L. (1985). *Objetivos didácticos y programación*. Barcelona-España: oikos-tau,s.a. - ediciones.

Delgado, E. (2008). *Los contenidos programáticos y el diseño curricular en la formación integral*.
 Revista Posgrado y Sociedad. Universidad Estatal a Distancia. Vol. 08. Núm. 01: Costa Rica.

Dubatti, J. (2007). *Filosofía del teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*. Buenos Aires: Atuel.

Dubatti, J. (2012). *Introducción a la poética teatral: propedéutica*. Buenos Aires: Atuel.

Facultad de Bellas Artes. (2007). *Documento de renovación curricular: Acuerdos, ajustes y programas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Garzón, J. D. Sepúlveda, C., Merchán, C., Huertas, P., Roncancio, A., Valderrama, A., Vargas, C. (2015). *Condiciones iniciales para el proceso de acreditación en alta calidad*. Bogotá: Licenciatura en Artes Escénicas.

Garzón, J.D., Alfonso, M., Bernal, F., (2000). *Facultad de Bellas Artes, Licenciatura en Artes Escénicas: proyecto de modelo curricular. Proyecto preparado por el Grupo de Investigaciones Teatrales y Pedagógicas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Not, L. (1994). *Las pedagogías del conocimiento*. Santa fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

4. **Contenidos**

A través de documentación oficial que ha regulado el funcionamiento de la LAE de la UPN y de escritos internos que condensan reflexiones sobre la enseñanza de los espacios académicos Poéticas Teatrales y Poéticas de la Representación, durante el ciclo de fundamentación en el programa, esta investigación ofrece una perspectiva sobre los cambios en la intención pedagógica que han tenido los docentes orientadores de dichos espacios. Un periodo de quince años permite describir en términos generales cómo esas intencionalidades se han transformado. Además, es posible observar cómo se ha complejizado, en la vida curricular de la licenciatura, la importancia del diseño de programas de enseñanza pues son documentos que han contribuido aportes significativos a la transformación de las prácticas educativas. Para abordar el problema de investigación se planteó la siguiente pregunta: ¿Cómo se han transformado las Intencionalidades Pedagógicas en el diseño programático para la enseñanza de las Poéticas Teatrales y las Poéticas de la representación en la LAE de la UPN desde la apertura del programa hasta la actualidad (2001-I al 2016-I)? Por consiguiente, los objetivos que permitieron desarrollar la pregunta fueron:

Objetivo general: Describir y analizar cómo se han transformado las Intencionalidades Pedagógicas en el diseño programático para la enseñanza de los espacios académicos Poéticas Teatrales y Poéticas de la representación desde la apertura de la LAE de la UPN hasta la actualidad.

Objetivos específicos: Definir qué son las intencionalidades pedagógicas; Analizar documentación que ha orientado la creación y enseñanza de las Poéticas Teatrales y de las Poéticas de la Representación en la LAE de la UPN y, por último, Describir las intencionalidades pedagógicas y sus transformaciones desde la apertura de la licenciatura hasta la actualidad.

El proyecto se presenta a través de dos capítulos: el primero corresponde a las aproximaciones teóricas y conceptuales del problema de investigación. El segundo da cuenta del análisis por correlatos en donde se tienen en cuenta los programas pedagógicos operacionales, documentación institucional y entrevistas realizadas a algunos docentes del



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
REGISTRADO EN COLOMBIA

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 3 de 4

programa.

5. Metodología

El proyecto se desarrolla como una investigación descriptiva con enfoque cualitativo. Este tipo de investigación es pertinente porque mediante el análisis documental se aborda el problema de las intencionalidades en el espacio académico. Así mismo, con la información que arroja el estudio documental y las entrevistas realizadas se posibilita la construcción de un análisis por correlatos; es decir, un contraste entre los referentes teóricos y la información que arrojan las entrevistas. El resultado de este análisis permitirá observar cambios en los objetivos, los contenidos, las metodologías y la evaluación que han sido planteados desde la apertura del programa hasta el año 2016-I.

Para desarrollar la investigación se determinan tres etapas. En la Primera Etapa se formula una definición de los conceptos Intencionalidades Pedagógicas y Programas pedagógicos operacionales. Se recopilan y revisan documentos institucionales como: *Documento de renovación curricular: Acuerdos, ajustes y programas, Facultad de Bellas Artes; Licenciatura en Artes Escénicas: proyecto de modelo curricular. Proyecto preparado por el Grupo de Investigaciones Teatrales y Pedagógicas; Percepciones y propuestas de la Licenciatura en Artes Escénicas a la Facultad de Bellas Artes; Núcleos integradores de problemas, algunos aportes para establecer coordenadas de integridad; Programa Licenciatura en Artes Escénicas: Registro Calificado 2009; Áreas académicas de la Licenciatura en Artes escénicas; Lucidas en tránsito: escritos en curso, reflexiones de profesores del componente disciplinar de la Licenciatura en Artes Escénicas* y Programas de clases de Poéticas elaborados por los docentes. Además se realizan entrevistas a los docentes Ana María Vallejo, Jorge Plata, Alexandra Aguirre, Claudia Torres y Ángela Valderrama, quienes han orientado los espacios académicos durante dos o más años consecutivos en la LAE. En la Segunda Etapa: se analiza y contrasta el marco teórico, la revisión documental, las entrevistas y los programas de clase para determinar cómo se han transformado las intencionalidades pedagógicas en la enseñanza del espacio académico. Finalmente, la Tercera Etapa, comprende las conclusiones a partir de los hallazgos.

6. Conclusiones


1. Conclusiones generales

Esta investigación se concentró en el estudio del diseño de programas pedagógicos operaciones como uno de los componentes de la gestión educativa en el aula de clases en donde el discurso y la figura del docente son de vital importancia, es allí en donde la intencionalidad adquiere la cualidad pedagógica pues requiere de la formulación de estrategias de enseñanza-aprendizaje concretas al estar situadas en contextos particulares.

La Licenciatura en Artes Escénicas, las asignaturas Poéticas Teatrales y Poéticas de la representación y los docentes entrevistados permitieron situar, en términos de contexto y estrategias particulares de enseñanza, el estudio de las intencionalidades pedagógicas. A lo anterior, se suma la importancia de que el periodo estudiado (quince años) posibilitó ver una transformación significativa en las intencionalidades pedagógicas de los docentes que han orientado el espacio académico de las Poéticas. No obstante, dichas transformaciones no responden solamente a los discursos de los docentes, sino que están fuertemente determinadas por los cambios curriculares del programa y las reflexiones que han venido desarrollando los docentes del componente disciplinar de la Licenciatura.

Las transformaciones de las intencionalidades pedagógicas en la enseñanza de las Poéticas Teatrales en la LAE se han determinado por tres aspectos principalmente. El primero corresponde a una claridad, en la actualidad, del perfil profesional que está educando el programa. El segundo aspecto se vincula con la descentralización de la cronología como única posibilidad de estudio de la Poética Teatral. Cuando la enseñanza de las Poéticas se estructura como un ejercicio diacrónico que cuestiona al estudiante a través de preguntas transversales y que lo llevan a articular los contenidos con su entorno y con la creación, la poética se convierte en una disciplina que denota una compleja relación entre el pensamiento y el hacer más que en una disciplina acumulativa de teorías y formas.

En el estudio documental que se realizó se manifiesta que los NIP han sido apuestas que han tratado de generar

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 4	

estrategias de aprendizaje significativo desde la apertura del programa en el enfoque disciplinar. No obstante, en la revisión de las planeaciones y entrevistas realizadas a los docentes que han orientado las Poéticas durante el periodo del 2001 al 2013, se evidencia que el planteamiento de objetivos, las apuestas metodológicas, la propuesta de contenidos y las estrategias y criterios de evaluación no responden al NIP como un método integrador de conocimientos. En este sentido, en los programas analizados no es claro cómo los docentes involucraban el NIP en sus diseños, por tanto, puede deducirse que no se hacían explícitas las implicaciones del ABP en los procesos educativos de los estudiantes. Lo anterior corresponde al tercer aspecto que arroja como resultado la investigación.

2. Limitaciones y puntos de fuga

- La importancia de las memorias documentales

Para que esta investigación pudiera realizarse se requirió tener acceso a documentación institucional que permitiera rastrear la historia de las Poéticas Teatrales dentro de la historia de la licenciatura. En efecto, los documentos hallados revelaron una memoria general del programa, de sus inicios, sus prácticas, sus intenciones, sus apuestas y lugares de enunciación desde su apertura hasta la actualidad que reflejan constantes búsquedas por definir cada vez más la relación práctica y teórica entre el arte y la pedagogía de las artes escénicas. No obstante, la licenciatura carece de un banco de archivos que consigne la vida y desarrollo de los espacios que han compuesto sus mallas curriculares. La versión curricular del 2001, especialmente, no cuenta con suficiente información que permita conocer bajo qué lógicas y perspectivas funcionaban los espacios académicos.

- Dimensiones y resonancias

Preguntarse por las intencionalidades pedagógicas abrió un panorama amplio que posibilita, indudablemente, la generación de nuevas investigaciones no sólo para las Poéticas Teatrales sino para cualquier espacio académico. De esta manera que se pueden potenciar preguntas por la Gestión de la educación direccionadas los NIP, al ciclo de profundización, a los componentes que tejen la malla curricular, a la práctica docente entre otros aspectos que necesitan ser indagados en aras de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la Licenciatura en Artes Escénicas. Investigar en torno al programa faculta una mirada reflexiva en la que los estudiantes también aportan en la construcción de documentación con el fin de contribuir a dinámicas como la autoevaluación y la renovación. De ésta manera cuestionarse es fundamental para continuar consolidando una licenciatura acorde con las necesidades de los futuros docentes en formación artística.

Elaborado por:	Diego Hernán García Bernal y Ángela Patricia Pineda Ortiz
Revisado por:	Carlos Eduardo Sepúlveda Medina

Fecha de elaboración del Resumen:	07	Junio	2016
--	----	-------	------

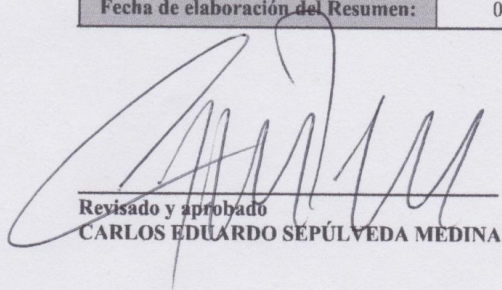

 Revisado y aprobado
CARLOS EDUARDO SEPÚLVEDA MEDINA

Tabla de contenido

	Pág.
Resumen	1
Introducción	2
Justificación.....	3
Pregunta orientadora	4
Objetivo general	4
Objetivos específicos.....	4
Metodología	5
Capítulo I: Aproximaciones teóricas y conceptuales	7
1. La intencionalidad pedagógica	7
1.1 Las intencionalidades pedagógicas en la educación programada: el <i>programa pedagógico operacional</i>	10
1.1.1 Planteamiento de objetivos.....	12
1.1.2 Propuesta de contenidos	13
1.1.3 Apuestas metodológicas.....	15
1.1.3 Estrategias y criterios de evaluación	16
2. La Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional: historia e intencionalidades pedagógicas	17
2.1 Transformaciones curriculares: Mallas curriculares 2001 y 2009.....	18
2.2 Propuesta de formación por ciclos.....	22
2.3 El Núcleo integrador de problemas (NIP) en el ciclo de fundamentación	23
2.3.1 Fundamentos epistemológicos del N.I.P a la luz del aprendizaje basado en problemas (ABP)	23
2.4 Núcleos articuladores del área disciplinar (NADS) en el ciclo de fundamentación	25
3. La Poética Teatral	28
3.1 Fundamentos epistemológicos.....	28
3.1.1 La Poética: Experiencia Sensible y Estructura.	28
3.1.2 Poética de Aristóteles y Rupturas	29
3.1.3 Poética Teatral: la construcción de <i>poiésis</i> en el acontecimiento escénico	32

3.2	Campos disciplinares: las Poéticas en articulación con otras disciplinas.....	34
3.3	Pedagogías de las Poéticas Teatrales en la LAE de la UPN.....	34
Capítulo II: Análisis por correlatos		41
1.	La Poética Teatral	41
1.1	Fundamentos epistemológicos.....	41
1.2	Campos disciplinares: las Poéticas en articulación con otras disciplinas.....	44
1.3	Pedagogías de las Poéticas Teatrales en la LAE de la UPN.....	47
1.3.1	La paradoja entre enseñar Historia del Teatro o Poéticas Teatrales	47
1.3.2	Reflexiones sobre el perfil del profesional que desea educar el programa: aportes desde las Poéticas Teatrales	52
1.3.3	La incidencia de las Políticas Públicas en Educación en la enseñanza de las Poéticas Teatrales.....	56
1.3.4	Los programas pedagógicos operacionales de Poéticas Teatrales: respuestas a necesidades educativas concretas.	60
2.	Los diseños de Programas Pedagógicos Operacionales para la enseñanza de las Poéticas Teatrales en la LAE de la UPN	63
2.1	Objetivos.....	63
2.1.1	Malla curricular 2001	63
2.1.2	Malla curricular 2009.....	64
2.2	Contenidos	67
2.2.1	Malla curricular 2001	67
2.2.2	Malla Curricular 2009	68
2.3	Metodología.....	71
2.3.1	Malla curricular 2001	71
2.3.2	Malla curricular 2009.....	72
2.4	Evaluación	75
2.4.1	Malla curricular 2001	75
2.4.2	Malla curricular 2009.....	76
Conclusiones		79
Bibliografía.....		84
Anexos.....		87

Resumen

Toda la documentación que se elabora con el fin de declarar intenciones respecto al acto educativo (¿qué se desea enseñar?, ¿cómo se desea enseñar? y ¿por qué se desea enseñar?) hace parte de un campo denominado *gestión de la educación*. Ahora bien, la *intención pedagógica* contempla el campo de la gestión de la educación pero se sitúa, especialmente, en los deseos o voluntades que inciden en la enseñanza de un campo de conocimiento disciplinar en particular. Por tal razón, se hace necesario pensar en el rol del docente como gestor principal de las acciones y situaciones cognoscitivas en el aula de clases.

Con el diseño de rutas o panoramas de aprendizaje que consideren los objetivos, los contenidos, las metodologías y las formas de evaluar los procesos educativos, expresados en la elaboración de programas de enseñanza, el docente manifiesta de manera escrita cuáles son sus propósitos a la hora de orientar un curso. No obstante, en la práctica docente dichos propósitos pueden cambiar respecto a los planteados en el programa. Lo anterior permite comprender que las intencionalidades pedagógicas se pueden rastrear, por un lado, en la elaboración previa de estrategias de enseñanza-aprendizaje concretas que se reflejan en los programas de clase o, por otro, en la puesta en práctica de los programas y la alteración de los aspectos que lo componen en situaciones didácticas reales.

Esta investigación estudia cómo, en un periodo de quince años, se han transformado las intencionalidades pedagógicas en la enseñanza de las Poéticas Teatrales en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Para el desarrollo de la investigación se analizó documentación institucional, programas de enseñanza, escritos reflexivos elaborados por los docentes del área disciplinar y de Poéticas Teatrales de la licenciatura y entrevistas realizadas a profesores que han orientado este espacio académico. A partir de la descripción, cruce y análisis de estos documentos se aborda la noción de intencionalidad pedagógica y el respectivo hallazgo de sus transformaciones. En consecuencia, el proyecto aborda la intencionalidad pedagógica desde de la gestión de la educación para el aula de clases por parte de los docentes y no desde su perspectiva práctica en el encuentro con los estudiantes.

Introducción

Las transformaciones que ha tenido la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional en sus quince años de existencia (2001-2016) son el resultado de profundas reflexiones sobre la pedagogía en artes escénicas por parte de directivos, docentes, estudiantes y egresados que a ella están o han estado vinculados. Muchas de esas reflexiones han sido consignadas en documentos que repercuten, necesariamente, en las prácticas pedagógicas de los profesores del programa. Escritos y palabras que testimonian la historia y vida de la licenciatura permiten vislumbrar cómo, ante los ojos del lector, se manifiestan intenciones, deseos y propósitos que han guiado el ejercicio de educar licenciados en artes escénicas en la institución de educación superior de maestros más importante en Colombia.

A través de documentación oficial que ha regulado el funcionamiento de la LAE de la UPN y de escritos internos que condensan reflexiones sobre la enseñanza de los espacios académicos *Poéticas Teatrales* y *Poéticas de la Representación*, durante el ciclo de fundamentación en el programa, esta investigación ofrece una perspectiva sobre los cambios en la intención pedagógica que han tenido los docentes orientadores de dichos espacios. Un periodo de quince años permite describir en términos generales cómo esas intencionalidades se han transformado. Además, es posible observar cómo se ha complejizado, en la vida curricular de la licenciatura, la importancia del diseño de programas de enseñanza pues son documentos que han contribuido aportes significativos a la transformación de las prácticas educativas.

Es importante señalar que cuando se observe *Poéticas Teatrales* sin cursiva, se está haciendo referencia al campo de conocimiento disciplinar en general mas no al espacio académico de la malla curricular del año 2001.

Justificación

Esta investigación surge de la necesidad por resaltar la importancia de las Poéticas Teatrales y su presencia en el diseño curricular de la LAE de la UPN, pues son una disciplina de conocimiento del arte escénico esencial para la formación integral de licenciados.

Los continuos procesos de autoevaluación, acreditación y renovación de registros calificados de los programas que ofertan las instituciones de educación superior requieren de revisiones, reflexiones y análisis de la vida de los currículos, con el fin de generar replanteamientos y nuevas rutas que contribuyan a la formación de profesionales idóneos. Por tanto, ¿de dónde partir para hacer una revisión de fallas y aciertos que han tenido lugar en la formación de profesionales? Hay dos métodos: uno consiste en un ejercicio de recordación de lo que ha sucedido hasta el momento y el otro es el estudio de documentos que condensan las transformaciones más importantes de los planteles y programas. La Licenciatura en Artes Escénicas es uno de los programas pioneros en formación de docentes para las artes en Bogotá. Por lo anterior, y con el ánimo de nutrir la escritura de proyectos de grado que reflexionen sobre la formación del docente, ¿por qué no preguntarse por la enseñanza desde el campo de la educación profesional de educadores? En consecuencia, teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo y extensión, la enseñanza de los espacios académicos *Poéticas Teatrales* y *Poéticas de la representación* es el objeto de estudio que ahora se presenta como aporte a dichos cuestionamientos y procesos institucionales.

Finalmente, lo que presidió la escritura del proyecto fue, además, la afinidad, el gusto y la consideración de las Poéticas Teatrales como un campo de conocimiento que ha sido determinante para la configuración de los mundos académicos, los discursos y las prácticas pedagógicas y creativas de sus autores.

Pregunta orientadora

¿Cómo se han transformado las *Intencionalidades Pedagógicas* en el diseño programático para la enseñanza de las Poéticas *Teatrales* y las *Poéticas de la representación* en la LAE de la UPN desde la apertura del programa hasta la actualidad (2001-I al 2016-I)?

Objetivo general

Describir y analizar cómo se han transformado las *Intencionalidades Pedagógicas* en el diseño programático para la enseñanza de los espacios académicos *Poéticas Teatrales* y *Poéticas de la representación* desde la apertura de la LAE de la UPN hasta la actualidad.

Objetivos específicos

- Definir qué son las intencionalidades pedagógicas.
- Analizar documentación que ha orientado la creación y enseñanza de las *Poéticas Teatrales* y de las *Poéticas de la Representación* en la LAE de la UPN.
- Describir las intencionalidades pedagógicas y sus transformaciones desde la apertura de la licenciatura hasta la actualidad.

Metodología

El proyecto se desarrolla como una investigación descriptiva con enfoque cualitativo. Este tipo de investigación es pertinente porque mediante el análisis documental se aborda el problema de las intencionalidades en el espacio académico. Así mismo, con la información que arroja el estudio documental y las entrevistas realizadas se posibilita la construcción de un análisis por correlatos; es decir, un contraste entre los referentes teóricos y la información que arrojan las entrevistas. El resultado de este análisis permitirá observar cambios en los objetivos, los contenidos, las metodologías y la evaluación que han sido planteados desde la apertura del programa hasta el año 2016-I.

La investigación se apoya en la metodología planteada por los autores Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y María del Pilar Baptista Lucio quienes, en su texto *Metodología de la Investigación* (2010), afirman que una investigación descriptiva busca: “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.80). Esto permite destacar los ángulos fundamentales que componen la situación a describir: las características del espacio académico Poéticas Teatrales, los aspectos que componen los diseños de programas de enseñanza y las transformaciones en las intencionalidades pedagógicas.

Para desarrollar la investigación se determinan tres etapas. En la **Primera Etapa** se formula una definición de los conceptos *Intencionalidades Pedagógicas* y *Programas pedagógicos operacionales*. Se recopilan y revisan documentos institucionales como: *Documento de renovación curricular: Acuerdos, ajustes y programas, Facultad de Bellas Artes; Licenciatura en Artes Escénicas: proyecto de modelo curricular. Proyecto preparado por el Grupo de Investigaciones Teatrales y Pedagógicas; Percepciones y propuestas de la Licenciatura en Artes Escénicas a la Facultad de Bellas Artes; Núcleos integradores de problemas, algunos aportes para establecer coordenadas de integridad; Programa Licenciatura en Artes Escénicas: Registro Calificado 2009; Áreas académicas de la Licenciatura en Artes escénicas; Lucidas en tránsito: escritos en curso, reflexiones de profesores del componente disciplinar de la Licenciatura en Artes Escénicas* y Programas de clases de Poéticas elaborados por los docentes. Además se realizan entrevistas a los docentes Ana María Vallejo, Jorge Plata, Alexandra Aguirre, Claudia

Torres y Ángela Valderrama, quienes han orientado los espacios académicos durante dos o más años consecutivos en la LAE. En la **Segunda Etapa:** se analiza y contrasta el marco teórico, la revisión documental, las entrevistas y los programas de clase para determinar cómo se han transformado las intencionalidades pedagógicas en la enseñanza del espacio académico. Finalmente, la **Tercera Etapa,** comprende las conclusiones a partir de los hallazgos.

Capítulo I: Aproximaciones teóricas y conceptuales

1. La intencionalidad pedagógica

Como fenómeno social la educación se encuentra presente en las comunidades humanas sustentada en la idea de la transformación del individuo que influye en su desarrollo afectivo e intelectual (Not, 1994). Ahora bien, la manifestación de la educación en una sociedad puede comprenderse a partir de dos perspectivas. La primera, corresponde a las prácticas y los saberes que son transmitidos a través de las relaciones humanas influenciados, especialmente, por la cultura y los diálogos entre los sujetos de un contexto particular. La segunda, corresponde a la educación que se fundamenta en la organización para la legitimación de conocimientos, posibilitando el desarrollo de estudios procesuales paralelos a las etapas de desarrollo humano (Lucio, 1989). En Colombia, este último tipo de educación se denomina *educación formal* y está relacionada con las políticas estatales que regulan la estructuración para la adquisición de conocimiento. Además, involucra la normatividad para la apertura y funcionamiento de instituciones educativas.

