

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE
POSGRADOS MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

***RECONTEXTUALIZACIONES EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN
TEATRAL.***

La experiencia en el Programa de Artes Escénicas de la Facultad de Artes-
ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas


Línea de investigación: Educación Superior, conocimiento, comunicación.

CLARA ANGÉLICA CONTRERAS CAMACHO

Directora

OLGA CECILIA DÍAZ FLOREZ

Enero 31 de 2013

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 123	
1. Información General		
Tipo de documento	Tesis	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	Recontextualizaciones en los procesos de formación teatral, una experiencia en el programa de Artes Escénicas de la Facultad de Artes-ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas	
Autor(es)	CLARA ANGÉLICA CONTRERAS CAMACHO	
Director	OLGA CECILIA DÍAZ FLOREZ	
Publicación		
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	
Palabras Claves	Recontextualización, currículo, formación teatral	

2. Descripción
<p>La investigación es un análisis curricular del proceso de recontextualización desde la selección y organización de contenidos de formación teatral, en el programa de Artes Escénicas de la Facultad de Artes-ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.</p> <p>La perspectiva de la investigación se desarrolla a partir del análisis de seis categorías desde donde se abordó el estudio de la recontextualización.</p> <p>El punto central de la investigación se encuentra en el desarrollo de la descripción y análisis de los planes de estudios y sus posteriores recontextualizaciones.</p>

3. Fuentes
<p>Antei, G. (1989). <i>Teatro colombiano: una interpretación</i>. En G. Antei, Las rutas del teatro (págs. 161-174). Bogotá: Universidad Nacional.</p> <p>Antei, G. (1989). <i>Viejo teatro y nuevo mundo</i>. En G. Antei, Las rutas del teatro (págs. 175-182). Bogotá: Universidad Nacional.</p> <p>Appia, A. (1989). <i>Hacia una nueva puesta en escena</i>. En G. Antei, Las rutas del teatro (págs. 195-212). Bogotá: Universidad Nacional.</p> <p>Assad, J. F. (2000). <i>Proyecto modificación curricular</i>. Bogotá.</p> <p>De Sousa Santos, B. (2006). <i>De la mano de Alicia</i>. Bogotá: Siglo de hombres editores.</p> <p>Díaz, M. (2001). <i>Del discurso pedagógico: problemas críticos</i>. Bogotá- Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.</p> <p>Díaz, M. (2007). <i>Lectura crítica de la flexibilidad</i>. La educación superior frente al reto de la flexibilidad. Bogotá: Editorial Magisterio.</p> <p>Jeremy, R., & Teira, t. Á. (2000). <i>La era del acceso, la revolución de la nueva economía</i>. Barcelona: Paidós.</p> <p>Lazarato, M. y. (2004). <i>Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva</i>. Madrid: Traficante de sueños.</p> <p>Universidad Distrital: coordinación Artes escénicas, <i>Plan de estudios de 1991, plan de estudios de 1996, plan de estudios 2000, plan de estudios 2006. Documento de autoevaluación con fines de acreditación 2012</i></p>

--

4. Contenidos

Contexto histórico de la Academia Superior de Artes de Bogotá; contexto del programa de artes escénicas; formación teatral y universidad; recontextualización; descripción y análisis de los planes de estudio 1991, 1996, 200 y 2006; impacto de la recontextualización y conclusiones.

5. Metodología

La presente investigación desarrolla una metodología descriptiva e interpretativa con un abordaje cualitativo y se utilizan como estrategias metodológicas: el análisis documental y el instrumento de la entrevista semiestructura que permitió realizar el contraste entre las informaciones encontradas.

6. Conclusiones

Reconocer el escenario en que se implementaron las diferentes recontextualizaciones del currículo del programa de artes escénicas, permite identificar que cada uno de estos procesos obedeció entre otras, a los requerimientos que desde los lineamientos oficiales, para la Universidad se han establecido, olvidando por completo la especificidad de la formación en artes que precisa de otras dinámicas y procedimientos para la formación de actores y directores escénicos.

Elaborado por:	CLARA ANGÉLICA CONTRERAS CAMACHO
Revisado por:	OLGA CECILIA DÍAZ FLOREZ

Fecha de elaboración del Resumen:	01	03	2013
--	----	----