Las *intencionalidades pedagógicas*, desde la perspectiva de la educación formal, son los deseos o voluntades de las instituciones, los directivos o los docentes que suscitan la toma de decisiones y la ejecución de acciones para la generación de experiencias cognoscitivas. Con lo anterior, se hace necesario identificar dos campos en donde se manifiestan las intencionalidades pedagógicas: uno que comprende a la gestión de la educación que, en esta investigación, se define como el campo de la educación que se ocupa del diseño y la organización de proyectos de formación, proyectos educativos institucionales (PEI), registros calificados, mallas curriculares y diseños programáticos de curso -estos últimos comprendidos más adelante bajo la categoría de *programas pedagógicos operacionales*- ; y otro relacionado a la práctica docente, es decir al ejercicio pedagógico y a la construcción del rol del profesor en el aula de clases.

Es importante aclarar que esta investigación centra su interés en la intencionalidad pedagógica relativa al ámbito de la Gestión de la Educación, es decir, en la intención materializada en la construcción de rutas o panoramas educativos presentes en documentos que

permiten comprender la concepción organizacional de la enseñanza antes de su ejecución práctica.

La primera aproximación respecto a la formulación de intenciones pedagógicas se encuentra en las políticas públicas en educación establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) que es la entidad encargada de regular los planes de desarrollo educativo en Colombia. Al respecto D'Hainaut (1985) comenta que:

El producto de la política educativa es un conjunto de *declaraciones de intención* relativo a las orientaciones o a los valores que deberán ser promovidos. Estas declaraciones están diseminadas a menudo en los discursos políticos, los documentos oficiales u oficiosos y, a veces, en los escritos de los hombres políticos. (...) A nivel de la gestión de la educación, los administradores, funcionarios o inspectores, ayudados a menudo por enseñantes, establecen las metas que deberán conducir a la realización de la política educativa. (p.31)

El MEN clasifica por niveles la educación desde la primera infancia hasta la profesional, generando en cada una de ellas mecanismos de control para la apertura de instituciones, requisitos en el desarrollo de actividades, evaluaciones continuas a fin de analizar el cumplimiento de las metas y objetivos, además de controlar el funcionamiento de las instituciones y programas en términos de la calidad mínima que deben ofrecer.

Con la formulación de un *Proyecto de formación* específico por parte del MEN, entendido este -en cualquier caso- como la determinación de una visión, una misión y unos objetivos misionales que orientan la gestión educativa, se están declarando intenciones pues se espera que el quehacer docente supla necesidades educativas de la nación. Estas últimas han sido planeadas y programadas para desarrollarse en periodos de diez años mediante el *Plan Nacional Decenal de Educación* (PNDE).¹

¹PNDE: Es un ejercicio de planeación, reglamentado en el artículo 72 de la Ley General de Educación de 1994, en el que la sociedad determina las grandes líneas que deben orientar el sentido de la educación para los próximos diez años. En ése orden de ideas, es el conjunto de propuestas, acciones y metas que expresan la voluntad del país en materia educativa. Su objetivo es generar un acuerdo nacional que comprometa al gobierno, los diferentes sectores de la sociedad y la ciudadanía en general para avanzar en las transformaciones que la educación necesita.

Las instituciones educativas a nivel particular, teniendo en cuenta los lineamientos del MEN, poseen autonomía en el diseño de proyectos formativos específicos incluidos en los PEI que responden a necesidades o deseos educativos particulares respecto a los contextos en donde se plantean.

El PEI refleja: “La concreción teórica y práctica mediante la cual la institución educativa expresa los procesos administrativos, organizacionales y académicos relacionados con aquello que se debe hacer para dar cumplimiento con su misión formativa” (Castillo, 2003, p. 15). Los programas de pregrado y posgrado que ofertan las Instituciones de Educación Superior (IES) deben contemplar los parámetros del PEI para la elaboración de un registro calificado que,

Es un mecanismo, administrado por el Ministerio de Educación Nacional, para verificar y asegurar las condiciones de calidad en los programas académicos de educación superior, según lo establecido en la Ley 1188 del 25 abril 2008 y el Decreto 1295 del 20 de abril de 2010. Estas condiciones, traducidas en estándares, establecen criterios y niveles específicos de calidad con los que se hace referencia a las características académicas, los recursos físicos y humanos disponibles y la pertinencia social y profesional del programa que se ofrece. (ANDES, 2016)

En los registros calificados se manifiesta, a través del cumplimiento de condiciones, que los programas satisfacen los requisitos exigidos por el MEN para la oferta de programas de educación superior. En la condición *Contenidos curriculares* del capítulo II del *Decreto 1295 de 2010*, se concreta lo que aquí se denomina como Diseño Curricular. Este determina, en gran medida, las mallas curriculares o planes de estudio que los programas de pregrado o posgrado proponen para alcanzar los proyectos formativos. Para el planteamiento de un diseño curricular se requiere:

una definición de las finalidades de la educación prevista, una especificación de las actividades didácticas y de aprendizaje que implican los programas de contenidos, y finalmente indicaciones precisas de la manera en que la enseñanza o el alumno serán evaluados. (...) Un curriculum se expresa habitualmente en términos de: intenciones, contenidos, progresiones, y métodos o medios a poner en práctica para enseñar y evaluar (D'Hainaut, 1985, p.30).

El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) es la entidad encargada de acreditar los programas como de alta calidad. Cuando los programas no se encuentran acreditados es el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (SACES) la dependencia del MEN que regula y autoriza los registros calificados y el funcionamiento del programa con una vigencia de siete años. En cualquier caso, para la obtención de un registro calificado o de la acreditación de alta calidad, los programas requieren de la consolidación de equipos donde administrativos, docentes y estudiantes (estos últimos participan en la renovación de registros calificados y de acreditaciones), teniendo en cuenta los requisitos de la SACES o del CNA, se preguntan, reflexionan y participan en la determinación de apuestas metodológicas que ahonden en cómo dar cumplimiento a las intenciones educativas declaradas en la documentación formal.

Por otro lado, las intencionalidades pedagógicas que se encuentran en el campo de la práctica docente, relacionadas a las concepciones o posturas individuales sobre cómo el profesor asume la enseñanza de conocimientos particulares y su ejercicio cotidiano como educador, inciden en la gestión educativa a través del diseño de *Programas Pedagógicos Operacionales*. En estos últimos, la libertad de cátedra dialoga con el diseño curricular para lograr los postulados del proyecto formativo, a través de la creación de estrategias pedagógicas particulares que previamente atraviesan por la reflexión sobre la significancia de los aprendizajes y su impacto en el contexto. La formación académica del docente, su experiencia en la enseñanza y sus concepciones sobre la relación pedagogía-disciplina constituyen el campo en el que se materializa la intencionalidad pedagógica en toda su expresión. El programa pedagógico se convierte, entonces, en una declaración de intención escrita que sirve a las directivas y a los estudiantes para conocer, desde la particularidad, qué rutas operativas propone el docente para la aprehensión del conocimiento en su rol como gestor del acto educativo en el aula de clases.

1.1 Las intencionalidades pedagógicas en la educación programada: el *programa pedagógico operacional*

En la determinación de proyectos formativos y en el diseño curricular para programas de pregrado y posgrado que se condensan en los registros calificados, la práctica

docente encuentra un lugar de referencia que, si bien es demasiado general, le permite al profesor organizar las situaciones cognoscitivas en la enseñanza de un espacio académico. Las fases para el diseño de un currículo hacen parte de una perspectiva programática de la educación; además, son susceptibles de ser implementadas en la creación de programas pedagógicos operacionales:

- Establecimiento de objetivos
- Propuesta curricular de asignaturas, espacios académicos y contenidos
- Modelo pedagógico o metodologías de enseñanza
- Evaluación de procesos educativos

Las fases permiten organizar la programación de la educación tanto de diseños curriculares como de programas pedagógicos operacionales. Sin embargo, la diferencia entre la implementación de las etapas radica en que para el caso de los diseños curriculares plantean aspectos generales del proyecto formativo, pero en la elaboración de programas pedagógicos se sitúan en la enseñanza de una disciplina en particular. Lo programático, entonces, se preguntará por una acción educativa que debe:

ser pues pensada con lucidez, debe ser focalizada sobre objetivos explícitos, debe subordinar los medios a los fines al margen de los prejuicios y de las aficiones, debe preguntarse por los resultados, y debe ponerse un fin en cuestión para mejorarse. En dos palabras, debe ser consciente y organizada. (D'Hainaut, 1985, p. 32)

Louis D'Hainaut en su libro *Objetivos didácticos y programación* propone, a grandes rasgos, un estudio sobre el análisis y la construcción de currículos haciendo especial énfasis en el diseño de programas pedagógicos operacionales. Es importante distinguir que, para el autor, el currículo se comprende como un plan de acción pedagógica amplio, mientras que el programa pedagógico operacional es un plan concreto, es decir, de enseñanza de una disciplina que está incluida en el currículo.

El programa pedagógico operacional se comprenderá, entonces, como un documento que no solo implica el reconocimiento de unos contenidos, sino también del diseño de operaciones metodológicas que orienten al estudiante para el desarrollo de las competencias que deberá alcanzar al término de la enseñanza programada. Para esto, la enunciación clara de objetivos y la evaluación del resultado esperado será determinante (D'Hainaut, 1985).

Con los aportes de D'Hainaut a la comprensión sobre la programación educativa en el aula de clases, es posible establecer que el planteamiento de objetivos, la propuesta de contenidos, las apuestas metodológicas y las estrategias y criterios de evaluación son las categorías que mejor abarcan el problema de la construcción de programas pedagógicos operacionales por parte de los docentes.

1.1.1 Planteamiento de objetivos

La formulación de objetivos es una de las acciones más importantes en el diseño de planes de acción pedagógicos ya que involucran en su formulación la pregunta por “¿cuáles son los conocimientos indispensables para que el alumno pueda alcanzar las metas previstas?” (D'Hainaut, 1995, p. 40); además, contemplan el desarrollo de actividades cognoscitivas particulares materializadas en una estrategia o método que permita la progresión de las acciones pedagógicas en un tiempo determinado. La utilidad de los objetivos se expresa en cuanto:

- Sirven de referencia y criterio para evaluar sin ambigüedad si la meta es alcanzada.
- Sirven de “faro” en la acción pedagógica y en particular ayudan al maestro y al alumno a situarse en relación a la meta a alcanzar.
- Sirven de criterio en la elección de los métodos, de los medios y de las estrategias de la acción pedagógica.
- Sirven como medio y criterio para poner en cuestión y mejorar la acción. (D'Hainaut, 1985, p.30)

En concordancia con lo anterior, es necesario precisar que los objetivos pueden dividirse en dos categorías: *objetivos de carácter conceptual* y *objetivos de carácter práctico*. Los objetivos conceptuales son aquellos que permiten comprender los propósitos educativos del docente con relación al aprendizaje de uno o más conceptos. Estos, usualmente, se expresan a través de verbos de acción abstractos, por ejemplo: analizar, aprender, interpretar, reflexionar, comprender, etc., que, en el programa de clases, no vislumbran comportamientos metodológicos concretos pero sí expresan los contenidos a enseñar.

Un objetivo conceptual puede ser, por ejemplo:

- Comprender la importancia de las competencias ciudadanas para la armonía de la vida en sociedad.

Para alcanzar los propósitos de los objetivos conceptuales, se requiere de la formulación de objetivos prácticos; es decir, aquellos que se expresan a través de verbos de acción concretos, por ejemplo: leer, escribir, ver, distinguir, diferenciar, describir, etc. y que determinan propuestas metodológicas para alcanzar los deseos cognoscitivos.

Los objetivos prácticos del ejemplo anterior podrían ser, entonces:

- Investigar qué son las competencias ciudadanas en Internet.
- Leer documentos estatales que mencionen aspectos sobre las competencias ciudadanas.
- Establecer diferencias entre las competencias ciudadanas y los valores.

Ahora bien, es importante contemplar que los objetivos o acciones conceptuales se van apropiando por parte del aprendiz con la puesta en práctica de objetivos o acciones prácticas. En este sentido, la subjetividad de los verbos conceptuales se concreta mediante el desarrollo cognitivo, es decir; para analizar o interpretar algo, quizás, se requiera leer, distinguir, ver o describir ése algo, ése fenómeno.

La distinción entre lo conceptual y lo práctico está relacionada con la formulación de objetivos generales y específicos, que a su vez inciden en las apuestas metodológicas planteadas para el desarrollo del programa pedagógico operacional.

1.1.2 Propuesta de contenidos

Los contenidos se basan en el qué se aprende y qué se enseña pues “obedecen a los planteamientos que determinan y caracterizan el enfoque curricular, (...) y se evidencian en todas las etapas del plan de estudios” (Delgado, 2008, p. 90). La organización de los contenidos dentro del currículo implica una lógica que determina “las intenciones educativas” (García, 1998, p.

139). Los profesores, por su parte, dentro de los diseños de programas pedagógicos operacionales también determinan una serie de contenidos esenciales para abordar el espacio académico según al semestre que corresponda durante el tiempo que dura el ciclo académico. Los contenidos pueden estar relacionados con “el conocimiento científico- técnico, prácticas sociales, problemas socioambientales etc.” (García, 1998, p. 144) y para el plano educativo, usualmente, se clasifican en *conceptuales*, *actitudinales* y *prácticos* (García. 1998.) que le permiten al estudiante fortalecer habilidades en el ámbito emocional, intelectual y social para su desarrollo como persona. Los contenidos conceptuales están relacionados con el *saber saber*, los contenidos prácticos o procedimentales con el *saber hacer* y, por último, los contenidos actitudinales están relacionados con el *saber ser*. Dichos saberes, a su vez, están vinculados a la formación por competencias.

Según los lineamientos establecidos por MEN, para el rastreo y aporte a la calidad en la educación superior, la formación por competencias le permite a cada individuo:

potenciar sus propias capacidades desde un proceso formativo que propicie, tanto los avances y desarrollos individuales, como los de otros; en esta perspectiva la competencia trasciende la mera aplicación para convertirse en el espacio adecuado para la humanización colectiva. (Camacho y Díaz, 2013, p. 34).

Existen competencias genéricas que deben cumplir todos los programas de formación y competencias específicas que son propias de cada programa de educación superior. Los contenidos responden al cumplimiento de competencias, pues,

El aprendizaje para toda la vida, la comprensión de contextos y situaciones que exige la toma de decisiones argumentada, las posibilidades de análisis y de crítica ante diversos enunciados, se han identificado como competencias que deben ser fuertemente desarrolladas ante el cambiante estado de las tecnologías de la información y la comunicación y el vertiginoso avance de los conocimientos sobre aquellos aspectos que demanda la sociedad de los futuros profesionales, universitarios, técnicos o tecnólogos. (MEN. 2011)

La concepción de los contenidos en la educación por competencias se interesa, también, por el diseño de secuencias de enseñanza-aprendizaje para la resolución de problemas ya que:

Aquello que se va a enseñar no será un conjunto de contenidos organizados en función de la lógica de unas disciplinas académicas, sino que su selección, presentación y organización se realizará según la potencialidad para dar respuesta a situaciones o necesidades “reales”. (Arnu, L. y Zabala, A. 2007, p. 42)

1.1.3 Apuestas metodológicas

D’Hainaut (1985) afirma que “una vez determinados los objetivos, (...) es preciso determinar qué métodos y qué medios son los más idóneos para producir los resultados esperados, teniendo en cuenta los resultados disponibles y las limitaciones impuestas” (p. 41).

Louis Not en su libro *Las pedagogías del conocimiento* presenta tres perspectivas de métodos (*Heteroestructurante: Método Tradicional y Método coactivo, Auto estructurante e Interestructurante*) en los que se pueden clasificar las formas de enseñanza en relación directa con la historia y los objetivos que una sociedad busca a través del método pedagógico; entendido este último como el proceso de organización y desarrollo de las situaciones cognoscitivas, en otras palabras: las maneras de enseñar y de aprender (Not, 1994).

El establecimiento de métodos de enseñanza es posible a través de la relación pedagógica fijada entre dos agentes en los distintos escenarios educativos: los *sujetos del conocimiento* y los *objetos del conocimiento*. Los *sujetos* que pueden ser los estudiantes o los profesores se conciben como los agentes activos en la cognición pues están en la capacidad de ejercer acciones hacia el objeto y en tal ejercicio construyen aprendizajes. Los *objetos*, por su parte, se conciben como los contenidos o disciplinas específicas del conocimiento que se estudian. Así pues, en las relaciones que establecen los sujetos con los objetos se dan transformaciones mutuas que inciden en la concepción de mundo (Not, 1994, p.10). Sin embargo, los estudiantes como sujetos pueden adquirir una condición inactiva en la relación pedagógica cuando las acciones de transformación sólo recaen en los docentes y en los objetos mismos. Lo anterior se debe a ciertas relaciones de jerarquía que determinan algunos métodos de enseñanza en donde sólo los docentes entran en diálogo directo con los objetos del conocimiento mientras que los estudiantes no. Cuando esto se presenta, la relación entre el estudiante y el objeto pasa un segundo plano para darle prioridad al docente y a sus conocimientos que han sido adquiridos en

una relación pedagógica previa. Esto último será de gran importancia para la comprensión de los vínculos estructurales, comunicativos y procedimentales que propone cada método pedagógico, teniendo en cuenta que el objetivo siempre será alcanzar el conocimiento pero desde perspectivas, rutas e hipótesis distintas.

Para los métodos de enseñanza que se ubican en las perspectivas metodológicas heteroestructurantes o tradicionales, en la mayoría de casos, la concepción del objeto adquiere un lugar privilegiado en el aprendizaje por parte de los sujetos. Por el contrario, para las nuevas corrientes de la pedagogía, autoestructurante e interestructurante, el conocimiento y los objetos establecen diálogos próximos que posibilitan significativas transformaciones recíprocas; esto, de la mano con las metodologías de participación entre los agentes en la educación, hacen de los objetos del conocimiento unos elementos provocadores de estímulos dinámicos. Cuando el sujeto se aproxima a los objetos se produce un estímulo que tiende a transformar el conocimiento, a comprobar o refutar su estado inicial o a generar nuevas posibilidades de definición, lectura, aprehensión o análisis del mismo.

1.1.3 Estrategias y criterios de evaluación

La planeación respecto a la evaluación de los procesos educativos y cognoscitivos adquiere un rol importante en la creación de programas pedagógicos operacionales. En ella se proyectan los resultados esperados con la terminación del proceso a través de una valoración equitativa de lo aprendido (contenidos). La evaluación puede comprenderse desde una perspectiva procesual, es decir que se realiza constantemente, o como un ejercicio estático a realizar al final de los cursos académicos en donde las apuestas metodológicas implementadas y los objetivos propuestos son determinantes tanto en el planteamiento de las rutas como para el cumplimiento de los objetivos. Comprender la evaluación como un aspecto importante durante todo el proceso o únicamente al final del mismo establece variables evaluativas de tipo cualitativo y cuantitativo.

La evaluación usualmente concibe en sus planteamientos iniciales:

- Los fines de la evaluación.
- Las variables sobre las que se basará.
- Los criterios sobre los que se apoyará.
- Los métodos y los instrumentos que utilizará.

Para lo anterior, es necesario tener en cuenta que los objetivos, los contenidos y la metodología determinan los tres primeros puntos al tiempo que serán causales del cuarto. No obstante, al implementar la evaluación apreciaciones cualitativas y cuantitativas en sus formas, se requiere especificar cuáles son los criterios a evaluar en cada uno de los apartados.

2. La Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional: historia e intencionalidades pedagógicas

La Licenciatura en Artes Escénicas inició labores académicas en el año 2001 como una carrera que aportara a la educación artística en el país. Basado en las transformaciones de la *Constitución de 1991* y en la *Ley General de Educación*, el programa en su epistemología considera a la educación artística “como uno de los fundamentos del desarrollo cognitivo, axiológico, histórico, cultural y expresivo del ser humano” (Universidad Pedagógica Nacional, 2015), razón por la cual propone con su apertura resolver la escasez en la oferta de programas profesionales que aboguen por la enseñanza y el aprendizaje de las artes desde la integralidad con un alto impacto en los diversos escenarios y contextos educativos en la nación.

Para lo anterior, la licenciatura ha requerido moverse en tres ejes fundamentales que han marcado el camino para la educación de docentes en artes escénicas: “los desarrollos de la tradición del arte escénico, el despliegue de la pedagogía y la epistemología; y las necesidades de la sociedad colombiana que requería docentes en artes para asumir los nuevos derroteros de la Ley General de Educación” (Registro Calificado 2009, p.5).

El “Constructivismo social desde la perspectiva situada, la formación holística y la formación en alternancia.” (Condiciones iniciales, 2015, p. 36), son los preceptos que fundamentan el modelo pedagógico de la licenciatura. La construcción del conocimiento por parte de los docentes y de los alumnos en diálogo con las necesidades de la sociedad y los contextos específicos son ejes fundamentales para la proyección social del programa. Así pues, el constructivismo social está relacionado con el método de enseñanza *autoestructurante*, que trabaja a partir de “un proyecto en el cual el estudiante se convierte en el elemento activo de un conjunto de procesos de los que él mismo tiene que asegurar la dirección” (Not, 1994, p.131).

El modelo pedagógico de la LAE de la UPN permite afirmar que “(...) la responsabilidad de la universidad pública se presenta como el escenario fundamental para democratizar el acceso a la formación, la creación, la gestión, la circulación y la proyección socio-cultural de los lenguajes del arte como bienes y patrimonio público” (Registro Calificado, 2009 p. 5). Además, ha definido la continua búsqueda por aportar mejoras a la educación artística para la Educación Básica y Media.

2.1 Transformaciones curriculares: Mallas curriculares 2001 y 2009

La primera malla curricular de la licenciatura (2001) estuvo adecuada para ser un programa de carácter anual y fue vigente hasta el año 2008. En ella se evidenciaba un fuerte trabajo en la disciplina teatral liderado por maestros reconocidos del arte escénico bogotano como por ejemplo Fernando Montes, Carlota Llano, José Domingo Garzón, Jorge Plata y Ana María Vallejo. Estos dos últimos docentes orientaron el espacio académico *Poéticas Teatrales*. Es necesario precisar que la malla curricular no fue hallada dentro de la búsqueda documental; no obstante, los documentos *Proyecto de modelo curricular. Proyecto preparado por el Grupo de Investigaciones Teatrales y Pedagógicas*, y *Percepciones y propuestas de la licenciatura en Artes Escénicas a la Facultad de Bellas Artes* son evidencia del proceso que se llevó a cabo para abrir y evaluar el programa de Artes Escénicas.

El primer proyecto que se presentó al consejo académico de la facultad (1997) para la apertura de la licenciatura, proponía un modelo curricular con los siguientes ejes

fundamentales: *Núcleo de Formación Específica, Núcleo de Formación Humana y Pedagógica y Núcleo de Integración*. La licenciatura contaba con tres énfasis: *Teatro de objetos o títeres, Teatro gestual o pantomima y Teatro Dramático*. Del mismo modo, el proyecto proponía cuatro ciclos dentro del campo de formación y profundización a saber: *Ciclo de Aprestamiento, Ciclo de Inducción, Ciclo de Creación y Ciclo de Acción Directa*. De tal forma, se esperaba consagrar como un programa que formara desde la sensibilización y el arte la labor pedagógica; que integrara la formación con la realidad para que en el estudiante fortaleciera el sentido humano desde la docencia y la concepción como ser “político e histórico relacionado con un contexto social” (1997, p. 10).

Para el año 2000 el Proyecto de Modelo Curricular, de manera más amplia, profundiza sus objetivos, posibles contenidos, contempla el marco legal que rige el panorama educativo en ese entonces como la *Ley General de Educación*, el *PNDE*, el *Reglamento General de Programas de Educación*, etc. Así mismo, cuestiona la articulación entre el arte y la pedagogía teniendo en cuenta que “el acto teatral se trata de una experiencia personal a la que cada individuo se vincula física e intelectualmente (...) [,] ningún oficio humano permite una interacción tan evidente a nivel psicomotriz como el oficio teatral, donde cuerpo, voz, presencia y movimiento se conectan a pensamiento, análisis y juicio crítico” (Proyecto de Modelo Curricular, 2000, p. 32).

El informe del año 2001, titulado *Percepciones y Propuestas de la Licenciatura en Artes Escénicas*, es el documento que nace como compilación del trabajo de los docentes Carlota Llano, Ana María Vallejo, Gilberto Bello y José Domingo Garzón una vez terminado el primer semestre de apertura del programa. Estos docentes conformaron un equipo que, como se afirma en el documento,

(...) además de efectuar las acciones correspondientes a las actividades académicas, - aglutinadas en Núcleos Integradores de problemas-, se ha consolidado como un colectivo académico que asume elementos de discusión y de trabajo como las premisas propuestas en el Documento del proyecto curricular aprobado por las instancias de la universidad y posteriormente acreditado. (LAE, julio 2001, p. 1)

En el año 2005 el programa transformó su carácter anual para ser una carrera semestral. En el año 2006 entró en vigencia el *Decreto 035* en el que se establece una flexibilidad académica en torno a la presencialidad; por ello, en el *Registro Calificado* del año 2009 se reconoce que este Decreto permite “abrir las expectativas del aula en y hacia el afuera de la universidad” (p.7) y se realizan modificaciones al respecto que inician con la primera autoevaluación del programa en el año 2007. En dicho proceso que precedió la renovación curricular, se destacaron varios aspectos que mejoraron el programa, tal como se expone en el documento *Condiciones iniciales para el proceso de acreditación de alta calidad de 2015*:

sirvió como pretexto para evaluar la incidencia del programa, encontrándose que si bien era cierto el mismo contaba con una fundamentación pedagógica estructurada, también era cierto el hecho de que no había logrado constituirse en un programa de investigación sobre el arte escénico en los escenarios educativos. La autoevaluación permitió constatar que los maestros, en su gran mayoría, no desligaban las rutinas de una formación puramente disciplinar, a los interrogantes derivados de una aplicación específica de los conocimientos del campo en escenarios educativos, fuesen estos formales o informales. (2015, p. 14)

El proceso de autoevaluación dio como resultado la modificación curricular en la que el programa se perfila en los escenarios académicos educativos del arte, la investigación y la pedagogía; de tal manera que pudiera atender las discusiones y necesidades contemporáneas de la pedagogía y el arte teatral: “Definirse como un programa que debería producir conocimiento pedagógico implicó una reconfiguración total de la planta docente, y la reorganización de prioridades” (Garzón, Sepúlveda, Merchán, 2015, p. 14). Esta modificación curricular obtuvo como resultado la malla curricular del año 2009 -vigente en la actualidad-, la cual plantea cuatro componentes, a saber: *Disciplinar Específico*, componente que encierra los espacios académicos relacionados con la disciplina teatral (cuerpo, voz, actuación, poéticas de la representación, montaje, dramaturgias y énfasis); *Disciplinar Pedagógico*, componente en el que el estudiante puede articular su quehacer escénico para llevarlo a la escuela comprendiendo los métodos pedagógicos, los contextos, la normatividad educativa colombiana, el rol docente, ejecución y organización de una clase y su práctica pedagógica; *Investigativo*, este componente le permite a los estudiantes tener un acercamiento a los métodos, los enfoques y las herramientas investigativas con el fin de construir un proyecto de grado que integre su labor artística en el

ámbito pedagógico; y, por último, el componente *Interdisciplinar* que posibilita el diálogo con otras expresiones artísticas a partir de seminarios, arte y tecnología y proyectos estéticos integrados (*Condiciones iniciales para el proceso de acreditación de alta calidad de 2015* p. 15). Desde los anteriores componentes se teje toda la malla curricular del año 2009, en esta última se organizan los espacios académicos conforme al perfil del egresado buscado por la Facultad y el Programa.

La malla curricular incluye un sistema de créditos académicos, es decir, la unidad de tiempo estimado para una actividad académica. Según el MEN, el sistema está “en función de las competencias profesionales y académicas que se espera que el programa desarrolle” (MEN. 2001). Se tiene en cuenta el tiempo que debe emplear el estudiante con el acompañamiento del docente y el que debe emplear en su trabajo autónomo fuera de la clase. Explica el Ministerio “en un período semestral de 16 semanas, un crédito implica (48/16), tres horas semanales de trabajo por parte del estudiante, de las cuales, una será presencial y dos de trabajo adicional no presencial” (MEN. 2001).

Por su parte, el teatro también fue objeto de análisis profundo pues era necesario reconocer la crisis del teatro representativo y la influencia de la interdisciplinariedad en la sociedad contemporánea. Se re-estructuran los énfasis dejando atrás los que regían en la malla curricular del 2001 (*Teatro de objetos, Teatro Gestual y Teatro Dramático*) para dar paso a énfasis que incluyen aspectos pedagógicos e investigativos tales como: *Procesos de creación desde las artes escénicas, Escenarios educativos de las artes escénicas y Contextos de gestión teatral, artística y del campo cultural*. De este modo, como se manifiesta en el documento *Renovación curricular: Acuerdos, ajustes y programas*, “La idea de reformular los énfasis y re-enfocarlos (...) permitió ir en una dirección importante para la academia contemporánea y para la carrera: incorporar el debate sobre los procesos de investigación y la necesidad de formar [a los] estudiantes en el diseño de proyectos pedagógicos innovadores” (2009, p. 179).

Actualmente, la Licenciatura en Artes Escénicas contiene una estructura curricular de carácter mixto; en los primeros cuatro semestres tiene los ajustes realizados en la renovación curricular y a partir de quinto semestre se mantienen los procesos de la antigua malla curricular, en cuanto a contenidos y formas de reflexionar el aprendizaje del estudiante que se ve enfrentado a los retos sociales. De esta manera, como se expone en el registro calificado del año 2009, “los

procesos de generación de los cambios hacia Renovación Curricular y los procesos de discusión hacia la Autoevaluación y Acreditación de alta calidad han permeado e influenciado el devenir de cada uno de los espacios académicos del programa” (2009, pág. 8).

2.2 Propuesta de formación por ciclos

Las Mallas Curriculares de los años 2001 y 2009, desde la apertura de la Licenciatura en Artes Escénicas, están divididas en ciclos formativos importantes para el desempeño del estudiante y su aprendizaje: el *Ciclo de Fundamentación* y el *Ciclo de Profundización*.

El ciclo de fundamentación está basado en los componentes planteados en el proyecto curricular del año 2001 en el que, durante los seis primeros semestres, el estudiante tiene la posibilidad de acceder a un panorama de conceptos básicos que le permiten entender aspectos disciplinares del teatro, de la pedagogía, de la investigación y de la interdisciplinariedad. En éste ciclo, en el programa existe el Núcleo Integrador de Problemas (N.I.P) compuesto por la articulación de cuatro espacios académicos (Cuerpo, Voz, Actuación y Poéticas de la representación). Los NIP son “temas generadores de problemas que articulan saberes y conocimientos y alternativas interdisciplinares” (*Doc. de renovación curricular: Acuerdo, ajustes y programas*. 2007, pág. 147). Semestralmente, mediante los temas, los estudiantes trabajan en pro a la resolución de una situación problema a través de la aplicación de conceptos, herramientas, teorías y prácticas propias de cada espacio académico.

Por su parte, el ciclo de profundización comprende los semestres de séptimo a décimo; es el lugar en el que el estudiante intensifica lo aprendido para determinar su ruta de interés, “intensifica la reflexión sobre la producción, transmisión y construcción de conocimientos pedagógicos y escénicos” (LAE, 2016)². La práctica del estudiante en el campo le posibilita entrar en problemas concretos propios del aula de clases, de la producción escénica y de la gestión cultural.

² Información extraída del portal web de la licenciatura.

2.3 El Núcleo integrador de problemas (NIP) en el ciclo de fundamentación

La licenciatura creó el NIP con el ánimo de que los estudiantes integraran los contenidos y aprendizajes de los espacios académicos del área disciplinar. En este sentido, Poéticas, Voz, Cuerpo y Actuación son espacios académicos disciplinares que se articulan desde el abordaje de una problemática específica en cada semestre (de primero a sexto). De esta manera, se pusieron en práctica los ajustes al currículo: “paso obligado es el abordaje de la integralidad, es decir, de un trabajo integrado de todas las áreas en todos los semestres con miras al logro del perfil de los egresados y de la filosofía misma del programa” (Núcleos integradores de problemas. s.f, p.1). Los NIP se definen como objetos de reflexión que abordan los escenarios artísticos y escolares y como fundamentos teóricos que benefician la resolución de un problema que puede ser abordado desde varios puntos de vista técnicos y teóricos. Además, aportan a los componentes disciplinar específico, disciplinar pedagógico, investigativo e interdisciplinar porque contribuyen desde la construcción de sentido y de conocimiento en una realidad determinada.

El NIP es estrictamente metodológico, es decir, guía unas pautas de acción que se gestan en el programa pedagógico operacional y se evidencian en el aula. “[T]ambién permiten generar espacios de libertad de cátedra, en el sentido en que permiten a cada docente generar un proyecto de aula desde sus metodologías específicas y estilos propios” (Núcleos integradores de problemas. s.f, p.2); así, el docente tiene la posibilidad de incluir sus *intencionalidades pedagógicas* en el abordaje del problema central del semestre junto a los contenidos que convocan al espacio académico.

2.3.1 Fundamentos epistemológicos del N.I.P a la luz del aprendizaje basado en problemas (ABP)

El método de enseñanza catalogado como Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) busca, desde el diseño curricular, involucrar problemas relacionados con la profesión en su desarrollo real; los problemas significan para los estudiantes un estímulo que concentra su

actividad dentro del aula. Juny Montoya Vargas (2009) asegura que: “No se trata simplemente de la adición de actividades de solución de problemas a un currículo centrado en la disciplina, sino una forma de concebir (...) el ejercicio profesional” (p. 93). En este sentido, los problemas o preguntas planteadas para los estudiantes surgen de una necesidad de usar su conocimiento previo, potenciar su autonomía en el aprendizaje mediante procesos guiados por el profesor y detonar la curiosidad en el objeto de estudio.

Mediante el ABP los estudiantes descubren habilidades porque en su hacer buscan las herramientas necesarias para hallar las respuestas por sí mismos. La implementación de los NIP en el programa tiene como propósito que el estudiante en cada semestre adquiera, construya o de-construya los conocimientos que las preguntas o problemas base proponen y los resuelva en la creación escénica o documental. “El ABP se asocia con ideas constructivistas tales como el “aprender a aprender”, el trabajo en grupos y el estudio de problemas reales” (Montoya, 2009, p. 93), de tal manera que el estudiante no sólo se ve enfrentado a resolver problemas como individuo, también debe aprender a trabajar en equipo con el ánimo de fortalecer la mediación, la creación, la generación de un conocimiento nuevo a partir de la experiencia y el encuentro con el otro.

El ABP tiene como propósito “preparar a los estudiantes para pensar crítica y analíticamente, [además de incitar al estudiante a] encontrar y (...) usar recursos de aprendizajes apropiados” (Montoya, 2009, p. 94). Lo anterior se relaciona con el proceso del programa durante el ciclo de fundamentación en el que al final, es decir en quinto y sexto semestre, los estudiantes se enfrentan a la autonomía artística y pedagógica. Esta etapa es el momento en el que los conocimientos adquiridos por parte del estudiante, en los primeros semestres, han sido apropiados y le han permitido estructurar una postura estética, ética, política, social y cultural que potencializará en el énfasis durante el ciclo de profundización.

Los problemas planteados en el currículo por el NIP a la luz del ABP detonan preguntas en los estudiantes y en el profesor como por ejemplo: ¿qué sabes del problema o pregunta propuesto por el NIP este semestre?, ¿sabes cómo abarcarlo? ¿qué acciones requiere el problema que plantea el NIP para resolverse?, etc. Por tanto, los pasos que suele tener en cuenta el ABP son los que explica Montoya (2009) a continuación:

a) presentación del problema; b) identificación de la naturaleza del problema y los aspectos involucrados en él; c) el esfuerzo mental por resolver el problema ¿Qué sabemos?; d) la identificación de las cuestiones que ameritan una mayor investigación (¿Qué no sabemos?) e) los objetivos del aprendizaje; f) el estudio individual y g) el intercambio de información y el compartir aquello que se ha aprendido con los demás. (pág. 104)

Es así como el problema demanda en el estudiante un esfuerzo reflexivo que confronta sus ideas y construcciones cognoscitivas. Es importante comprender el papel que desempeña el profesor en este tipo de aprendizaje pues, a pesar de que no es el poseedor del conocimiento, no es un sujeto pasivo, sino que por el contrario se cuestiona y acompaña al estudiante en el proceso de aprendizaje; su función es compartir las actividades que propone al estudiante, lo cual permite construir una relación más cercana y familiar.

Es claro que la “situación problema” tal como lo denomina Juny Montoya (2009) no sólo es un estímulo para la acción del estudiante, sino que es, simultáneamente, un “estímulo del pensamiento” (pág. 108). De tal forma, el currículo debe diseñarse de modo que no sólo resuelva objetivos académicos, debe involucrar, además, situaciones de la vida real. Por su parte, la información es otro concepto para el ABP debido a que el acceso a esta le permite al estudiante ampliar su conocimiento, es decir; el profesor al compartir referentes teóricos o prácticos habilita nuevos caminos de búsqueda con el fin de estimular pensamientos reflexivos y críticos. Como conclusión, a partir del ABP, “Los estudiantes no solo aprenden contenidos de las materias, sino que desarrollan curiosidad intelectual y habilidades de investigación, de manejo de información, de argumentación, de trabajo en equipo, y muchas más” (Montoya, 2009, p. 111).

2.4 Núcleos articuladores del área disciplinar (NADS) en el ciclo de fundamentación

En la LAE la integración de los espacios académicos del componente disciplinar (voz, cuerpo, poéticas y actuación) se denomina dentro de la malla curricular como un sólo espacio académico. Los espacios se unifican con el propósito de trabajar articuladamente una

problemática correspondiente al área disciplinar; por tal razón, se establecen núcleos articuladores de área disciplinar (NADS) explicados a continuación:

Tabla 1

NADS y NIP en el ciclo de fundamentación de la LAE de la UPN³

Semestre	NAD	NIP
I	Sensibilización y Pre-expresividad I: Exploración sensorial, espiritual hacia la acción en aspectos éticos en relación a la disciplina teatral. “en el marco del proceso de núcleo integrador de problema Identidad” (p. 6)	Identidad: Reconocimiento en el estudiante de una historia social, cultural, política y estética la cual en “el momento de iniciar la carrera está emparentado con el criterio de mayoría de edad, es decir, un momento vital, un cierto ritual de paso que implica tomar postura en los trayectos personales que más adelante implicarán decisiones sobre el proyecto profesional y el aporte a la sociedad.” (p. 2)
II	Sensibilización y Pre-expresividad II: Ser sensible consigo mismo y el reconocimiento de la presencia del otro. Está relacionada con la antropología teatral de Eugenio Barba, la exploración corporal, habilidades físicas, la vivencia de la representación, la acción y la interdisciplinariedad.	Otredad y contextos: Concepto: Alteridad. Es el reconocimiento como ser auto-consciente y el reconocimiento del otro como “un interlocutor válido a pesar de las diferencias de edad, género, condición social, étnica, etc.” (p.3). Trabajo en equipo para fortalecer los aspectos sociales, políticos, éticos y estéticos.

³La información que contiene la tabla fue extraída del documento *Núcleos integradores de problemas, algunos aportes para establecer coordenadas de integridad*.

III	Teatralidad y Vida Escolar I: El estudiante se acerca a los referentes de creación teatral en occidente. “Conocer definiciones del ser y del hacer del teatro mismo, y de lo escénico por extensión; del espectáculo, del espectador, del espacio de la representación, de las dramaturgias diversas” (p. 7)	Discursos y lenguajes: Comprensión de los lenguajes propios de las artes, la interdisciplinariedad y la pedagogía. Los discursos y escuelas del teatro entran como parte fundamental del aprendizaje. “los estudiantes empiezan a reconocer la relación entre teatro y discurso a través de la comprensión de fenómenos importantes de la historia del teatro como la Edad Media y el siglo de oro” (p. 4)
IV	Teatralidad y Vida Escolar II: El estudiante se acerca a los referentes de creación teatral en occidente. “Conocer definiciones del ser y del hacer del teatro mismo, y de lo escénico por extensión; del espectáculo, del espectador, del espacio de la representación, de las dramaturgias diversas” (p. 7)	Sujetos y contextos: El estudiante en su mayoría de edad confronta los discursos y problemas de las artes escénicas y la pedagogía inmersos en un entorno real, de este modo, la postura individual toma posición bajo la argumentación y la reflexión “Por ello el criterio de sujeto es definitivo para reconocer de manera de/colonial los grandes relatos de las artes y de la educación.” (p. 5)
V	Teatralidad y Representación I: El estudiante se enfrenta a un proceso de “creación-construcción- circulación de un evento que ha debido ser abordado como integral (cuerpo-voz-acción-diseños-visualización) e integrador (gestión, materia). El docente (que no es el director) habrá orientado un proceso de inmersión en las fuentes, en los legados, en los lenguajes de la representación” (p. 8) con el fin de que se pueda construir una estética individual, colectiva y toma de decisiones.	Decisión y autonomía: Se sustenta en el criterio de autonomía y emancipación. “La idea de buscar un proyecto disciplinar descentrado del actor y de la representación no es otra cosa que la articulación de la creación autónoma de discursos y de posturas propias que contribuyen en definitiva a re/enfocar los devenir es del teatro en el país, a generar una nueva escuela de pensamiento escénico” (p. 5)

VI	<p>Teatralidad y Representación II: El estudiante se enfrenta a un proceso de “creación-construcción- circulación de un evento que ha debido ser abordado como integral (cuerpo-voz-acción-diseños-visualización) e integrador (gestión, materia). El docente (que no es el director) habrá orientado un proceso de inmersión en las fuentes, en los legados, en los lenguajes de la representación” (p. 8) con el fin de que se pueda construir una estética individual, colectiva y toma de decisiones.</p>	<p>Decisión y autonomía: Se sustenta en el criterio de autonomía y emancipación. “La idea de buscar un proyecto disciplinar descentrado del actor y de la representación no es otra cosa que la articulación de la creación autónoma de discursos y de posturas propias que contribuyen en definitiva a re/enfocar los devenir es del teatro en el país, a generar una nueva escuela de pensamiento escénico” (p. 5)</p>
----	---	--

3. La Poética Teatral

La Poética Teatral se comprende en la LAE de la UPN como el campo disciplinar de las artes escénicas que se ocupa de estudiar aspectos relacionados a las formas y los contenidos de la obra de arte. Edgar Morin define la disciplina como “una categoría organizacional en el seno del conocimiento científico (...) [que] tiende a la autonomía por la delimitación de sus fronteras, (...) las técnicas que ella está conducida a utilizar y, eventualmente, por las teorías que le son propias” (Morin, s.f, p.15). En este sentido, el siguiente apartado se constituye a partir de la noción de transformación de las Poéticas Teatrales. Para lo anterior, es necesario reconocer los cambios de la categoría Poéticas Teatrales en su sentido histórico y su relación, como marco de referencia, con el espacio académico disciplinar de la LAE de la UPN.

3.1 Fundamentos epistemológicos

3.1.1 La Poética: Experiencia Sensible y Estructura.

Lo poético parte de un espíritu inherente a la condición humana, un espíritu general que requiere comprenderse como un hecho vivo, en constante movimiento, no sólo por

los devenires históricos de las sociedades sino también por el reconocimiento de los contextos y las particularidades sensibles de los individuos.

Como campo de conocimiento de las artes, la Poética posee dos perspectivas en su definición. La primera se refiere al acto experiencial, emotivo, sensible, etc., que se origina en el encuentro del espectador con la obra de arte. La segunda, se refiere al estudio de las estructuras escriturales de los géneros literarios (lírico, épico y dramático).

Emil Staiger, en su libro *Conceptos Fundamentales de Poética*, expone desde un estudio histórico riguroso de las formas y contenidos de cada género literario aproximaciones de lo poético; éste más que exponer modelos de creación poética presenta concepciones desde donde se aborda la escritura y su articulación con los géneros. Para el autor, lo lírico se asocia con los recuerdos del ser humano y las maneras en que los expresa; podría deducirse, entonces que una concepción de este género se aproxima a la supremacía del yo en cuanto refiere a experiencias y sensaciones individuales. Por otro lado, lo épico se relaciona con la narración de los sucesos que acontecen, es decir que no necesariamente hay un involucramiento por parte del individuo sino que se distancia para presenciar y ponerle palabras a lo que observa. Y, por último, lo dramático está determinado por la tensión entre las voces que dan cuenta del yo –características de lo lírico- y la narración en segunda persona -características de lo épico-. Staiger, entonces, propone que es en la tensión o conflicto, materializada en los diálogos y sus estructuras, donde se sitúa el problema de las formas poéticas específicas para el drama (o género dramático) y se remite a la *Poética* de Aristóteles para hablar del asunto.

Esta investigación comprende la noción de Poética, en concordancia con Staiger y como punto de partida, desde el género dramático pero tiene en cuenta, además, las transformaciones y replanteamientos del arte escénico y de sus poéticas hasta la actualidad como se presenta a continuación:

3.1.2 Poética de Aristóteles y Rupturas

La primera persona en tomar el término Poética para referirse a una parte del -actualmente vasto- estudio del arte escénico fue el filósofo estagirita Aristóteles, mediante la escritura de algunas notas sobre la clasificación y características estructurales de la tragedia

antigua griega⁴; tales apuntes fueron compilados en un libro que se conoce hasta este tiempo con el nombre de *Poética*.

Aristóteles ya le habría dado un valor filosófico a la Poética en su libro VI de la *Metafísica* denominando el estudio de lo poético como uno de los tres medios (poético, práctico y teórico) posibilitadores del conocimiento intelectual. Según el autor, mediante lo Poético se adquiere conocimiento técnico respecto al hacer en las artes y con estas últimas, propone, se satisfacen necesidades espirituales en el hombre. Ángel Capelletti (1991) en la introducción de su traducción de la *Poética* de Aristóteles comenta que:

La ciencia poética (la técnica) comprende dos especies que Aristóteles distingue con claridad, aunque no atribuya gran importancia a tal distinción: 1) artes útiles o técnicas propiamente dichas 2) bellas artes o artes propiamente dichas. Es importante hacer notar que toda técnica o arte o ciencia productiva lleva la denominación genérica de “poética”, lo cual implica que “el arte de la poesía” constituye, en la mente del filósofo, el arte por antonomasia. (p. XI.)

La última afirmación de la cita anterior permite comprender, en términos históricos, cuál ha sido el entendimiento y alcance de los estudios poéticos que se han relacionado, usualmente, al texto dramático. De igual manera, la relación directa entre la comprensión de la “poética” como un arte o ciencia productiva y como “el arte de la poesía” resulta de la familiaridad entre las estructuras versificadas del género literario dramático con las formas de los géneros épico y lírico antiguos: “La poética es, por tanto, una de las artes no utilitarias, cuya finalidad es la creación de una obra verbal destinada a producir placer o agrado en quien la oye (o la lee)” (Aristóteles, 1991, p. XI).

Desde la Antigüedad hasta la Modernidad, aproximadamente, la concepción de la Poética reincidió en el estudio de la forma y el contenido de los textos dramáticos por una malinterpretación que se le dio al planteamiento aristotélico. Se concibieron los apuntes del filósofo como aspectos prescriptivos para la escritura de obras a los que se sumaron textos como la Poética de Horacio, la Poética de Boileau, la Poética de Lope de Vega, etc., que también abordaron el problema desde las estructuras textuales.

⁴ Lo que le permite al filósofo reflexionar a propósito de las estructuras de la tragedia es la revisión de obras escritas por los dramaturgos Esquilo, Sófocles y Eurípides.

En el siglo XIX la noción de Poética se ve alterada por la crisis de las formas dramáticas. El docente e investigador teatral Victor Viviescas (2005) comenta al respecto que:

El concepto de “crisis del drama” es un instrumento que se ha revelado como muy oportuno para comprender las transformaciones que ha sufrido la escritura dramática contemporánea. Designa un conjunto de determinaciones tanto estéticas como formales y dramatúrgicas que se modifican en el ejercicio de la escritura dramática y en la valoración crítica de las obras, de manera precisa a partir del final del siglo XIX. Al mismo tiempo, designa este momento de la historia de la escritura dramática. (p.3)

La puesta en crisis de las estructuras poéticas es el resultado de transformaciones sociales, históricas y filosóficas de las relaciones individuo-colectivo que se dan especialmente en Europa. El fenómeno de la crisis se refleja en el teatro mediante la desestabilización de las estructuras y nociones de texto dramático, pero también se visibiliza en las artes plásticas y musicales en lo que se conoce como vanguardias artísticas.

Las crisis o rupturas del drama cuestionan las categorías de espacio, tiempo, verosimilitud, personaje, etc., que hasta el momento se habían mantenido fijas en los textos dramáticos. A lo anterior, se suma la concepción de Poética despojada del *textocentrismo* teatral que interroga el tránsito del signo lingüístico al signo escénico. De esta manera, el término empieza a expandirse epistemológicamente hacia aspectos generales y abarcadores de la puesta en escena pasando por el texto, la iluminación, el sonido, el espacio, etc., entendidos como múltiples lenguajes que convergen en el arte escénico como acontecimiento. El reconocimiento de tales lenguajes produce la aparición de nuevos discursos en torno a la poética y, en la actualidad, se problematizan aún más con la noción de interdisciplinariedad.

Finalmente, podría afirmarse que, los estudios de la Poética desde la Antigüedad hasta en la Contemporaneidad se relacionan en cuanto dan cuenta del conocimiento estructural, práctico y conceptual de las diversas manifestaciones escénicas (danza, circo, teatro, performance, artes vivas, happening, etc.).

3.1.3 Poética Teatral: la construcción de *poiésis* en el acontecimiento escénico

Las manifestaciones de lo escénico en la actualidad, a raíz de las prácticas interdisciplinarias o liminales -entendidas estas últimas como los territorios de hibridación, cruce o contaminación que denotan características procesuales y mutables sobre la creación artística y la incidencia de las intersecciones entre la vida y el arte, la ética y las estéticas personales y colectivas en los procesos creativos y representacionales (Diéguez, 2007. p.16-17)- reconocen el estudio y comprensión de la Poética como un campo de estudio complejo en el que el texto teatral se concibe como un elemento más que aporta a la construcción de acontecimientos escénicos. En este sentido la Poética, al despojarse de un estudio concentrado únicamente en aspectos de los textos dramáticos, adquiere la noción de campo de estudio de la *poiésis* del acontecimiento escénico en conjunto. La *poiésis* hace referencia a la acción de crear, fabricar, confeccionar o ejecutar algo; acción no necesariamente ligada a la escritura de textos literarios en verso o prosa (Dubatti, 2007). En concordancia con los planteamientos de Jorge Dubatti (2007), expresados en su libro *Filosofía del Teatro I*, entenderemos *poiésis* como:

(...) la producción artística, la creación productiva de entes artísticos y los entes artísticos en sí. *Poiésis* implica tanto la acción de crear como el objeto creado, que en suma resultan inseparables (sucede lo mismo en castellano con los sustantivos creación o producción)[;] es la suma multiplicadora de trabajo + cuerpo poético + procesos de semiotización (...) [L]a *poiésis* es acontecimiento: acción humana y suceso, algo que pasa, hecho que acontece en el tiempo y en el espacio. (pp. 90, 91)

La *poiésis* requiere de la comprensión de la Semiótica Teatral, entendida como “el estudio de los signos teatrales en tanto lenguaje de expresión, comunicación y recepción” (Dubatti, 2012. p, 13). En este sentido, un abordaje del ente Poético, desligado de una concepción de *poiésis* únicamente del texto literario, implica estudiar unidades poiéticas de creación relacionadas con: la *materia a priori*, es decir, los insumos materiales para la creación (luces, texto dramático, escenografía, etc.); el estudio de los procesos de producción o trabajo que permiten la creación poiética de una nueva forma a partir de los elementos o *materias a priori*; un estudio contextual de las poblaciones pues determina, a través de la Semiótica Teatral, las

construcciones poiéticas que emergen en la expectación y, por último; un estudio poiético de la forma resultante que es representada en el acontecimiento escénico. (Dubatti, 2012, p. 74)

Al tener en cuenta la preparación de las representaciones, la puesta en escena y el encuentro con los espectadores, el estudio de la Poética se amplía y requiere de indagaciones profundas por las formas representacionales, por el hecho escénico y por los elementos que en él son determinantes. En este sentido, es imprescindible tener en cuenta que una Poética del arte escénico en la contemporaneidad requiere del reconocimiento del espectador como creador de poiésis, es decir; lo poético de la obra es manifestado en primera instancia por el creador pero también es percibido y ampliado por el receptor en el encuentro que Dubatti nombra *convivio*. No hay construcción poiética sin la recepción del espectador, es en la “zona de experiencia” (encuentro espectador-obra de arte) donde adquiere la poiésis múltiples expresiones de la producción y formas de conocimiento.

Finalmente, vale la pena resaltar que todas las discusiones sobre la Poética vistas desde los textos dramáticos y la migración de dichos discursos hacia el hecho escénico se debe, probablemente, a la afirmación que hace Diéguez (2007):

Una problemática aún no concientizada en las discusiones sobre el arte escénico es la noción misma de texto. Objeto de re significaciones a partir de la expansión semiótica y del pensamiento posestructuralista, el concepto de texto abarca un conjunto de prácticas significantes tan diversas como producciones pictóricas, musicales, rituales, religiosas, mágicas y oraculares. Esta reelaboración del término ha abierto perspectivas fundamentales para la consideración de los diversos textos que integran el proceso teatral: textos performativos, icónicos, escénicos, espectaculares y dramaturgicos. (p. 22)

De esta manera, el problema de lo textual, que viene cuestionándose desde las crisis y rupturas del drama, adquiere un papel importante. Las palabras de Diéguez permiten comprender posibles causas que han determinado la expansión de las posibilidades de los estudios respecto a la Poética; la amplitud misma de la noción de texto determina reflexiones sobre el objeto de estudio y transformaciones de la disciplina poética.

3.2 Campos disciplinares: las Poéticas en articulación con otras disciplinas

Reconocer la poética como una disciplina que está presente en el campo de las artes implica, además, identificar las relaciones que establece con otros campos y disciplinas del conocimiento para su propio estudio. Al hablar de campo se hace referencia al concepto de Pierre Bourdieu en el cual expresa que: “un campo es un sistema de posiciones sociales que se definen unas en relación con otras. (...) espacio de interacciones, un sistema particular de relaciones objetivas que pueden ser de alianza o conflicto” (Forthic, Moreno, 2012, p. 48). Sistemas como el arte, los medios de comunicación, la educación, etc., son campos en donde los agentes, como los denomina Bourdieu, generan una serie de acciones cuyas repercusiones se ven en las relaciones sociales. La noción de campo abarca la generalidad que constituye un conocimiento. Referirse al arte significa abarcar un sin número de acciones, actividades y, sobre todo, disciplinas complejas encargadas de estudiar un objeto artístico.

La relación entre varias disciplinas es lo que se denomina como interdisciplinariedad. Desde la perspectiva de Morin, lo interdisciplinar “puede querer decir intercambio y cooperación, lo que hace que la interdisciplinariedad puede devenir en una cosa orgánica” (Morin, s.f, p.15). Las Poéticas Teatrales en la licenciatura adquieren una perspectiva interdisciplinar en dos sentidos. El primero, se fundamenta en la necesidad de las Poéticas de construir un tejido con disciplinas pertenecientes a otros campos de conocimiento, en miras a un estudio y comprensión compleja. El segundo, está determinado por el diseño curricular del programa; las poéticas hacen parte del enfoque disciplinar del teatro junto con los estudios del cuerpo, la voz y la actuación. En el ciclo de fundamentación las Poéticas Teatrales, como espacio académico, al hacer parte del NIP deben generar estrategias de estudio interdisciplinares.

3.3 Pedagogías de las Poéticas Teatrales en la LAE de la UPN

Como aspecto referencial es importante para la investigación presentar cómo ha sido el diseño de las Poéticas Teatrales y su enseñanza en un programa que tiene como objetivo principal educar educadores en artes escénicas.

Las Poéticas son espacios académicos que han estado presentes en las dos mallas curriculares que ha tenido el programa. No obstante, en la malla curricular del 2001 el espacio se denominaba como *Poéticas Teatrales* y se encontraba en la malla desde primer hasta décimo semestre. En esta versión curricular, el espacio académico se consideraba, a grandes rasgos, como una clase que abordaba la historia del teatro para la formación de actores.

Por otro lado, desde el cambio de registro calificado en el año 2009 el espacio académico sufre una transformación importante para tener las siguientes características: a) cambia su denominación a *Poéticas de la Representación*, b) están presentes desde primero hasta noveno semestre. En el ciclo de profundización abandonan el núcleo para ser un espacio académico independiente pues son consideradas parte fundamental del aprendizaje teórico para los estudiantes c) Las poéticas abandonan el estudio meramente histórico para buscar en los estudiantes un estímulo creativo, es decir; cómo el aprendizaje acerca de las estructuras, las teorías y las formas representacionales es materializado por los estudiantes en creaciones escénicas.

Los contenidos de las *Poéticas de la Representación*, en el ciclo de Fundamentación, están categorizados por semestre tal y como se detalla a continuación. Cabe anotar que la información fue extraída de los documentos institucionales “Registro calificado contenidos” (2009) y la Malla Curricular vigente.

Tabla 2

Temas y contenidos de las Poéticas de la Representación en el ciclo de fundamentación de la Malla Curricular del 2009:

Semestre	Tema	Contenidos
I	Mito - Rito (Referentes para la creación)	Grecia, origen del mundo, mitología griega.

II	Tragedia y Comedia (Clasicismo)	Grecia siglo V a I a.C, Roma, La comedia género dramático, lo cómico y la risa, Comedia Latina.
III	Renacimiento y Pre-modernidad	Historia Medieval, Narrativa Medieval, Lirica Medieval, La Farsa Francesa, Teatro del Renacimiento
IV	Modernidad	Teatro en la Edad Media, Teatro del Renacimiento.
V	Teatro Siglo de Oro (Occidente y oriente)	España, Antecedentes Dramáticos y formas literarias, Teatro del Siglo de Oro, Formas de Representación.
VI	Shakespeare (Prácticas Escénicas, Etnografías y Rituales)	Shakespeare y su entorno, Ubicación Espacio-Temporal dentro del devenir histórico teatral, obras de estudio.

Como se observa, las *Poéticas de la Representación* dentro del ciclo de fundamentación siguen una ruta cronológica. Aunque se perciben aspectos que permiten entrever aspectos históricos del teatro, no se comprende cómo en la malla curricular las poéticas le permiten al estudiante comprender elementos estructurales de contexto, de forma y de contenido en una obra para establecer relaciones con la vida cotidiana, con las expresiones artísticas contemporáneas y, especialmente, con las preguntas problemáticas del NIP. Como evolución y respuesta a lo anterior, en el año 2015 se genera el documento *Áreas académicas de la Licenciatura en Artes Escénicas* en el que se registra una matriz sobre los macrocontenidos de los NADS y de los NIP durante el ciclo de fundamentación. Esta matriz es importante porque es una declaración de intencionalidades pedagógicas distinta a la que se muestra en la malla curricular vigente; la diferencia radica en que, necesariamente, los espacios académicos de poéticas, cuerpo, voz y actuación plantean en conjunto rutas, preguntas y contenidos para el abordaje y enseñanza del NIP, además se observa una ruptura en la cronología del estudio de las poéticas en la carrera. Es importante reconocer que la tabla involucra en uno de sus columnas una intención pedagógica clara: los temas y preguntas básicas son determinantes para la formulación de los programas pedagógicos operacionales de los espacios académicos que componen el NIP.

Tabla 3

Preguntas y macrocontenidos que orientan la enseñanza de los NADS y los NIP durante el ciclo de fundamentación.

Semestre	NADS y NIP	Temas y preguntas básicas para la formulación de los programas
I	Pre-expresividad y sensibilización-Identidad	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién soy, cuál es mi experiencia previa y qué referentes tengo de la teatralidad? - ¿Cómo es la historia de mi cuerpo y mi voz, de mis palabras? ¿Cuáles 30 obras fundamentales de la historia del teatro debo conocer? - ¿Cómo se periodiza el teatro? - ¿Cómo me aproximó al universo referencial de los textos? -¿Cómo es la anatomía vocal y física?
II	Otredad y contextos	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es el conflicto y cómo es la voz de los otros? - ¿Cuál es el nacimiento de la comedia y la tragedia? - ¿Por qué el teatro es construcción colectiva de conocimiento? - ¿Cómo es el juego en su dimensión epistemológica?
III	Discursos y lenguajes-Grandes referentes de la teoría y técnica teatrales.	<ul style="list-style-type: none"> -El actor, las herramientas <u>Stanislavski</u>: Estructura dramática, método (circunstancias dadas, sí mágico, memoria emotiva) y construcción de personaje. <u>Artaud</u>: El teatro ritual. <u>Grotowski</u>: La fisicalidad y el actor santo. <u>Meyerhold</u>: La biomecánica, la convención consciente.
IV	Subjetividad-Grandes referentes de la teoría y técnica teatrales	<ul style="list-style-type: none"> - Teatro y sociedad <u>Brecht</u>: el teatro épico, el pequeño organón, el gestus. Lecturas y contextos: Baal (Brecht como expresionista), La excepción y la regla (Teatro didáctico), Madre coraje (Teatro épico). <u>Barba</u>: La noción de antropología teatral <u>Boal</u>: El teatro popular. <u>Shakespeare</u>: El corpus

V	Representación y teatralidad I	<ul style="list-style-type: none"> -Fundamentos para la dramaturgia. -Pedagogías de la creación. -La noción de montaje. -El ser creador. -El taller para la creación. -Entrenamientos autónomos. -El cuerpo como signo. -La voz como signo.
VI	Representación y teatralidad II	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se realiza un desmontaje? - ¿Cómo se construye un colectivo? - ¿Que elementos se debe tener en cuenta para la circulación de una obra? -El cuerpo signo. -La voz signo.

Es importante destacar que no hay documentos institucionales que den cuenta de las intencionalidades pedagógicas de las *Poéticas de la Representación* y su pertinencia tanto en la malla curricular como en la formación de docentes en artes escénicas. Por tanto, esta investigación accedió a algunos documentos, escritos por docentes de la licenciatura, que pueden dar luces de las pedagogías implementadas y de los aportes que hace el espacio académico a la fecha. En primera instancia, la reflexión escrita por el docente Jorge Plata en el programa de mano de la obra *Narices Rojas* -primer montaje teatral de la licenciatura-, permite rastrear la concepción del espacio académico de las *Poéticas Teatrales* en la malla curricular del 2001. Plata (2003) en dicho documento expresa: “Mi cátedra es Historia del Teatro, lo cual limita la respuesta a considerar una de las Artes Escénicas: El Teatro. (...) Mi preocupación y mi afán es mostrar a los estudiantes un vasto horizonte para que lo conozcan, lo comprendan y puedan moverse con alguna seguridad dentro de él” (p. 12).

Podría afirmarse que las poéticas en la carrera comenzaron apoyadas en la idea de una historia que tuviera en cuenta aspectos culturales, el arte y la literatura. “(...) una historia del teatro está basada, inevitablemente, en los textos dramáticos; el análisis y comprensión de estas obras requieren elementos estilísticos básicos (...) la estructura del verso y sus leyes, las figuras retóricas, topos y crono topos” asegura Plata (2003, p. 12), reconociendo que ser profesor en artes obliga al estudiante a comprender, de manera rigurosa, la historia del arte teatral de tal manera que su enseñanza futura no divague y sea sólida. De esta manera, define que la enseñanza de las

poéticas debe despertar en el estudiante la curiosidad, y motivar el fuerte deseo de comprender para que se estimule la “capacidad de sorprenderse ante la maravillosa aventura del intelecto a través de la historia de la civilización”. (Plata, 2003, p. 12)

En segunda instancia, en el documento *Lucidas en Tránsito* (2012-2013) escrito durante la malla curricular actual (2009), la docente Ángela Valderrama en su artículo *La Poética Teatral: Arte Hecho Experiencia* manifiesta que las Poéticas Teatrales “sientan las bases conceptuales de la actividad pedagógica desarrollada por el área de Poéticas Teatrales, en la cual se hace manifiesta una renuncia hacia la pretensión de articular sus contenidos en torno a una mirada disciplinar cerrada, unívoca e inmutable” (Valderrama, 2012-2013, p. 41). En las clases de la docente, los estudiantes exploran a través del ejercicio estético su sensibilidad para luego enfrentarla ante “un fenómeno artístico” (Valderrama, 2012-2013, p 41), así, el docente puede evidenciar cuáles son las interpretaciones o cómo comprendió el estudiante el tema abordado.

El espacio académico se construye como la posibilidad de crear encuentro con el otro de tal manera que se fortalece la habilidad comunicativa que permite asimilar a partir del trabajo individual y en equipo los estudios teatrales. El teatro como hecho y acontecimiento vivo tiene un valor esencial pues es el lugar en el que se reivindica “la disolución de las fronteras entre teoría y práctica del saber, que en el área de Poéticas se refiere directamente a la experimentación creativa de los estudiantes con el fin de hacer de los contenidos abordados una experiencia viva: expresión del ser estético materializada en un acto creador” (2012-2013 p, 43). En consecuencia, las competencias de los estudiantes se potencializan en aspectos como el análisis, la argumentación, la creación y la apropiación conceptual materializada en el ejercicio de “construcción discursiva y en una práctica-creativa” (2012-2013, p. 45). Las *Poéticas de la Representación*, en concordancia con el *Registro Calificado* del año 2009, postulan que para el programa es de vital importancia que exista una relación estrecha entre los contenidos de los espacios académicos y la vida real profesional. Por tanto, para el acto cognoscitivo no basta un simple aprendizaje de conceptos si no existe una apropiación por parte del estudiante; en el caso de las *Poéticas de la Representación* “no basta con que el estudiante comprenda intelectualmente todos estos principios, sino que como estudioso de la pedagogía y el teatro debe ser capaz de traducir dichos principios a una experiencia creativa, debe trascender la lectura de las obras clásicas a la comprensión misma del hecho escénico” (Valderrama, 2012-2013, p. 51).

Se podría afirmar que tanto las *Poéticas Teatrales* como las *Poéticas de la Representación* están presentes en la malla curricular porque son el espacio académico en el que el estudiante puede encontrar un universo teórico, conceptual y práctico del teatro con el que reconoce, comprende y pone en práctica los diversos mecanismos y agentes de la creación para la escena, es decir; las Poéticas manifiestan en toda su expresión el complejo creativo de un hecho vivo. La docente Ángela Valderrama en el artículo *Poéticas Teatrales y Comedia: Una Mirada Desde la Formación Teatral* afirma, a propósito del lugar del espacio académico en la licenciatura, que “el tránsito de esta relación [del texto a la escena] nutre el universo simbólico, práctico y verosímil de cualquier intento que pretenda aproximarse a la comprensión del hecho escénico” (2012-2013, p. 48); es el lugar en el que se puede entender el universo teatral desde todos sus componentes: dramaturgos, personajes, técnicos, escenografías, el espectador, composición visual, composición de sonido entre otras (Valderrama, 2012-2013). De la mano con la afirmación de Valderrama fue posible hallar una relación con la metodología de Eloísa Jaramillo, docente que también dirigió el espacio académico en la segunda versión del currículo, pues ella encuentra la importancia de involucrar “Ejercicios de incorporación, es decir, una serie de provocaciones con y a través del cuerpo que proponen atravesar los postulados de las figuras del teatro y de las Artes escénicas, mediante la experiencia” (Jaramillo, 2012-2013, p. 53). La intención y objetivo de Jaramillo con dichos ejercicios es involucrar la acción directa por parte del estudiante, acción que denota la apropiación conceptual en la materialización escénica “desde un lugar que los reta como seres creativos, como maestros, como artistas” (2012-2013, p. 53): pasar por la conciencia del hacer para tener las herramientas artístico-pedagógicas no sólo para la práctica creativa sino para la enseñanza, aspecto fundamental en la formación de formadores.

Capítulo II: Análisis por correlatos

1. La Poética Teatral

1.1 Fundamentos epistemológicos

La concepción epistemológica desde donde los docentes han orientado el estudio de las Poéticas Teatrales en la LAE de la UPN es fundamental porque permite comprender de qué manera se relaciona su formación académica, su ejercicio y experiencia pedagógica y sus reflexiones sobre las relaciones arte y pedagogía para la educación de profesionales en artes.

La mayoría de los docentes entrevistados reconocen en sus concepciones sobre la epistemología de la Poética Teatral la importancia de Aristóteles y sus planteamientos; ahora bien, se empiezan a establecer distancias en cuanto comprenden las dimensiones de lo poético en las artes escénicas descentradas únicamente del estudio de las estructuras dramáticas de los textos teatrales.

Para Jorge Plata (2016) los estudios poéticos del teatro son concebidos como “el estudio de las diversas posibilidades estructurales que tiene la escritura de una obra dramática y esto yo lo veo de una forma restringida, es decir, basado fundamentalmente en los textos dramáticos” (Anexo 1, p.20) Por otro lado, para Ana María Vallejo (2016) “el estudio de las formas al relacionarse con los preceptos de Aristóteles sobre las estructuras de la comedia y de la tragedia debido a la observación que hace de ellas.” (Anexo 1, pp. 22-23) pero también expresa que:

Se puede entender la Poética como una dimensión del arte, digamos como una dimensión que se refiere a la poesía de cualquier gesto artístico y en ese caso no tendría una definición concreta ya que dependería de la sensibilidad de los espectadores, de un momento, de una época, de un contexto, de un espectador en particular – porque también puede haber una conexión singular y poética con una obra determinada-, eso no puede ser general. (Anexo 1, p.23)

Vallejo reconoce el estudio de la Poética desde las estructuras dramáticas a la luz de las observaciones realizadas por Aristóteles, pero introduce en su segunda definición una dimensión de la poética relacionada a la experiencia teatral, es decir; la poética entendida como la manifestación de gestos que ocurre entre la puesta en escena, el encuentro con el espectador y las sensaciones que dicho acontecer moviliza. Lo anterior, permite ubicar las discusiones sobre las Poéticas Teatrales en el campo de la *Poiésis* al que la docente Ángela Valderrama se ha de referir como el lugar que se ocupa de estudiar la creación y todo lo que a ella se articula, reconociendo allí aspectos comunicativos del teatro (Valderrama, 2016). Valderrama se remite a lo poiético desde las relaciones que se establecen entre campos disciplinares de conocimiento como la semiótica, la hermenéutica y la estética en la configuración de la *experiencia estética* a la que se enfrenta el público en la contemplación de la obra de arte. Así pues, profundizando en tal planteamiento, un estudio del ente poiético del teatro implica, al ser el teatro un lugar de encuentro, una aproximación del espectador hacia la obra de arte y la generación de una experiencia en dicha situación; esta experiencia se convierte en un campo de la recepción que está necesariamente involucrado a la obra de arte. El lugar de lo comunicativo se hace manifiesto en la experiencia en cuanto la creación de la obra implica un reconocimiento de lo semiótico ya que determina, de cierta manera, los lugares de sentido que el público pueda darle a la expectación del acontecimiento. La hermenéutica se vincula a la experiencia mediante la interpretación que el espectador le da a la obra de arte y la creación de poiésis que se produce durante y después del encuentro con la misma.

La experiencia estética a la que se refiere Valderrama está relacionada con el planteamiento que hace la docente Claudia Torres sobre las poéticas al comprenderlas como “la compleja relación que hay entre la construcción de pensamiento y la creación” (Torres, 2016. Anexo 1, p.14). Ahora bien, la construcción de pensamiento a la que se refiere Torres se relaciona no solamente con los procesos de pensamiento que requiere para el artista la creación de la obra de arte y sus posibilidades de materialización, sino también con la construcción de pensamiento a través de la experiencia estética. Vale la pena mencionar que Torres (2016) también se habrá de referir a la poiésis dentro del estudio de las Poéticas cuando comenta:

Las poéticas están en la pregunta del cómo, la *poiésis*, que es cómo están estructuradas o construidas las manifestaciones artísticas escénicas o prácticas artísticas en lo

contemporáneo a partir de sus metodologías; esto tiene una fuerte implicación contextual, histórica, social, económica y política. (Anexo 1, pp.23-24)

Además, la docente abarca en su definición una particularidad que permite ampliar la concepción de los límites de los estudios Poéticos en las artes. Cuando Torres expone que un estudio de la poética se pregunta por la estructura de las manifestaciones artísticas, permite descentralizar los estudios Poéticos en relación únicamente al “teatro” y al texto dramático, involucrando así las “prácticas artísticas en lo contemporáneo” (danza, performance, happening, etc.) a la transformación sobre la concepción de lo poético. En este sentido, la *liminalidad* artística a la que se refiere Ileana Diéguez incide en una cambiante y renovada concepción de la Poética que comprende el texto de manera tan amplia como su definición misma.

La docente Alexandra Aguirre, por su parte, reconocerá el estudio de lo poético en dos dimensiones: uno relacionado con el análisis de los métodos, herramientas y mundos escriturales de los autores de cualquier género literario y otro que comprende la reflexión sobre los vínculos entre las teorías del arte y la filosofía a través de la historia. (2016.)

Teniendo en cuenta los lugares de enunciación de los docentes sobre las Poéticas Teatrales, se puede establecer que todos las comprenden a partir un estudio de las formas y de los contenidos dramáticos y escénicos. No obstante, Jorge Plata, Alexandra Aguirre y Ana María Vallejo, develan una concepción sobre el estudio de la poética inclinado hacia los textos literarios y las preguntas reflexivas, analíticas y críticas que estos suscitan –aunque Vallejo menciona la experiencia teatral pero no ahonda en dicha concepción-. Por otro lado, para Claudia Torres y Ángela Valderrama la pregunta por lo poético abarca, además del texto dramático, la recepción y acontecer de la obra de arte. Para ellas la creación Poética de la obra está influenciada, necesariamente, por la observación del espectador y el estudio de lo que para este significa el encuentro con la representación -entendida como la manifestación sensible de un artista a través de un objeto artístico: pintura, escultura, teatro, performance, etc.-, su reacción y el conocimiento que allí se produce.

1.2 Campos disciplinares: las Poéticas en articulación con otras disciplinas

Para el abordaje de este apartado, se tiene en cuenta que se asumen las Artes Escénicas o el Teatro como los grandes campos de conocimiento que interesa estudiar. Para ello, es necesario comprender que las Poéticas Teatrales se presentan como un subcampo o disciplina que permite entender, de manera compleja, qué elementos inciden en la creación o estructuración del hecho escénico desde el germen creativo hasta el encuentro con el espectador.

La Historia del teatro se presenta como un campo disciplinar que se relaciona con el estudio de las Poéticas según los discursos de los docentes entrevistados; lo anterior también se hace explícito en los contenidos que se incluyen en sus programas de clase. Para los profesores es necesario un reconocimiento de las transformaciones que ha tenido el arte escénico a través de los años, aunque pareciera que dicha historia tiende más hacia una Historia social del teatro que a una historicidad del teatro mismo como fenómeno. La Historia social del teatro se relaciona, entonces, con los aspectos filosóficos, religiosos, económicos y políticos que han influido en las maneras de concebir el teatro a través del tiempo. A lo anterior se involucran las transformaciones del texto teatral, de los escenarios para la representación y la diversificación en las manifestaciones de lo escénico.

Jorge Plata (2016) le atribuye más importancia a un estudio de la Historia del Teatro que a La Poética Teatral cuando afirma:

La historia del teatro permite un estudio más amplio que el de la Poética porque] si uno estudia la historia del teatro tiene que referirse a las poéticas. Si uno va a analizar a Edipo o a Antígona pues tiene que referirse a Aristóteles, hay que mirar qué fue lo dijo Aristóteles y el siguiente derivado es Horacio con la Epístola a los Pisones, cómo veía Horacio lo que dijo Aristóteles doscientos años después y cómo comienza a verlo el Renacimiento y cuando se comienza a reflexionar qué es el teatro, cómo son las estructuras teatrales. A mí me parece que una historia del teatro sería, es por periodos. (Anexo 1, p. 34)

Plata reconoce el estudio de las Poéticas como una parte a la que, necesariamente, se remite un estudio riguroso de la Historia del Teatro, mas no se evidencia en su discurso una importancia epistemológica del estudio de la disciplina misma. Además, la manera en que el

docente concibe el entrecruzamiento entre la Poética con la Historia del Teatro es completamente cronológica, es decir; reconoce que un estudio de lo poético parte, necesariamente, de los planteamientos aristotélicos y de sus diferencias con otros escritos sobre el mismo tema -Poética de Horacio, Poética de Boileau, Poética de Lope de Vega, etc.- que surgen a través de la historia.

La profesora Ana María Vallejo asocia el estudio de las Poéticas Teatrales a campos de conocimiento disciplinar como la sociología, la antropología y la historia. Para Vallejo resulta importante comprender las relaciones humanas y de pensamiento que se establecen en los diferentes contextos y períodos históricos. Así mismo, las docentes Claudia Torres y Alexandra Aguirre reconocen, en concordancia con los planteamientos de Vallejo, que un estudio de las Poéticas requiere de un conocimiento de las filosofías de una época y de cómo esas filosofías determinan la configuración de los mundos creativos de los artistas o autores. Con lo anterior se relaciona también la influencia del pensamiento de filósofos, científicos, poetas, etc., en la producción y concepción de las teorías de ciertos creadores; por ejemplo, como señala Torres (2016):

También es importante tener en cuenta la historia del pensamiento en todos los autores de teoría y práctica teatral, (...) cuando se aborda Stanislavsky es importante revisar las implicaciones de la teoría psicoanalítica de Freud, de dónde aparece el teatro psicológico teniendo en cuenta que son estudios de investigación que hace el estudiante para entender qué es lo que va a hacer en escena (...) (Anexo 1, p.28.)

Torres introduce la importancia de las relaciones disciplinares para el estudio investigativo de las Poéticas. No consiste solamente, entonces, en un estudio de las formas y las estructuras de las obras o de la teoría que proponen los hacedores teatrales, sino que, además, implica la revisión y comprensión del contenido y de los diálogos de pensamiento que dichas formas involucran.

La profesora Ángela Valderrama, por su parte, vincula las reflexiones sobre las que ha estructurado la enseñanza de sus clases para expresar qué campos de conocimiento disciplinar se articulan a un aprendizaje de la Poética Teatral. Para ella, el cuerpo epistemológico sobre el que sustenta su concepción de las Poéticas es determinante ya que, a través de la estética,

la hermenéutica y las semiótica se refiere a los niveles de complejidad que emergen en la comprensión y producción poética de acontecimientos escénicos. También observa que un conocimiento de los devenires históricos es importante mas no indispensable para un aprendizaje del subcampo que aquí se estudia. Esto se puede corroborar cuando afirma:

¿qué me permite entender también la posibilidad de una semiótica abierta y la posibilidad de una estética que no se reivindica en un juicio de valor sino en una experiencia del sujeto? Me permite entender que la obra en sí misma podríamos definirla como algo a histórico; eso no quiere decir que el contenido histórico o aquello que me permite estudiar de manera particular los contextos sociales, culturales, políticos donde la obra se gesta no sea importante, es fundamental para comprenderlo, pero justamente también para comprender que la obra en sí misma tiene algo que decir en un presente en el que se renueva y ¿cómo se renueva?, con la lectura que hace el estudiante, con el trabajo de creación, etc. (Valderrama, 2016. Anexo1, p. 42).

En el discurso de Valderrama se expresan dos concepciones sobre el conocimiento de la poética. La primera concepción se refiere a un ejercicio propio en el que la docente estructura un cuerpo epistemológico para estudiar la Poética Teatral desde los elementos que inciden en la creación y la recepción de la obra de arte basados en el hecho vivo del acontecimiento, es decir; se desestima un estudio cronológico de las formas para definir la Poética como la relación determinada, más que por una época o contexto, por el encuentro entre obra-espectador. De esto último procede la segunda concepción. A partir del reconocimiento claro de los campos de conocimiento que involucra la docente en su estudio de la Poética, se puede comprender que es posible enfrentar al estudiante ante el conocimiento de dicha disciplina desde estrategias particulares de enseñanza. En este sentido, es posible abordar una concepción pedagógica de la poética: ¿qué problemas pedagógicos representa su conocimiento?, ¿de qué manera incide la concepción epistemológica, los campos de conocimiento que se cree necesario involucrar en su estudio y las apuestas metodológicas para comprender el problema bien sea desde la cronología y la historia o desde la pregunta de lo poético como eje que transversal en la práctica cognoscitiva de lo escénico-teatral?

1.3 Pedagogías de las Poéticas Teatrales en la LAE de la UPN

Referirse a las pedagogías de las Poéticas Teatrales en la LAE de la UPN implica un ejercicio de análisis a través de las preguntas y reflexiones que han complejizado la enseñanza de este espacio académico en la historia del programa. Es importante aclarar, como se ha mencionado en el primer capítulo, que en las mallas curriculares los espacios académicos relativos al estudio de las Poéticas se conocen, en una (2001) como *Poéticas Teatrales* y en la otra (2009) como *Poéticas de la Representación* pero, para este apartado, se analizarán las pedagogías del espacio académico bajo el nombre de Poéticas Teatrales descartando una inclinación o preferencia hacia una malla o hacia la otra.

Las reflexiones sobre las Poéticas Teatrales, sobre su enseñanza y sobre los cambios en sus diseños pedagógicos operacionales a través de los quince años que a la fecha tiene la LAE, requiere de la formulación, en aras a la comprensión del problema, de cuatro apartados que permiten observar las mayores transformaciones en las intencionalidades pedagógicas de los docentes que han orientado el espacio académico.

1.3.1 La paradoja entre enseñar Historia del Teatro o Poéticas Teatrales

En los primeros años de la LAE la enseñanza y el aprendizaje sobre las Poéticas fueron concebidos como un equivalente al estudio de la Historia del Teatro debido a la orientación que así se le concedió al espacio académico. Dicha orientación estuvo delimitada, en parte, por la propuesta de abordaje cronológico de los temas en la malla curricular del año 2001 que también se ve reflejada de igual manera en la del 2009. El ejercicio docente de Jorge Plata, como profesor de este espacio académico durante la primera versión del programa, fue determinante para que una noción de la Poética se inclinara más hacia la Historia del Teatro y se prolongara durante varios años. Lo anterior puede comprenderse desde las observaciones que hace Plata en la entrevista que le fue realizada:

Yo me especialicé en la escuela del Teatro Libre y yo era actor, director y demás, pero yo era un poco nerd, desde chiquito me ha gustado la teoría, también la escritura. Yo era uno

de los aptos para dedicarme a la labor intelectual, (...). Me gustaba muchísimo la historia del teatro, yo en la escuela de formación dictaba los 7 u 8 cursos de historia del teatro, periodos del teatro griego, romano, teatro medieval hasta llegar al siglo XX, Brecht.

Cuando me llamaron a dictar clases en la Pedagógica, José Domingo me llamó para que dictara clases, yo me trasteé con mis trastos a la Pedagógica a encargarme de la Historia del Teatro que allá llamaban Poéticas. (Plata, 2016. Entrevista. Anexo 1, pp. 33-34)

Con la cita anterior, es posible comprender que con la llegada de Plata a la LAE no hubo una mayor reflexión sobre el cambio de epistemología de una enseñanza de la Historia del Teatro a unas Poéticas Teatrales. Puede reconocerse la intención del docente a inclinar el estudio de la Poética más hacia la Historia del Teatro y esto relacionado, evidentemente, a los privilegios que considera ofrece el estudio de la última como puede observarse en la relación entre campos disciplinares en el apartado anterior.

Por otro lado, la profesora Ana María Vallejo le aporta un sentido distinto al estudio y por ende a la enseñanza de la Poética en las etapas iniciales del programa, pero, al estar la malla curricular estructurada desde una perspectiva cronológica de sucesos históricos, el abordaje de temas y contenidos es similar al que maneja Plata. Al interrogar la inclusión de un espacio académico como las Poéticas y no de uno que se llamara Historia del Teatro en la malla curricular de la LAE en el año 2001, Vallejo (2016) afirma:

Yo supongo, pensándolo ahora, que no había muchos espacios para acercarse a la evolución del teatro en occidente, es decir, no había un espacio destinado al estudio de los textos dramáticos, a las formas representacionales, a las crisis distintas que ha conocido el teatro ni a las teorías teatrales; probablemente no había muchos espacios teóricos que tuvieran un énfasis en un aspecto distinto. Entonces, en ése sentido, es preferible tener una poética que, precisamente, abre hacia distintas preguntas posibles que tener una rigurosa historia del teatro que, digamos, quiere dar saltos y avanzar en términos de épocas cuando probablemente el arte funciona muchas veces mejor en términos de preguntas que atraviesen el hacer. (Anexo1, p. 36)

En la afirmación de Vallejo se vislumbra una concepción pedagógica de la poética distinta a la de Plata. La primera le quita a la comprensión de la poética una noción de estudio desde el avance cronológico de contenidos y le aporta una cualidad didáctica en cuanto la asume como un campo de conocimiento disciplinar del teatro que permite la emergencia de preguntas para la cognición del fenómeno artístico. La docente Ángela Valderrama citará la influencia de los diálogos con Vallejo para el diseño de los programas de *Poéticas Teatrales* con los que, luego de graduarse y ser contratada como profesora en la licenciatura, orientó este espacio académico. Vale la pena mencionar que Ángela Valderrama es egresada de la LAE y que Ana María Vallejo fue una de sus docentes de *Poéticas Teatrales*, razón por la cual las reflexiones sobre la pedagogía de las Poéticas y los contenidos de los programas de ambas profesoras establecen ciertas cercanías.

Con la contratación de Ángela Valderrama las intencionalidades pedagógicas de las Poéticas teatrales en la licenciatura tienen una gran transformación. La docente al haber sido estudiante del pregrado tiene un panorama sobre lo que ha sido su recorrido académico por el aprendizaje de las poéticas sumado a reflexiones sobre el componente pedagógico de las mismas para la formación integral de licenciados. Valderrama (2016) afirma:

Si tú me preguntas a mí que fui estudiante de la licenciatura y si las vemos en mi periodo de formación pues obviamente [las poéticas] estaban mucho más inclinadas a la historia del teatro. Tanto así que la gran discusión en ése momento era decir “¿por qué poéticas hacen parte de un núcleo integrador cuando poéticas es una materia teórica tan similar - entre comillas similar, simplemente por entender que era teórico- a pedagogía, a investigación, a comunicación etc.?” que eran áreas de ese momento.

¿Qué ha cambiado? por ejemplo ahí cambia la perspectiva porque cuando yo inicio, llegando de ser estudiante, justamente comienzo a pensar: “un momento, si la poética es un escenario propicio para articular todo lo que está pasando en las otras materias del núcleo ¿por qué no pensarla desde allí, desde la poética misma, desde el fenómeno mismo de la poiesis?”. (Anexo 1, pp. 45-46)

La reflexión que plantea Ángela Valderrama permite comprender que, además de haberle atribuido a la Poética Teatral un estudio más inclinado hacia la historia del Teatro en la

etapa inicial de la LAE, las Poéticas se concebían como un espacio independiente al Núcleo disciplinar (voz, cuerpo, actuación y poéticas) porque recaía sobre su enseñanza unas metodologías muy próximas a los estudios teóricos de la pedagogía, la investigación y la comunicación del momento. De esto que las Poética Teatrales tuvieran, a través de la historia y especialmente durante la primera versión curricular del programa, una desarticulación práctica y en términos de contenidos con los demás espacios académicos que componen los NADS y los NIP.

La docente Claudia Torres, en el seguimiento por la paradoja entre la enseñanza de Poéticas Teatrales o Historia del Teatro, se remite al ejercicio reflexivo y epistemológico que realiza Valderrama en la construcción de los programas pedagógicos con los que orienta las Poéticas:

Teniendo en cuenta los procesos que llevaba la profesora Ángela Valderrama en la orientación del espacio académico de Poéticas de la representación, yo alcancé a comprender que ella quería y de hecho ella construyó unos programas a partir de diferenciar las Poéticas de las Historias del teatro tradicional en tanto que las poéticas ubican al estudiante en los problemas de la creación (...) en un sentido muy complejo, no simplemente pensando en la “creatividad”. Ella tenía la intención de pensar en términos filosóficos ¿qué implican estos actos de creación transformadores en una historia del teatro con unas características concretas?; es allí en donde yo siento la diferencia en que un profesor ponga a leer a los estudiantes *La historia del Teatro* de Margot Berthold y a estudiar capítulo por capítulo el texto y a que se aprenda quiénes eran los griegos y los romanos (...). (Torres, 2016, Anexo 1, p.49)

El aprendizaje sobre las Poéticas, entonces, no sólo le permite al estudiante una concepción de lo teórico y del devenir histórico del teatro sino de lo creativo en un sentido complejo; lo creativo pensado como un ejercicio que puede implementar el estudiante en sus prácticas pedagógicas como futuro egresado. La profesora Ángela Valderrama, a propósito de la pertinencia de enseñar Poéticas y no Historia del teatro, comenta que:

si uno mira la historia por la historia está muy bien, pero en algún momento creería que no sólo tiene que ver con conocer lo que la historia dejó porque vienen los grandes cuestionamientos: ¿qué nos cuenta historia? y ¿por qué se nos cuenta desde determinadas

perspectivas? Creo que algo que sí plantea la poética es entender por qué esas obras se producen con esas lógicas particulares a ese momento histórico y qué de esas lógicas permite comprender si la creación de la obra sigue siendo vigente hoy o no. Es entender un tanto la diferencia, me atrevería a decirlo, entre un saber acumulativo a un saber hacer con eso que se conoce. (Valderrama, 2016, Anexo 1, p. 43)

La noción de lo cronológico incidió de manera determinante en la desarticulación de las Poéticas Teatrales con los demás espacios académicos que componen el núcleo disciplinar ya que sus temas y contenidos no establecen ninguna relación con los contenidos de las áreas de cuerpo, voz y actuación. Desde la renovación curricular del año 2009 se viene reflexionando sobre una verdadera articulación de dichos espacios académicos a través de los NIP, pero sólo hasta hace aproximadamente un par de años (2014) se ha empezado a hallar posibilidades de articulación en el núcleo y lo primero que se ha replanteado es el abordaje cronológico de las Poéticas. La docente Alexandra Aguirre (2016) expresa que:

(...) creo que se ha logrado mucho quitando la idea de lo cronológico específico [en el aprendizaje y la enseñanza de las poéticas en el ciclo de fundamentación] porque creo que era una idea un poco paternalista con los estudiantes y los estudiantes lo exigen mucho; esta idea de “quiero conocer todo lo que hay y los huecos intermedios”, pero (...) es más importante no tanto conocer todos los autores, todos los dramaturgos que han existido en la historia de occidente -porque además eso no se va a poder lograr-, sino tener la certeza que conociendo unos métodos de estudio ellos pueden crear formas de acercamiento, formas de estudio a autores o que se mencionaron en la carrera o que se van a encontrar los chicos por fuera y que pueden tener una mirada sobre esas obras particulares sin que se imparta ese conocimiento dentro de las clases. (Anexo 1, p. 63)

De esta manera, los docentes que han orientado el espacio académico de Poéticas en la Licenciatura han reflexionado sobre la importancia del espacio pero también sobre las transformaciones que este ha requerido. La creación y el fortalecimiento de una epistemología propia que no es la de la Historia del Teatro pero que tampoco desconoce su aproximación para el estudio del problema de las Poéticas, el acercamiento de las prácticas creativas y las articulaciones con el NIP han llevado a que las Poéticas Teatrales, como espacio académico, se

fortalezca y se establezca como conocimiento indispensable en la formación de profesores de artes escénicas.

1.3.2 Reflexiones sobre el perfil del profesional que desea educar el programa: aportes desde las Poéticas Teatrales

La primera versión curricular de la LAE, por la distribución curricular y la intensidad horaria del enfoque disciplinar específico, estuvo escorada, como se ha mencionado, hacia la formación integral de actores más que de licenciados en artes escénicas. La planta docente y las metodologías de enseñanza apuntaban a la educación de actores que, si bien tenían un conocimiento sobre teorías de la pedagogía, no reflexionaban a profundidad sobre el problema de la pedagogía del arte escénico. El docente Jorge Plata (2016) asegura que:

El plan de estudios, por lo menos en el inicio de la licenciatura de la Pedagógica, es una derivación completa del plan de estudios de la escuela de formación de actores del Teatro Libre, esta escuela comenzó en el 88, o sea que llevaba 14 años antes de la Pedagógica. José Domingo Garzón [que hacía] parte del Teatro Libre, era profesor de montajes y director no sólo de la escuela sino del Teatro Libre, era uno de los miembros del Teatro Libre, miembro de planta, pero estaba vinculado de manera muy íntima con la Pedagógica. Él había estudiado allá y había dirigido el grupo de teatro de la universidad, entonces, con la experiencia que él adquirió allá en el Teatro Libre, decidió abrir la carrera en la Pedagógica. (Anexo 1, p. 32)

Aunque las afirmaciones que hace Plata son contrarias con los principios que manifiestan los documentos fundantes de la LAE de la UPN, ya que el proyecto nace con un propósito muy claro sobre la educación de Licenciados en artes escénicas y la necesidad de educar profesionales en este campo debido a la escasa oferta académica y profesional de esta naturaleza que hay en la nación, sí se puede establecer una relación entre la práctica y vida de la malla curricular del año 2001 que se refleja en la planta docente del momento y en la manera en que fue asumida la orientación de los espacios académicos por lo menos en el enfoque disciplinar específico.

Las Poéticas se pensaron bajo la lógica de formación de actores sin que hubiera mayor reflexión sobre las transformaciones en la enseñanza del espacio académico para un programa que en su Proyecto de formación tenía propósitos distintos. Plata manifiesta que la Poética, o mejor la Historia del Teatro, es el espacio académico en la malla curricular en donde el actor, además de preparar su cuerpo a través de las prácticas actorales, vocales y corporales, adquiere el mayor conocimiento posible sobre la cultura, el canon literario y donde “alimenta el cerebro” (Plata, 2016.). La profesora Ana María Vallejo (2016) se refiere a las reflexiones sobre el arte y la pedagogía en los inicios del programa cuando comenta:

cuando a mí me invitaron a participar del proyecto y de su diseño, digamos que yo reflexionaba en términos de artistas, de artistas que claro, tenían una fuerte relación con la pedagogía o de pedagogos artistas, si se quiere. Yo sabía que era una universidad pedagógica, pero el bagaje que traía y lo que me parecía interesante tanto para un maestro o profesor o guía de procesos creativos como para un artista, era darle herramientas que interrogaran el gesto artístico, el qué hacer, la relación con el otro a través de una experiencia estética. Entonces, finalmente, yo no creo que haya habido un gran detenimiento a decir “esto sería para pedagogos” y “esto sería para artistas” a lo mejor fue una gran carencia del momento (...) (Anexo 1, pp. 36-37)

Esto permite comprender las afirmaciones sobre la falta de reflexión por parte del equipo docente inicial sobre la conveniencia de los aprendizajes, el impacto y la implementación de los mismos en el campo de acción laboral de los futuros egresados. Ángela Valderrama en su ejercicio como docente actual del programa, a propósito de las reflexiones sobre la pedagogía de las Poéticas Teatrales y de los espacios académicos disciplinares de la malla curricular, afirma que existen diferencias entre la formación de actores y de licenciados en artes escénicas a pesar de que se esté enseñando contenidos del arte escénico en un escenario de educación profesional:

cada vez como docentes del programa somos más conscientes de que aquello que buscamos no basta con buscarlo como profesores, sino que debe ser claramente enunciado para los estudiantes de modo que ellos después puedan utilizar esas herramientas, esas estrategias en su hacer futuro docente. No son los mecanismos de creación los que te permiten experimentar y experimentar y tú mágicamente encuentras en algún momento la luz, sino es ser absolutamente claro con el estudiante sobre cuál es la posibilidad para

llegar a esa expresión, de modo que él la pueda no solo experimentar en sí mismo, sino que pueda también hablar de la experiencia. (Valderrama, 2016, Anexo 1, pp. 43-44)

Así pues, la enseñanza de los contenidos propios de las artes escénicas y de las Poéticas Teatrales en la licenciatura requiere una consciencia por parte del docente de considerar la significancia de los aprendizajes y la implementación que hará de ellos el egresado en su medio laboral. La docente Claudia Torres (2016) expresa al respecto que:

[la] pregunta por si existe diferencia en los objetivos de las Poéticas en un programa que forma actores a uno que forma profesores de teatro se puede ampliar a todos los espacios académicos de la universidad. Claro que sí, tiene objetivos distintos. A partir de una reflexión en acción orientando los cursos es que uno va comprendiendo de verdad cómo hacer real la pregunta por el formador que se está formando en el espacio académico. Cada vez que uno va atravesando una temática o un contenido la reflexión por parte de un docente tiene que ir de la mano a la de los estudiantes. Reviste de mucha dificultad el hecho de los profesores tengamos que aterrizar, llevar y conducir las reflexiones y los diálogos de los espacios académicos a la práctica, a decirnos y a decirle de alguna manera a los estudiantes “¡Hey, profesor recuerda que esto te sirve para, recuerda que cuando hagas una clase esto te sirve para... Seguro a Stanislavsky nadie se los va a pedir en el colegio pero esto es útil para tales cosas!”. (Anexo 1, p. 48)

La docente Alexandra Aguirre (2016) también reflexiona sobre la labor del educador de la LAE en la actualidad cuando comenta:

(...) desde que yo llegué [a orientar las Poéticas] tuve que ser consciente de que son estudiantes de una licenciatura, son formadores que se están formando. Eso, por un lado, implica una doble carga. Por un lado, tienen que conocer lo disciplinar pero, a parte, tienen que tener un espíritu pedagógico y la clase tiene que estar muy encaminada hacia eso, tratar de no olvidar esas dos cosas. (Anexo 1, pp. 59-60)

Para las docentes que han orientado las Poéticas Teatrales en la versión curricular del año 2009 las reflexiones sobre la enseñanza ya no ahondan únicamente en los contenidos y los problemas que el aprendizaje de la disciplina requiere, sino que también está latente la

pregunta por cómo los contenidos que el estudiante aprende aportan a su formación integral en consecuencia con los objetivos del programa. También reconocen la importancia de pensar el aprendizaje disciplinar de las artes escénicas en relación con los demás espacios académicos que componen el núcleo, las implicaciones de la función social del arte en la escuela y los escenarios educativos en donde se desempeñarán los egresados. Como aporte a la anterior afirmación vale la pena citar las palabras de Aguirre (2016) y Valderrama (2016) respectivamente:

Las poéticas ayudan a generar conciencia en el estudiante sobre cómo el proceso artístico es un proceso social, es una expresión de la sociedad de una época y ellos tiene que confrontarla con la época en la que están viviendo y tiene que conocerlo muy bien en el momento de hacer la transposición didáctica (...) Esa conciencia ayuda a que el estudiante en formación tenga una buena relación con los alumnos en el colegio y le da una seguridad de que conoce no solo un par de obras sino que sabe cómo se transforma el mundo al crear una obra de arte.(...) (Anexo 1, pp. 60-61)

(...) La discusión sobre los contenidos en el aprendizaje tendría que desarrollarse en términos de lo que uno podría llamar el lugar social del arte, un lugar social que afecta a unos territorios políticos muy claros que quizá para un profesor van a estar mucho más a la mano que para un actor. (...) (Anexo 1, p. 44)

Para concluir este apartado, se revela cómo en las intencionalidades pedagógicas de los docentes que han orientado las Poéticas Teatrales en la malla curricular actual, la conciencia sobre el tipo de profesional que espera educar el programa se asume como un aspecto determinante para la orientación del espacio académico. La pregunta por el egresado, los conocimientos que requiere y el impacto de su práctica en la educación es fundamental ya que permite educar bajo una lógica que es completamente distinta a los preceptos que requiere la formación de un artista para su desempeño en el medio creativo. En este punto no es suficiente preguntarse por qué tanto necesita saber un licenciado en artes escénicas, sino que va de la mano de la pregunta por cómo implementa sus aprendizajes en los contextos en que se desenvuelve y qué lugar le otorga al arte como acto transformador de realidades y posibilitador de análisis en torno a la identidad, la política y los contextos.

1.3.3 La incidencia de las Políticas Públicas en Educación en la enseñanza de las Poéticas Teatrales

Con la expedición del Decreto 2566 de 2003 por parte del MEN la educación superior debe realizar ajustes respecto a la presencialidad y la flexibilidad educativa a través del Sistema de Créditos Académicos (SCA). Dicho sistema consiste en “El tiempo estimado de actividad académica del estudiante en función de las competencias académicas que se espera el programa desarrolle” (MEN, 2003). Un crédito académico, como lo define el Decreto, equivale a 48 horas de trabajo académico semestral del estudiante en donde se contemplan las horas de tipo presencial -es decir con acompañamiento del docente- y demás horas que requiera para alcanzar los objetivos del espacio académico que esté estudiando. En este sentido, las horas con las que el estudiante cuenta no están determinadas, únicamente, por su presencialidad en el aula de clases sino que se contemplan las horas de trabajo autónomo del estudiante fuera del aula. Las IES son las encargadas de organizar una propuesta educativa a través de los créditos académicos separando con claridad cuántas horas presenciales tendrán los espacios académicos que componen las mallas curriculares. Es importante tener en cuenta que por cada hora con acompañamiento del docente se contemplan dos horas de trabajo independiente por parte del estudiante para programas de pregrado.

El Decreto 2566 será decisivo en la carga académica de la LAE ya que durante la primera versión de la malla curricular y durante los primeros años de la segunda la presencialidad de los estudiantes y el acompañamiento por parte de los docentes era excesivo. En el momento en que empieza a implementarse el SCA la carga horaria presencial de los estudiantes en las aulas de la licenciatura disminuye. Lo anterior tiene dos consecuencias. Por un lado, genera impactos negativos en los estudiantes pues conciben que la disminución presencial afecta el aprendizaje de los espacios académicos y por ende la formación integral. Vale la pena resaltar que las academias y los programas de formación superior en artes, por lo menos en Bogotá, se desarrollaron, en sus inicios, con una permanencia de tiempo completo –entre 6 y 8 horas diarias- por parte del estudiante en las aulas de clase. Por otro lado, la expedición del decreto supone la

implementación de nuevas estrategias pedagógicas por parte de los docentes que permitan el abordaje de temas y contenidos que se ajusten a la re-estructuración horaria.

Para el caso de la LAE con la formulación del decreto se generan discusiones y reflexiones sobre si la presencia del estudiante en las instalaciones físicas del programa determina una verdadera formación integral o si, por el contrario, limita la posibilidad de ofrecer un currículo educativo flexible que le permita al estudiante dialogar con su entorno, con otro tipo de aprendizajes y con procesos ajenos a la carrera que pueden ser tan relevantes, en términos educativos, como su presencia en el aula de clases. Al tiempo, compromete a los docentes a re-estructurar los programas de clase para que los estudiantes afronten aprendizajes significativos en el aula de clases en un menor tiempo presencial, pero invitándolos a extender sus reflexiones y experiencias cognoscitivas hacia entornos extra académicos.

Desde la perspectiva de las Poéticas Teatrales en la historia del programa en la primera Malla Curricular la presencialidad era de aproximadamente cuatro horas semanales con acompañamiento del docente. Actualmente, específicamente en el ciclo de fundamentación, las Poéticas Teatrales cuentan con 4 horas presenciales en primer y segundo semestre y 2 horas presenciales en tercero, cuarto, quinto y sexto semestre.

Jorge Plata (2016) se refiere en la influencia de las Políticas Públicas en Educación en la re-estructuración de los programas de formación superior en artes como actual Director del Departamento de Arte Dramático de la Universidad Central cuando comenta:

“(…) A nosotros nos tocó hacer una reforma hace cuatro años y nos tocó eliminar 21 asignaturas que venían de la escuela del Teatro Libre y que hicieron parte del plan de estudios de la carrera inicial de la Central porque estábamos enseñando demasiado. Teníamos demasiadas asignaturas y eso estaba produciendo un déficit a la universidad privada, uno de los motivos de ese déficit era que había muchas materias. Si se hubiera calculado el número de créditos podían llegar a los 220 créditos, una barbaridad porque lo normal son 140 o 150 créditos para toda carrera. Tuvimos que cortar y cortar para especializarnos en lo que más nos interesa que es la formación del actor. (...)” (Anexo 1, p. 35)

De igual manera, se refiere a las modificaciones que ha tenido que realizar a la enseñanza de la Historia del Teatro como profesor universitario:

“(…) En la escuela de formación de actores del Teatro Libre yo le dedicaba por lo menos un año a cada periodo pero ahora aquí no se puede, es un semestre para cada periodo (…) en ése entonces como no teníamos el control del Ministerio ni de nada, éramos libres e indocumentados, hacíamos lo que se nos daba la gana. Yo veía que en primer semestre había alcanzado a desarrollar Esquilo y medio Sófocles pues al segundo semestre les dictaba Eurípides y Aristófanes para que profundizaran. Ahora hay currículos, syllabus, créditos, está uno encajonado. (Anexo 1, pp.34-35)

Para Jorge Plata la disminución de las horas presenciales a pesar de que son reglamentos oficiales representa una disminución de la calidad de la formación integral del actor, mientras que para docentes como Claudia Torres y Ángela Valderrama representan desescolarizaciones que fomentan la autonomía académica por parte del estudiante y determinan la creación de estrategias pedagógicas que dialoguen con las Políticas Públicas en Educación. Torres (2016) se expresa respecto a las implicaciones de SCA en la formación de profesionales cuando manifiesta:

Al principio, con esta reforma [por créditos y disminución de presencialidad y horas], todo el mundo [en la LAE] se resintió porque es traumático pasar de tener seis horas semanales de voz a tener tres no más, ese tipo de cosas son traumáticas. Sin embargo, con el tiempo uno va comprendiendo – y lo digo en parte por mi formación de pregrado- que estar en una universidad encerrado desde las siete de la mañana hasta las cinco de la tarde en clases presenciales no tiene mayor sentido porque, entonces, ¿en dónde está la ciudad y la vida que te está alimentando y provocando otros procesos? y ¿dónde está tu capacidad autónoma para trabajar solo, para entrenar solo o para comprender cosas por tu propio trabajo? Hay una contradicción completamente constante entre ¿hasta dónde llega lo que la universidad puede hacer por mí? y ¿hasta dónde yo aprovecho eso para volverme más autónomo? o seguimos esperando y pensando en ésa forma bancaria de ¿qué me van a dar? que es finalmente como funcionaba el modelo antiguo, el modelo que existía antes. (Anexo 1, pp. 56-57)

Las palabras de Torres son importantes para comprender las reflexiones de la planta docente actual de la LAE respecto a la flexibilidad curricular y el estímulo de la autonomía

académica que, como proceso reciente, ha costado trabajo en las prácticas educativas. Las palabras de Valderrama permiten complementar las reflexiones que introduce Torres sobre un cambio de paradigma de educación tradicional a una educación basada en la autonomía, además involucran reflexiones sobre las recientes intencionalidades de la práctica docente en el diseño de programas operacionales:

Cuando empieza el asunto de los créditos obviamente las horas disminuyen y las horas no son un problema en términos de su disminución, sino es un nuevo reto para el docente que debe saber qué hace en el tiempo que tiene y, por ende, también un reto nuevo para los estudiantes que deben saber -y esto me parece muy importante, que no sólo sucedió en poéticas sino que sucedió en todo el programa- ¿cómo empezar a establecer estrategias de trabajo autónomo que vayan más allá de hacer clase solos, que vaya más allá de ello, y que realmente les permita a los estudiantes ser conscientes de su emancipación, no es fácil. Para cualquiera, incluyámonos todos como estudiantes, es más fácil seguir la norma y hacer la tarea. Entonces, ¿a qué va de una u otra manera el cambio?, a generar estrategias de aprehensión de ese conocimiento y estoy hablando de un conocimiento que no sólo es teórico, también es práctico. Generar estrategias que posibiliten el aprendizaje con esas nuevas políticas educativas. (Valderrama, 2016, Anexo 1, pp. 46-47)

El Proyecto de Formación de la licenciatura, teniendo en cuenta el impacto social que se espera de la misma, demanda cuestionamientos sobre los diálogos que los estudiantes necesitan establecer con la universidad como institución y con su entorno social como lugar de acción profesional. De allí que la incidencia de las Políticas Educativas en la LAE no se asuma como una barrera para alcanzar una educación integral, sino que se pongan al servicio del cumplimiento de los objetivos del programa. Con la descentralización de la figura del actor y la consciencia sobre el perfil profesional de los egresados, la flexibilidad del currículo reconoce la importancia de la emancipación académica del estudiante y de la promoción de prácticas de pensamiento y conocimiento autónomo. Para que la emancipación y la autonomía sean alcanzadas, se revela en los discursos de los docentes que, no basta con la declaración de intenciones propuesta por la normatividad educativa, sino que es necesario replantear concepciones generales y crear estrategias pedagógicas particulares que estimulen tales cualidades y que complejicen la pregunta por la formación integral.

1.3.4 Los programas pedagógicos operacionales de Poéticas Teatrales: respuestas a necesidades educativas concretas.

El diseño de programas pedagógicos operacionales además de contemplar la planeación de una serie de objetivos, contenidos, metodologías y formas de evaluar también se considera como un ejercicio que enfrenta al docente a un reconocimiento del tipo de población al que va dirigido, a sus necesidades educativas y al impacto de los aprendizajes que se van a movilizar en el aula de clase en los entornos ajenos a las instituciones. En los tres apartados anteriores se ha podido percibir la concepción de las artes escénicas por parte de los docentes entrevistados. Se ha vislumbrado, además, la influencia de los paradigmas de formación que las mallas curriculares han propuesto para la definición de prácticas e intencionalidades pedagógicas cambiantes a través de quince años de enseñanza de las Poéticas Teatrales. Ahora, vale la pena preguntarse por el compromiso pedagógico y social que sugiere el diseño de programas de curso de disciplinas específicas antes de hablar de su construcción minuciosa. Los discursos de las profesoras Ana María Vallejo y Claudia Torres permiten darles posibles respuestas a las implicaciones del reconocimiento del contexto para el diseño de programas. Del mismo modo, no se puede desconocer que las reflexiones que hacen Valderrama y Aguirre sobre la autonomía, el lugar social del arte y la consciencia sobre el tipo de profesionales que educa el programa se relacionan con este apartado.

Uno de los pensamientos que se desarticula de la concepción sobre el diseño de programas pedagógicos es el del profesor Jorge Plata, ya que concibe la disciplina Poética o Histórica del teatro y la formación en arte escénico enfocadas a la representación y al actor como esencia del arte teatral desligando, inclusive, el lugar social del arte. En Plata no es posible comprender cómo la vigencia de los autores clásicos teatrales determina la transformación de las formas escénicas contemporáneas o la actualización de la obra de arte en los contextos particulares. Lo anterior no deslegitima en ningún caso la rigurosidad de sus estudios sobre la Historia del Teatro y las estructuras Poéticas, pero sí lo alejan de la pregunta por el diseño del programa pedagógico para la formación de licenciados. Jorge Plata reflexiona, usualmente, desde una perspectiva anclada a un modelo de formación actoral propio de la escuela del Teatro Libre, que no permite la generación de preguntas en torno a la relación arte-pedagogía.

Ana María Vallejo (2016), aunque se ha desempeñado como docente de programas de educación superior de actores, reconoce que el diseño de un programa de poéticas implica:

(...) saber un curso de poéticas con quiénes, para quiénes y dentro de qué proyecto. (...) yo pienso que debe ser un trabajo de equipo, (...) es decir, de gente con miradas distintas que interroguen tanto las formas tradicionales como las contemporáneas; que sepan además que interrogar la forma puede ir hasta aspectos digamos muy tan al límite como ponerlas en duda y poner en duda la manera como se ha organizado la historia del teatro; digamos, casi que tener el ánimo de una puesta en crisis de la misma poética desde adentro. (...) yo no creo en un saber en sí, sino en un saber en relación con, entonces me parece que es necesario saber que es en la Pedagógica, que es en Colombia, que es aquí... eso me parece clave. (Anexo 1, pp. 37-38)

En concordancia con los planteamientos de Vallejo, Claudia Torres (2016) explicará que para diseñar un programa de curso de Poéticas es necesario:

ver las necesidades contextuales de los estudiantes involucrados. Yo no creo en programas estandarizados en donde todo le sirve a todo el mundo y esto le tiene que servir al que llegue porque sí, sino que hay que ver las necesidades contextuales de este curso (...) Creo que eso es lo más importante a la hora de diseñar un programa, comprender contextualmente qué necesitan los estudiantes y eso tiene una perspectiva de la malla curricular, de su proceso académico, de lo que vienen desarrollando y de lo que van a desarrollar. (Anexo 1, pp.57-58)

Con los discernimientos de las docentes es posible comprender que los diseños de los programas pedagógicos pueden sustentarse a partir de las disciplinas mismas pero que responden, también, a los contextos en que se van a implementar. Cuando Torres se refiere a los programas estandarizados permite introducir lo que Vallejo nombra como diseños ideales y su exposición al respecto:

No creo que un diseño sea un diseño ideal, creo que eso también es una utopía que a veces hace mucho daño porque desconoce el dónde, con quiénes, para quiénes, en qué circunstancia... entonces es probable que ése ejercicio de diseño si se hace en Berlín cuente con otra perspectiva, intereses y demás, pero no es Berlín. Es decir, los estudiantes que llegan a una universidad pública en Colombia vienen también, además, con unas

carencias, con unas experiencias valiosísimas, con unos problemas distintos a los de otros lugares y un programa, entre otras cosas, debe ser lo suficientemente flexible (...) (Vallejo, 2016, Anexo 1, p. 38)

Ana María Vallejo, como docente de Poéticas Teatrales durante la primera versión curricular de la LAE, y Claudia Torres, actual docente de la carrera, reflexionan y establecen puntos de cruce discursivos que expresan intencionalidades pedagógicas en el diseño de programas de curso en su labor como educadoras. Lo anterior evidencia que, aunque el diseño curricular antiguo (2001) fue determinante en la formación de varias promociones de estudiantes, la pregunta por la enseñanza y su relación con los contextos es, usualmente, una pregunta que atraviesa la práctica docente independientemente del tipo de profesional que se desea educar. A pesar de que en páginas anteriores se cita a Vallejo cuando comenta que en su labor como profesora en la LAE no se detuvo a pensar cuáles eran las diferencias entre educar pedagogos o artistas, sí es posible entrever en su discurso una preocupación y una intención clara de situar su labor pedagógica en los contextos en que se desenvuelve.

Para finalizar, cuando Vallejo le otorga un lugar determinante a la universidad pública en Colombia, se resalta un reconocimiento de las experiencias, las carencias y las realidades de los estudiantes, se explicita la necesidad de crear no sólo currículos sino también programas pedagógicos operacionales lo suficientemente flexibles, inclusivos y de naturaleza cambiante. Así pues, en el reconocimiento y el trabajo, a partir de las contingencias, las situaciones educativas permiten hallazgos y pérdidas de lo que aquí se menciona como intencionalidades pedagógicas.

2. Los diseños de Programas Pedagógicos Operacionales para la enseñanza de las Poéticas Teatrales en la LAE de la UPN

2.1 Objetivos

2.1.1 Malla curricular 2001

La malla curricular que da inicio a la Licenciatura tiene una gran influencia del programa o plan de estudios de la Escuela de Formación de Actores del Teatro Libre, de ahí, que el programa de Artes Escénicas tuviera una fuerte carga académica en el campo disciplinar que pensaba en la formación de actores.

A pesar de que los docentes Ana María Vallejo y Jorge Plata hacen parte de la misma malla curricular, se observa que sus objetivos para el espacio de *Poéticas Teatrales* son distantes. Vallejo, considera que el objetivo de la clase se fundamenta en una comprensión reflexiva de las obras estudiadas, de tal manera que se pueda “Lanzar preguntas, preguntas, no solamente el problema de cuándo se dio la tragedia, de cómo evolucionó, después cuando ese florecimiento termina y entra en crisis la tragedia antigua” (Vallejo. Anexo 1, 2016 p.1), de tal manera que el estudiante al preguntarse por la vigencia de los temas antiguos pudiera hacer una conexión entre el mundo antiguo y el mundo contemporáneo. De esta forma, se especifica en el programa pedagógico operacional de la docente: “Interrogarse, a través de algunos ejemplos de producciones contemporáneas, sobre la importancia y el sentido del teatro antiguo hoy.” (Vallejo. Programas de curso I y II semestre, s.f)

Ahora bien, Jorge Plata contempla como objetivo de estudio el análisis de los contextos de los periodos propios de la historia del teatro. A diferencia de Vallejo, Plata se centra en la época con el fin de que el estudiante conozca sus características puntuales sin hacer ningún tipo de relación con su actualidad. En su programa pedagógico operacional de IV semestre expone como objetivo “Mostrar la íntima relación entre las manifestaciones teatrales y el espíritu religioso de la Edad Media” (Plata. Programa de curso IV semestre, s.f)

En los objetivos de los docentes se evidencia que el estudio de las producciones artísticas comienza por el mundo clásico griego; parten de un estudio cronológico que le permite al estudiante llegar a la actualidad para comprender la evolución de dichas producciones. Plata afirma que dentro de sus objetivos está “Hacer énfasis sobre la Poética, es decir, en los análisis de las estructuras dramáticas y su evolución a través del tiempo” (Plata. Anexo 1, 2016, p2); no obstante, al tener mayor incidencia el estudio de la Historia del Teatro en las clases que orienta, la Poética y sus objetivos se convierten en un elemento que aporta a la comprensión de los sucesos históricos del teatro, mas no son el centro de estudio. De esta manera prima la importancia de seguir una pauta cronológica.

2.1.2 Malla curricular 2009

Con la renovación del *Registro Calificado* del año 2009 el proyecto de formación de la LAE tiene una serie de transformaciones que están determinadas por el cambio de proyecto de formación y, por ende, de los temas y de las apuestas metodológicas que su enseñanza requiere. En el ciclo de fundamentación los espacios académicos cuerpo, voz, actuación y poéticas conforman a su vez un espacio académico denominado como *Núcleo Integrador de Problemas* cuya metodología de enseñanza se soporta en el ABP; es decir, durante cada semestre se plantea un problema a través de una pregunta que resulta ser el punto de partida y desarrollo del proceso académico de los estudiantes desde los diseños de programas pedagógicos operacionales de las áreas que componen el núcleo.

Esto último sugiere que el análisis de los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación para el área de Poéticas de la Representación deben ser consecuentes con el proyecto de formación que propone el ABP como estrategia pedagógica pero, también, con las pregunta problema que se propone el NIP en cada semestre.

Teniendo en cuenta que los objetivos se dividen en dos tipologías: la primera, objetivos de operación concreta y, la segunda, objetivos de operación abstracta, es posible identificar que el planteamiento de objetivos por parte de las docentes que orientan el espacio académico durante la vigencia de ésta malla curricular propone desarrollos cognitivos del

estudiante tanto en el estímulo del pensamiento abstracto como en el estímulo de pensamiento concreto. Es decir, los objetivos propuestos se preocuparon por analizar y reflexionar sobre aspectos inherentes a la poética y, al mismo tiempo, se preocuparon por la implementación de dicho análisis y reflexión en la creación de productos artísticos que materializaran, a través de acciones concretas, el aprehensión de los conocimientos en torno a la poética teatral por parte de los estudiantes.

Es importante aclarar la noción de productos artísticos. La creación está estrechamente relacionada con el cómo el estudiante se apropia de los contenidos para la producción de un objeto que materializa su intelecto. Sin embargo, puede comprenderse la diversidad de dichos objetos desde los siguientes objetivos planteados en programas pedagógicos operacionales diseñados por docentes que han orientado el espacio:

- Reconocer los conceptos nodales de los campos de creación Konstantin Stanislavsky, Vsevolod Meyerhold para desarrollarlos en ejercicios prácticos escénicos. (Torres. Programa Analítico III semestre. 2015-I)
- Desarrollar habilidades de lectura, interpretación y comprensión textual. Desarrollar habilidades de inferencia, abstracción y comprensión de referentes específicos en la cultura. (Aguirre. Programa Analítico I semestre. 2015-I)
- Generar un espacio de discusión, reflexión y creación en el que el estudiante, teniendo como base aspectos semióticos del teatro, pueda empezar a explorar su propio universo creativo a partir de la confrontación de sus ideas con las de sus compañeros y con el mismo análisis y ejecución de los textos y actividades propuestas en clase. (Valderrama I semestre. Programa Analítico. 2013-II)

Así pues, con los ejemplos, la creación de objetos materializadores del intelecto se evidencia desde una perspectiva escritural y desde otra relacionada a la puesta en escena. El primer objetivo, propone el reconocimiento de conceptos sobre la poética desde las teorías de Meyerhold y Stanislavsky para el desarrollo de ejercicios escénicos, es decir que convierte el estudio de la poética en un medio para la consecución de fines prácticos relacionados a la

comprensión compleja del ejercicio actoral. Claudia Torres, en su práctica como docente del espacio académico, aclara que su abordaje y enseñanza de las poéticas vincula la investigación para que los estudiantes tengan la capacidad de llevar a escena las reflexiones surgidas de la teoría. En este sentido, el objetivo que enmarca la orientación de las poéticas para Torres es:

[Concentrar el estudio de la poética] en una dimensión de la investigación para la creación de los ejercicios escénicos a través de los cuales los estudiantes están indagando los contenidos de interés del módulo que son los mundos de creación, aspectos de creación, de tres importantes autores de teorías y técnicas teatrales (Anexo 1,2016, p. 3).

Por otro lado, el objetivo de la poética para la profesora Alexandra Aguirre, en su programa pedagógico operacional, tiende a una creación de conocimiento de tipo escritural por parte del estudiante que se relaciona con objetivos de operación abstracta. En este sentido, sus objetivos no dan cuenta de un involucramiento práctico del hacer teatral o de la puesta en escena para una comprensión de las Poéticas, sino que proponen el estudio de materiales textuales para la comprensión de los contenidos y la solución del NIP propuesto para el semestre en específico. De esta manera, se puede establecer una relación sobre las concepciones de los objetivos generales de la Poética propuestos por Aguirre y Vallejo al concebir su estudio como una producción analítica y reflexiva sobre el objeto y las formas artísticas más que una producción de objetos y formas escénicas.

Por su parte, la profesora Ángela Valderrama en su propuesta de objetivo para el espacio académico vincula la producción de reflexiones y análisis de la Poética con la generación de productos escénicos. En Valderrama se hace explícita la necesidad de que el estudiante vincule los conocimientos sobre la Poética con prácticas creativas concretas, ya que estas aportan a su construcción estética. Afirma que es importante: “Desarrollar en el estudiante una serie de competencias analíticas, críticas y reflexivas frente a lo que hace y cómo traduce su experiencia sensible frente a la obra artística más allá de un saber estático acumulativo” (Anexo 1,2016, p.5).

Para concluir, es importante resaltar que, durante esta malla curricular, solo hacia el año 2014 los programas pedagógicos operacionales empiezan a complejizar las relaciones del cuerpo, la voz, la actuación y las poéticas a la luz de los NIP e incluyen dos tipos de objetivos en

el diseño de los programas: objetivos del espacio académico disciplinar y objetivos en relación con el NIP. Con los últimos, para el estudiante se hace evidente cuál es la acción que relaciona cada uno de los espacios académicos en torno a la pregunta problema de cada núcleo. No obstante, el planteamiento de objetivos bajo esta perspectiva requiere de un planteamiento distinto al que se venía abordando en la malla del 2001 y comienzos de la del 2009 ya que los contenidos y las metodologías problematizan las necesidades de los NIP en cada semestre. Lo anterior visto como acciones tomadas a partir de la creación de la *Tabla 3* consignada en el marco teórico.

2.2 Contenidos

2.2.1 Malla curricular 2001

Como contenidos se propone de manera similar en los dos docentes un recorrido desde el nacimiento de la tragedia y la comedia. Sus contenidos ofrecen al estudiante un contexto social, político, cultural y religioso de la antigüedad, el medioevo, el renacimiento en España e Inglaterra y la época isabelina. El estudio de las estructuras y formas de representación de cada una de las épocas es definitivo como contenidos de los programas.

Jorge Plata afirma que dentro de sus contenidos para una clase de Poéticas contempla:

El contexto histórico, social, político, religioso de la época, el nacimiento del teatro en Grecia, Dionisio, Apolo todo el desarrollo para llegar al teatro antiguo, las guerras médicas, la guerra del Peloponeso. El ciclo de los atidas, la mitología. La *Poética* de Aristóteles, *La epístola a los pisonos* de Horacio, Periodos del teatro griego, romano, teatro medieval hasta llegar al siglo XX (Anexo 1, 2016, p.6)

A partir de lo anterior explica características, biografías, autores representativos y obras importantes de dichos períodos como por ejemplo *Las Nubes*, *La Paz*, *Medea*, *Otelo*, *Fedra*, *Tiestes* etc., y la evolución del espacio escénico.

Dentro del programa pedagógico de Ana María Vallejo se expresan como contenidos las “Teorías sobre el nacimiento de la Tragedia y Contextualización de la Tragedia clásica y estudio del siglo V. a. de C. a través de la lectura de los historiadores antiguos y especialistas contemporáneos” (Vallejo, Programas de clase I y II semestre, s.f), así como el análisis de obras de Esquilo, Eurípides, la *Poética* de Aristóteles, Aristófanes etc.

Cabe anotar que el programa pedagógico de la docente señala que *Poéticas Teatrales* está dentro de un Núcleo Integrador de Problemas *Sensibilidad y Pre-expresividad*, pero no se evidencia de qué manera se articula con los demás espacios académicos y tampoco se halló información sobre la justificación de dicho núcleo en los documentos fundantes del programa. Por otro lado, el contenido de esta malla curricular se insertan en el *saber saber* y en el *saber hacer* desde la producción escrita, analítica y teórica a partir de la lectura de las obras dramática; no existe en los programas pedagógicos una propuesta que tenga en cuenta la producción artística por parte del estudiante a partir de lo aprendido. Por tanto, puede determinarse que los contenidos enseñados durante la vigencia de esta malla son de tipo conceptual.

2.2.2 Malla Curricular 2009

La propuesta de contenidos de *Poéticas* para el ciclo de fundamentación en la malla curricular del año 2009 está determinada por los NADS y por el estudio cronológico de los devenires del teatro que se venía enseñando desde la malla curricular del año 2001. No obstante, el estudio histórico de las *Poéticas* se ha transformado en los dos últimos años por la incidencia de las reflexiones sobre el NIP y sus procedimientos, lo que ha llevado a que la propuesta semestral de contenidos ya no responda a un problema de épocas históricas del teatro, sino a la reflexión sobre qué contenidos de las *Poéticas* le permiten al estudiante dar respuesta a las preguntas propuestas por el NIP en cada semestre⁵. Para comprender mejor la anterior afirmación, se tomará como referencia de estudio los contenidos temáticos de *Poéticas de la representación* de primer semestre.

⁵ Véase *Tabla 3* en el marco teórico.

El NADS para primer semestre corresponde a *Sensibilidad y Pre-expresividad I* que a su vez se aborda desde la pregunta por la identidad planteada por el NIP, es decir, darle respuesta al problema de la identidad es desde donde cada asignatura contribuye a la educación del estudiante. Para el caso de las *Poéticas de la representación*, los contenidos que pueden aportar a la respuesta sobre la identidad están enmarcados en un tema denominado como *Referentes para la creación*. Es en la concepción y abordaje del docente sobre estos últimos en donde se materializa la selección de contenidos que permitirán entender desde qué perspectiva el docente comprende los referentes para la creación y su contribución a la comprensión de la identidad del estudiante de la licenciatura en artes escénicas.

En este sentido, la propuesta de contenidos de la profesora Ángela Valderrama para un primer semestre parte de tres temas generales: el mito, el rito y la epopeya, y se materializa en el conocimiento histórico de mitos creacionales universales, remitiéndose luego a Grecia y con ella a un estudio del mito y la historia griega antigua. Luego, se aproxima a definiciones filosóficas del mito y del rito tomando como referente la cultura griega para abordar el rito desde los orígenes del teatro occidental. Por último realiza un abordaje de la epopeya a través del género literario épico, especialmente desde *La Ilíada* y *La Odisea* como ejemplos notables de las formas de la epopeya antigua.

Por su parte, la profesora Alexandra Aguirre toma como referente inicial el programa de primer semestre elaborado por Valderrama, pero realiza modificaciones hacia el año 2014 en la propuesta de contenidos que se venía enseñando debido a reflexiones y determinaciones colectivas por parte de los docentes que integran el área disciplinar de la licenciatura. Aguirre comenta al respecto:

Tuvimos una reunión con el área disciplinar, (...) lo que hicimos fue decidir cómo se iban a asumir los distintos programas. Ésa reunión fue muy importante porque fue una discusión en grupo en donde todos los profesores pudimos opinar, todos participamos(...) Estábamos pensando todo el tiempo tanto en los estudiantes como en nuestra orientación básica: ¿qué es lo principal a enseñar?, ¿cuáles deberían ser nuestras prioridades conociendo al estudiante en la carrera?, ¿cómo deberíamos organizar un poco el NIP?, ahí nos dimos cuenta de que era importante más que conocer un época tras otra (...) que los estudiantes tuvieran un acercamiento general para que supieran en dónde están parados y después tener unos cursos específicos. (Aguirre, Anexo 1, 2016, pp. 62-63)

La propuesta de programa pedagógico operacional para primer semestre, diseñado por Aguirre, continúa indagando sobre el problema de la identidad pero desde cuatro módulos distintos: Pre-modernidad, en donde el estudiante se aproxima a las visiones que primaban en el mundo antiguo y el medieval; Modernidad (Romanticismo) que es un repaso teórico de los géneros, además de estudiar lecturas y textos que refieren a la época; Crisis de la representación, en donde se estudian autores como Benjamin, Kafka, Baudelaire y algunos materiales audiovisuales; y, por último, Siglo XX y XXI en donde los estudiantes leen textos de literatura latinoamericana.

Se evidencia, entonces, una transformación de vital importancia en las Poéticas porque en el programa se aborda el NIP y los temas de primer semestre desde otra posibilidad y es la contextualización para el estudiante de lo que significa el estudio del arte teatral, es decir, el estudiante, quien es ajeno al conocimiento del teatro, llega a la carrera y al espacio de Poéticas para encontrarse con, lo que se podría denominar, una introducción al teatro con ese recorrido histórico que pretende fomentar la reflexión, empezar a estimular la autonomía y, sobre todo, la capacidad de análisis crítico frente a la obra de arte, para luego, desde segundo semestre detenerse en épocas, obras y textos concretos.

Lo anterior abre la perspectiva sobre la concepción de los referentes para la creación, los cuales no parten, de manera impositiva, de la antigüedad y el mundo occidental clásico, aun cuando es fundamento esencial para la herencia teatral latinoamericana y colombiana, sino que pueden partir desde otro punto de la historia teatral y acudir a textos filosóficos, literarios, etc., para ubicar al estudiante en un lugar donde pueda verse a sí mismo como futuro profesor de artes escénicas. Así, la identidad tiene caminos distintos de exploración dependiendo del NIP y, por supuesto, de las decisiones del docente que a su vez dialoga con los profesores que integran el área disciplinar.

En los programas pedagógicos operacionales se evidencia que los contenidos de las Poéticas han pasado por un proceso de solidificación en el que los docentes identifican la relación con el NIP y las necesidades que los estudiantes tienen, de tal manera que el espacio no se centraliza en un problema cronológico sino de contenidos vitales para afrontar la vida y la pedagogía artística en la actualidad.

2.3 Metodología

2.3.1 Malla curricular 2001

La metodología de enseñanza del espacio académico en ésta malla curricular se centra, para los docentes Vallejo y Plata, teniendo en cuenta la revisión de programas pedagógicos de esa época, en el desarrollo de clases magistrales en el que la lectura, el análisis, las exposiciones, la escritura de ensayos y el apoyo de lo audiovisual son indispensables para enseñar un tema, obra o periodo en específico.

Ahora bien, el apartado metodológico correspondiente a los programas diseñados por Jorge Plata sólo aparece en los programas pedagógicos de V y VI semestre, mientras que en los programas para III y IV sólo figuran los contenidos y los porcentajes de evaluación sin establecer cuál es la dinámica de trabajo del espacio académico. Con lo anterior se puede inferir que el diseño del programa pedagógico operacional no tenía una estructura sino que respondía a un diseño a criterio personal que fue definiéndose de manera institucional en el transcurso del tiempo. Como metodología del profesor Plata se evidencia; “Lecturas dramáticas de los textos preparadas por el estudiante, participación en clase sobre temas que ayuden a profundizar el análisis y la interpretación de los textos, material audiovisual, ensayos sobre la interpretación y el análisis de los personajes shakesperianos y evaluaciones en clase” (Plata. Programas de clase V semestre, s.f). Plata afirma que el estudio de la Poética se trata de “obligar a los estudiantes a que lean las obras con cuidado” (Plata. Anexo 1, 2016, p.6) con el fin de que puedan entender las estructuras, por ejemplo, “Dentro de una tragedia griega tenemos el prólogo, la entrada del coro, la separación entre estásimos y episodios y luego el éxodo.” (Plata. Anexo 1, 2016, p.10)

Por su parte, para la docente Ana María Vallejo la pregunta que el estudiante le hace al texto es primordial para la comprensión del tema; Vallejo afirma al respecto:

[Los estudiantes] leían *La Iliada*. Me parece un texto (...) fundador e interesante para comprender el problema de cómo se funda la historia de los relatos épicos en occidente; me detenía en la pregunta ¿qué es eso del héroe?, ¿cuál es el héroe trágico? y ¿cuál es el héroe no trágico?, entonces mirábamos un poquito a Benjamin y a su idea del Ulises como héroe no trágico del relato épico. Interrogaba desde temas que también eran de mi interés,

obviamente, porque me parecía podían ser útiles para que la mirada no fuera completamente académica. (Vallejo, Anexo 1, 2016, pp. 9-10)

Adicionalmente, en los programas de clase elaborados durante su ejercicio como docente en la LAE, plantea que “Para el desarrollo de los contenidos propuestos se combinarán clases magistrales con exposiciones preparadas por los estudiantes. También se realizarán discusiones sobre las distintas lecturas propuestas y trabajos escritos relacionados” (Vallejo. I y II semestre, s.f)

En la metodología de la malla curricular se podría asegurar que el método de enseñanza a través de clases magistrales se ubica en un ejercicio tradicional en donde el sujeto (estudiante) es activo desde la comprensión, la escritura y el análisis que pueda hacer de las obras teatrales; es activo en tanto se aprenda la organización estructural de una obra, sus conflictos, los personajes, el contexto que la envuelve, etc., y materialice lo aprendido a través de la escritura de ensayos, los exámenes escritos y la exposición oral de temas.

2.3.2 Malla curricular 2009

En esta propuesta curricular la metodología tiene un cambio significativo porque los docentes se concentran en plantear estrategias en las que sea el estudiante quien tenga una mayor responsabilidad e intervención en las clases. Si en la malla anterior se observa que su participación se fundamenta en la exposición y la producción escritural, ahora el hacer práctico escénico permite que exista una “acción metodológica que posibilite en el estudiante la confrontación de la teoría con la práctica” (Valderrama. Anexo 1, 2016, p.13); por ende, la materialización del conocimiento por parte del estudiante lo lleva a una articulación con el núcleo y a que haga de la teoría vista en Poéticas una experiencia viva de la obra de arte.

Ahora bien, cada docente tiene unas estrategias metodológicas particulares los cuales hacen que los contenidos abandonen su característica conceptual y puedan ser, al mismo tiempo, prácticos y procedimentales. Aunque existe una característica general que se comparte en la metodología planteada en los programas pedagógicos de Valderrama, Aguirre y Torres,

relacionada con la participación constante del estudiante de exposiciones, lecturas, debates, discusiones en clase, etc., cada docente tiene un método distinto para vincular el NIP.

La docente Claudia Torres, al ser profesora de *Poéticas de la representación* y de voz de tercer semestre, considera que la articulación del NIP está determinada por una serie de herramientas que van de un espacio académico a otro retroalimentándose en torno a la construcción escénica, que luego será una muestra conjunta con actuación: “ Todo lo que ocurre en poéticas está planeado para que los estudiantes tengan herramientas e información de distintos tipos para sus trabajos en la escena” (Torres. Anexo 1, 2016, p.53); explica que ésta determinación es resultado de las continuas reuniones con el área disciplinar en las que se intentaba darle a las poéticas una presencia más contundente en relación con voz, actuación y cuerpo. Torres Afirma:

El área disciplinar decidió darle prioridad a los problemas que plantea el núcleo desde la actuación y lo que se aborda allí y no desde la continuidad histórica; primero, porque las poéticas no las vemos como historias del teatro y segundo, porque no hay tiempo. (Anexo 1, 2016, p.14)

Al tiempo, la docente Alexandra Aguirre considera como herramienta particular en su metodología de enseñanza el uso de la red social Facebook para el caso de primer semestre, ya que representa un mecanismo comunicativo cotidiano que los estudiantes manejan con frecuencia y con el que están conectados constantemente:

Creamos un grupo en Facebook en el que los estudiantes participan todo el tiempo. Dejo tareas: que ellos pongan imágenes, música de la época, etc., pero en general ellos solos empiezan a publicar cosas de lo que estamos viendo en el curso como memes, música, versiones modernas en películas de alguna obra. (Aguirre. Anexo 1, 2016, p.12)

Entonces no sólo el espacio académico se traslada para ocupar espacios cercanos a los estudiantes, sino que se convierte en una nueva posibilidad de ejercicio autónomo que luego en clase se comenta o debate. Dentro de su metodología también establece la importancia de que sea el estudiante quien comprenda el contexto de la obra de arte y adquiera una rigurosidad en la lectura.

En cuanto a la relación con el núcleo se puede observar, para el caso de primer semestre, que las Poéticas no abordan textos dramáticos porque es en actuación el lugar para estudiarlos; Aguirre asegura, “lo que decidimos fue hacer paneo que fuera extraño o diferente a las obras de teatro. Entonces, mi campo es histórico, pero desde una mirada cuyo pretexto son los textos literarios que son hitos en la historia de la literatura.” (Aguirre. Anexo 1, 2016, p.59) donde la articulación con el núcleo desde las poéticas es unidireccional al brindar un contexto de la época desde la literatura con el fin de que sean los estudiantes capaces de ubicar las obras teatrales vistas en actuación en un mapa histórico que las poéticas ofrecen. La profesora Alexandra Aguirre a propósito de lo anterior comenta:

En mi clase de primer semestre no vemos obras de teatro porque con José Domingo [que es el profesor de actuación] tienen que leer 30 obras de teatro; es más importante que esas 30 obras ellos sepan dónde ubicarlas en el mapa histórico general que yo les doy. Aunque el contenido no es el mismo uno sirve de apoyo para el otro. (Aguirre, Anexo 1, 2016, p.12)

Las anteriores palabras de la docente son resultados prácticos, en términos pedagógicos, de las preguntas y temas presentes en la tercera columna de la *Tabla 3^o*.

Por último, la metodología en la docente Ángela Valderrama se define en un ejercicio entre la teoría y la práctica de la clase para la clase; por ejemplo, el problema de la tragedia y la comedia se complejiza desde la lectura de obras dramáticas y el aprendizaje de sus estructuras pero el estudiante es quien debe confrontar lo aprendido en la creación y escenificación de una pieza cómica. A través de esta propuesta metodológica el estudiante hace consciente el aprendizaje y da cuenta de las reflexiones que implica la creación escénica actual teniendo como precedente la estructura dramática antigua. Valderrama afirma, “No ver esto como un problema de la literatura dramática, un problema teórico de análisis literario sino verlo realmente como un lugar posible del hacer de la creación” (Anexo 1, 2016, p.15), aspecto que se relaciona con las estrategias metodológicas de la profesora Claudia Torres.

⁶ Pág. 37

A pesar de que la articulación con los demás espacios académicos del núcleo no es evidente en la metodología propuesta por Valderrama en sus programas pedagógicos, sí asegura que el engranaje es posible si existe una confrontación entre la teoría y la práctica.

Como se observa, metodológicamente existe una intencionalidad pedagógica que las docentes tienen para que sus estudiantes reflexionen, comprendan, lean analíticamente y, a diferencia de las metodologías observadas en Plata y Vallejo, lleven a la creación escénica aquello que han estudiado como objeto de arte. El estudiante debe conocer el contexto de la época que investiga y, definitivamente, para las tres docentes la autonomía del estudiante es primordial para no crear una clase a una sola voz, lo que no permitiría la emergencia de conocimientos significativos.

2.4 Evaluación

2.4.1 Malla curricular 2001

En la propuesta curricular del año 2001 lo evaluativo se fundamentaba en la verificación de los conceptos aprendidos a través de exposiciones, exámenes de comprensión lectora, asistencia y compromiso del estudiante ante el espacio académico. La docente Ana María Vallejo, desde su ejercicio de recordación, en ese entonces “veía cómo integraban los estudiantes el ejercicio del pensamiento, el ejercicio del conocimiento, el ejercicio de la crítica, de la comprensión, de la lectura” (Vallejo. Anexo 1, 2016, p.16). Así mismo, en la revisión del programa pedagógico operacional, Vallejo especifica que la observación de “la atención, la concentración, el desarrollo de habilidades de comprensión y análisis de los textos (...), el seguimiento de la asistencia, la participación y la disposición frente a las actividades propuestas” (Vallejo. Programa de clase I y II semestre, s.f) son criterios primordiales de la evaluación. En éste sentido, también se observa en el programa que la evaluación se realizaba de manera conjunta con otros docentes como se lee: “Este ejercicio representa un aporte a la evaluación que realiza de manera permanente todo el equipo docente”. (Vallejo. Programa de clase I y II semestre, s.f) Aunque lo anterior muestra que se realizaba un trabajo evaluativo como núcleo, no

se hace explícito cuáles son los criterios y mecanismos evaluativos del NIP o si, por el contrario, la evaluación se basaba en una sumatoria y cómputo de notas de los espacios académicos.

Por otro lado, en los programas pedagógicos del profesor Jorge Plata es indispensable la evaluación desde el examen: “Nota sobre las exposiciones de los estudiantes 40%, Examen sobre el Teatro Medieval 30% y Examen sobre el Teatro Renacentista 30%” (Plata. Programas de clase IV semestre, s.f), de ésta manera comprobaba que el estudiante había comprendido y entendido los contenidos vistos durante el proceso del espacio académico. Lo anterior también se acompañaba de ensayos, exposiciones, participación y trabajos en clase que, efectivamente, dan cuenta del *saber saber* del estudiante.

2.4.2 Malla curricular 2009

La evaluación utilizada por las docentes les permite observar si el estudiante adquirió una apropiación de lo visto en clase desde, por ejemplo, el discurso tanto oral como escrito. El parcial y los exámenes dan cuenta de la comprensión y la transformación del estudiante durante el proceso. Es un método evaluativo que continúa usándose en el espacio académico desde su apertura. Sin embargo, no se trata de parciales herméticos que den cuenta de un ejercicio de memoria sino que parte de un cuestionamiento; desde la formulación de varias preguntas los estudiantes pueden construir un análisis en el que se expone su pensamiento y su conocimiento de manera argumentativa. Por ejemplo, la intención de la profesora Alexandra Aguirre es que los estudiantes “piensen alrededor de un par de preguntas y también si quieren tener fuentes externas que las tengan” (Anexo 1, 2016, p.17). Aunque en los programas pedagógicos operacionales la docente no especifica qué instrumentos o estrategias de evaluación va a implementar durante el semestre, sólo se expone los porcentajes de cada uno de los cortes “Primer corte: 30%, Segundo corte 30%, Tercer corte 40%” (Aguirre. Programa Analítico I Semestre. 2015-I y Programa Analítico II semestre. 20014-I).

Por su parte, las docentes Claudia Torres y Ángela Valderrama en sus programas pedagógicos especifican en el porcentaje de cada uno de los cortes qué criterios serán evaluados y

los instrumentos a utilizar. Claudia Torres, explica de manera detallada aquello que será evaluado y el porcentaje correspondiente por estar dentro del NIP como se observa a continuación:

El 13% del que aporta el espacio académico de Poéticas de la Representación III, para nota final del Núcleo Disciplinar Teatralidad y Vida Escolar I, será obtenido a partir de los siguientes criterios de evaluación y porcentajes: **Primer corte evaluativo, semana 10** valora el trabajo del estudiante para aportar a las dinámicas de investigación que la clase propone en su metodología, a través de sus asistencia y participación activa en las sesiones de la clase. (...) cada estudiante presentará, oralmente, con tiempo limitado, una ponencia escrita... (Torres. Programa Analítico III semestre. 2014-II)

Lo anterior da cuenta de un ejercicio que informa al estudiante cómo se articula el Núcleo Disciplinar (NADS) en el programa porque se enuncia de tal forma que la conformación del núcleo deja de estar presente sólo en el discurso de los docentes y se materializa en la escritura y estructura de un programa pedagógico. Así mismo, se destaca la presencia de la bitácora como un mecanismo evaluativo que evidencia cómo el estudiante articula sus procesos académicos, no sólo con Poéticas sino también con actuación. La profesora Claudia Torres afirma al respecto: “[para el] registro de sus procesos les hago [a los estudiantes] una pregunta distinta a la pregunta del profesor César Falla porque él tiene todo un esquema de bitácora distinto al mío” (Anexo 1, 2016, p.19). Torres concibe las bitácoras como unas herramientas importantes que son insumos para la reflexión y soporte del futuro egresado en su labor como docente.

La docente Ángela Valderrama organiza en su programa los siguientes criterios de evaluación: “Comprobaciones de lectura (oral o escrita) 15%, Exposición en clase 25%, Trabajo Creativo (Antítesis-Tragedia) 25%, Examen parcial 15% y Trabajo en clase y asistencia 20%” (Valderrama. I semestre. 2012), proponiendo la creación como método para evidenciar la comprensión y la articulación de la teoría a la escena; son procesos que evalúan el *saber hacer* del estudiante así como el *saber saber* y sus repercusiones en la edificación de un discurso reflexivo. Es importante destacar que los productos de creación que estimula Valderrama se conciben como productos en proceso más no como creaciones finalizadas, lo que es esencial para la comprensión de las diferencias entre lo que se evalúa comúnmente en las escuelas en la

formación actoral y lo que interesa evaluar en la educación de un estudiante de una licenciatura en artes escénicas.

Las tres docentes consideran que la autonomía del estudiante se evidencia en su actitud ante la clase. Por tanto, su presencia y su participación activa es determinante a la hora de evaluar. Valderrama afirma que: “Pensar el lugar de la presencia del estudiante en el aula de clase me permite ver en qué sentido el estudiante realmente está haciendo un proceso autónomo de su aprendizaje y lograría, en algún caso, empezar a jugar con esas lógicas de la emancipación” (Valderrama. Anexo 1, 2016, p.19), pero en la asistencia no puede faltar la lectura e investigación de los textos propuestos en el espacio, lo cual, da cuenta de cómo el estudiante asume su autonomía; por tanto, el lugar de la presencia del estudiante en el aula de clase se hace activo, constructivo en la medida en que sus aportes permiten fortalecer el conocimiento de las poéticas.

Conclusiones

1. Conclusiones generales

En la elaboración de un proyecto de investigación que permitiera indagar cómo se han transformado las intencionalidades pedagógicas en la enseñanza de las Poéticas Teatrales en la licenciatura, fue necesario construir un cuerpo teórico que definiera la categoría *intencionalidades pedagógicas* ya que en la revisión bibliográfica no se encontró ninguna fuente que estudiara dicho concepto.

Esta investigación se concentró en el estudio del diseño de Programas Pedagógicos Operaciones como uno de los componentes de la gestión educativa en el aula de clases en donde el discurso y la figura del docente son de vital importancia, es allí en donde la intencionalidad adquiere la cualidad pedagógica pues requiere de la formulación de estrategias de enseñanza aprendizaje concretas al estar situadas en contextos particulares.

La Licenciatura en Artes Escénicas, las asignaturas Poéticas Teatrales y Poéticas de la representación y los docentes entrevistados permitieron situar, en términos de contexto y estrategias particulares de enseñanza, el estudio de las intencionalidades pedagógicas. A lo anterior, se suma la importancia de que el periodo estudiado (quince años) posibilitó ver una transformación significativa en las intencionalidades pedagógicas de los docentes que han orientado el espacio académico de las Poéticas. No obstante, dichas transformaciones no responden solamente a los discursos de los docentes, sino que están fuertemente determinadas por los cambios curriculares del programa y las reflexiones que han venido desarrollando los docentes del componente disciplinar de la Licenciatura.

Para hablar de reflexiones en torno al diseño curricular de la LAE no es suficiente tener en cuenta los cambios de Registro Calificado pues quizás sea de mayor importancia contemplar la incidencia de las discusiones y replanteamientos de los docentes del programa para el cumplimiento del proyecto formativo. Vale la pena resaltar que la documentación estudiada para dar respuesta a la pregunta orientadora de esta investigación permitió comprender que las transformaciones en las intencionalidades pedagógicas no se dan, únicamente, de manera independiente en los espacios académicos, sino que son producto de reflexiones colectivas.

Las transformaciones de las intencionalidades pedagógicas en la enseñanza de las Poéticas Teatrales en la LAE se han determinado por tres aspectos principalmente. El primero corresponde a una claridad, en la actualidad, del perfil profesional que está educando el programa. En el momento en que las reflexiones sobre la educación de educadores en artes escénicas y su impacto como agentes transformadores de realidades tienen lugar, se hace necesario replantear la enseñanza de los contenidos que componen el diseño curricular de un programa de formación superior en artes. La principal reflexión que allí se genera tanto para las Poéticas como para los demás espacios académicos, es pensar en qué contenidos son significativos, por ende, valiosos, para un docente más que para un actor. Esto no significa que los contenidos que conforman el plan de estudios de una licenciatura en artes escénicas sean mínimos o diferentes a los que contiene un programa de formación de artistas, al contrario, significa pensar qué hacer con lo aprendido y cómo generar estrategias de transposición a un ejercicio de enseñanza. Una vez claro el perfil profesional, las Poéticas teatrales dejan de ser un espacio académico que aporta, únicamente, referentes sobre la literatura dramática, la estructura dramática, el conocimiento de los devenires históricos del teatro, etc., para convertirse en un lugar de análisis y comprensión del fenómeno escénico que dialoga con la experiencia estética del estudiante que se está formando y la función social del arte en su ejercicio como futuro egresado.

El segundo aspecto se vincula con la descentralización de la cronología como única posibilidad de estudio de la Poética Teatral. Cuando la enseñanza de las Poéticas se estructura como un ejercicio diacrónico que cuestiona al estudiante a través de preguntas transversales y que lo llevan a articular los contenidos con su entorno y con la creación, la poética se convierte en una disciplina que denota una compleja relación entre el pensamiento y el hacer más que en una disciplina acumulativa de teorías y formas. Ahora bien, la pregunta por el lugar de la historia en el estudio de las Poéticas Teatrales no recae solamente en dar respuesta a sucesos históricos, sino que implica, además, el establecimiento de puentes que posibiliten comprender la vigencia de los temas y de las estructuras representacionales para el aprendizaje de lo Poético en la actualidad.

En la articulación entre el marco teórico y el análisis de la investigación se evidencia que las Poéticas son el lugar en la malla curricular que posibilita un análisis, una reflexión y una interpretación de los cambios del teatro relacionados al espectador y al encuentro

con la obra de arte; además, en los últimos años se ha visto cómo desde las poéticas se ha estimulado el ejercicio creativo y de creación de conocimiento desde la escritura de textos analíticos hasta el montaje de pequeños ejercicios escénicos que reflexionan sobre las estructuras Poéticas. Lo anterior cuestiona la concepción limitada de que las Poéticas Teatrales sean un espacio académico que aporte conocimientos “teóricos” mientras que espacios académicos como Voz, Cuerpo y Actuación se ocupen del desarrollo de habilidades prácticas en el componente disciplinar de la LAE. Las Poéticas, entonces, resultan ser el campo disciplinar de conocimiento en la malla curricular que además de implicar ejercicios de reflexión sobre las manifestaciones de lo escénico son susceptibles de ser materializadas en la escena a través del complejo entendimiento de las formas y los contenidos artísticos.

En el estudio documental que se realizó se manifiesta que los NIP han sido apuestas que han tratado de generar estrategias de aprendizaje significativo desde la apertura del programa en el enfoque disciplinar. No obstante, en la revisión de las planeaciones y entrevistas realizadas a los docentes que han orientado las Poéticas durante el periodo del 2001 al 2013, se evidencia que el planteamiento de objetivos, las apuestas metodológicas, la propuesta de contenidos y las estrategias y criterios de evaluación no responden al NIP como un método integrador de conocimientos. En este sentido, en los programas analizados no es claro cómo los docentes involucraban el NIP en sus diseños, por tanto, puede deducirse que no se hacían explícitas las implicaciones del ABP en los procesos educativos de los estudiantes. Lo anterior corresponde al tercer aspecto que arroja como resultado la investigación. Los programas pedagógicos operacionales diseñados desde el año 2014 por parte de los docentes del componente disciplinar, permiten vislumbrar la toma de decisiones concretas y la generación de rutas prácticas que han ido resolviendo el problema de la desarticulación de los espacios académicos que involucran el NIP en los diferentes semestres.

Si bien es cierto que esta investigación se ocupó de identificar cómo se han transformado las intencionalidades en la enseñanza de las Poéticas Teatrales en la historia del programa, con el fortalecimiento del NIP el lugar de acción de la intencionalidad pedagógica, como acto determinante de la gestión educativa en el aula de clases, se expande hacia el territorio del núcleo y de los demás espacios académicos que lo componen. La pregunta por las intencionalidades pedagógicas abarcaría no sólo al espacio académico en sí mismo sino en su relación con otros para la planeación de intenciones conjuntas.

2. Limitaciones y puntos de fuga

- La importancia de las memorias documentales

Para que esta investigación pudiera realizarse se requirió tener acceso a documentación institucional que permitiera rastrear la historia de las Poéticas Teatrales dentro de la historia de la licenciatura. En efecto, los documentos hallados revelaron una memoria general del programa, de sus inicios, sus prácticas, sus intenciones, sus apuestas y lugares de enunciación desde su apertura hasta la actualidad que reflejan constantes búsquedas por definir cada vez más la relación práctica y teórica entre el arte y la pedagogía de las artes escénicas. No obstante, la licenciatura carece de un banco de archivos que consigne la vida y desarrollo de los espacios que han compuesto sus mallas curriculares. La versión curricular del 2001, especialmente, no cuenta con suficiente información que permita conocer bajo qué lógicas y perspectivas funcionaban los espacios académicos. Por ello, para la construcción de este proyecto, se recurrió a un ejercicio valioso de remembranza mediante la realización de entrevistas a Jorge Plata y a Ana María Vallejo, profesores que orientaron las poéticas hace aproximadamente diez años en la licenciatura. Aunque sus palabras fueron significativas ofrecen un panorama difuso debido al paso del tiempo y a los privilegios que otorga o no la memoria.

Finalmente, es importante mencionar que los programas de clase de Poéticas Teatrales de la malla curricular del 2001 a los que se hace referencia en esta investigación no se encuentran en los archivos del programa ni de la facultad. Con esto se demuestra la necesidad de crear estrategias que aboguen por la conservación documental como un hecho que suscita miradas retrospectivas para la reflexión y la renovación.

- Dimensiones y resonancias

Preguntarse por las intencionalidades pedagógicas abrió un panorama amplio que posibilita, indudablemente, la generación de nuevas investigaciones no sólo para las Poéticas Teatrales sino para cualquier espacio académico. De esta manera que se pueden potenciar

preguntas por la Gestión de la educación direccionadas los NIP, al ciclo de profundización, a los componentes que tejen la malla curricular, a la práctica docente entre otros aspectos que necesitan ser indagados en aras de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la Licenciatura en Artes Escénicas. Investigar en torno al programa faculta una mirada reflexiva en la que los estudiantes también aportan en la construcción de documentación con el fin de contribuir a dinámicas como la autoevaluación y la renovación. De ésta manera cuestionarse es fundamental para continuar consolidando una licenciatura acorde con las necesidades de los futuros docentes en formación artística.

Abordar las intencionalidades pedagógicas desde los programas pedagógicos operacionales significó rastrear aquellos deseos y voluntades de los docentes antes de llevar a cabo su práctica en el aula. Sus intencionalidades se registran en el diseño programático, pero no revela si su ejecución en la práctica fue efectiva. Teniendo en cuenta que efectuar el diseño programático operacional en el aula está sujeto a sucesos imposibles de planear o anticipar valdría la pena cuestionarse sobre las intencionalidades pedagógicas que se movilizan en el aula, rastrear aquellas que se transforman, se suman a la planeación, se obvian para dar prioridad a otras intencionalidades que contribuyen a la formación del estudiante. Lo mismo sucede con los objetivos, los contenidos, las metodologías y la evaluación, categorías que están exentas al cambio y podría ser de interés investigar.

Bibliografía

- Acero, E., Acuña, J., Carvajal, B., Garzón, J., Jaramillo, E., Sepúlveda, C., Torres, C., Valderrama, A. (2012-2013). *Lucidas en tránsito; escritos en curso, reflexiones de profesores del componente disciplinar de la Licenciatura en Artes Escénicas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Aristóteles. (1991). *Poética*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Latinoamericana, C.A.
- Arnua, L.; Zabala, A. 2007. *La enseñanza de las competencias*. Revista Aula de innovación educativa, Núm. 161. España.
- Baptista, P., Fernández, C., Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. MCGRAW-HILL / interamericana editores, s.a. México D.F.
- Camacho, A., y Díaz, S. (2013). *Formación por competencias. Fundamentos y estrategias didácticas, evaluativas y curriculares*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Castillo, E. (2003). *Currículo y Proyecto Educativo Institucional*. Armenia - Colombia: Editorial Kinesis
- D'Hainaut, L. (1985). *Objetivos didácticos y programación*. Barcelona-España: oikos-tau,s.a. - ediciones.
- Delgado, E. (2008). *Los contenidos programáticos y el diseño curricular en la formación integral*.
Revista Posgrado y Sociedad. Universidad Estatal a Distancia. Vol. 08. Núm. 01: Costa Rica.
- Diéguez, I. (2007). *Escenarios liminales: teatralidades, performance y política*. Buenos Aires: Atuel.
- Dubatti, J. (2007). *Filosofía del teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*. Buenos Aires: Atuel.
- Dubatti, J. (2012). *Introducción a la poética teatral: propedéutica*. Buenos Aires: Atuel.
- Facultad de Bellas Artes. (2007). *Documento de renovación curricular: Acuerdos, ajustes y programas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

- Forthic, M., Navarro, A. (2012) *Elementos de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu para una aproximación al derecho en América Latina: consideraciones previas*. Verba Luris 27. Bogotá.
- García, E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla- España: Díada Editorial S.L.
- Garzón, J. D. Sepúlveda, C., Merchán, C., Huertas, P., Roncancio, A., Valderrama, A., Vargas, C. (2015). *Condiciones iniciales para el proceso de acreditación en alta calidad*. Bogotá: Licenciatura en Artes Escénicas.
- Garzón, J.D., Alfonso, M. *Síntesis del Proyecto para la apertura de la licenciatura en artes escénicas*. (1997). Bogotá.
- Garzón, J.D., Alfonso, M., Bernal, F,. (2000). *Facultad de Bellas Artes, Licenciatura en Artes Escénicas: proyecto de modelo curricular. Proyecto preparado por el Grupo de Investigaciones Teatrales y Pedagógicas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Licenciatura en Artes Escénicas. (2015). *Áreas académicas de la Licenciatura en artes escénicas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Licenciatura en Artes Escénicas. (2001). *Informe 2001. Percepciones y propuestas de la licenciatura en artes escénicas a la facultad de bellas artes*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Licenciatura en Artes Escénicas. (2003). *Narices Rojas, Programa de mano*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Licenciatura en Artes Escénicas. S.F. *Núcleos integradores de problemas, algunos aportes para establecer coordenadas de integridad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lucio, R. (1989). *Educación, pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones*. Revista de la Universidad de la Salle. Núm. 17.
- Ministerio de Educación Nacional. (2001) *Altablero. Sistema de créditos académicos*. Encontrado en:<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87727.html>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Propuesta de Lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Encontrado en:http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2566 de 2003. Encontrado en:
http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-104846_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto No. 1295 de 2010. Encontrado en:
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf
- Montoya, J. (2009) *Métodos, metodología y herramientas didácticas aplicados al aprendizaje basado en problemas*.
- Morin, E. (S.F) *Sobre la interdisciplinariedad*. ICESI.
- Not, L. (1994). *Las pedagogías del conocimiento*. Santa fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Plata, J. (2006). *Enseñar a enseñar enseñando*. Programa de mano Narices Rojas. Bogotá. Programa Licenciatura en Artes Escénicas. *Documento Registro Calificado*. (2009). Bogotá.
- Rodríguez, M. E. (S.F). *Interdisciplinariedad e investigación: a propósito del encuentro entre ciencia y arte*.
- Staiger, E. (1966) *Conceptos fundamentales de poética*. Madrid: Rialp, S.A.
- Universidad de los Andes. (2016) *Registros calificados*.<https://planeacion.uniandes.edu.co/pdi/registros-calificados/registros-calificados>
- Universidad Pedagógica Nacional. *Historia, Licenciatura en Artes Escénicas*. Encontrado en:<http://artes.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=347&idh=349>
- Universidad Pedagógica Nacional. *Propuesta de Formación, Licenciatura en Artes Escénicas*. Encontrado en:
<http://artes.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=347&idh=349&idn=8179>
- Viviescas, V. (2005) *La crisis de la representación y de la forma dramática*. Encontrado en:
<http://cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/documentos/revistacientifica/rev7/Unidad%2021%20pags%20437-465.pdf>

Anexos

Anexo 1. Cuadro: Análisis por correlatos de entrevistas realizadas a docentes de Poéticas Teatrales de la LAE de la UPN.

Anexo 2. Formatos modelo de entrevistas realizadas a los docentes Ana María Vallejo, Jorge Plata, Ángela Valderrama, Claudia Torres y Alexandra Aguirre.

Anexo 3. Entrevistas realizadas a los docentes Ana María Vallejo, Jorge Plata, Ángela Valderrama, Claudia Torres y Alexandra Aguirre.

Anexo 4. Programas pedagógicos operacionales tenidos en cuenta en la revisión documental y en la construcción del análisis de la investigación.

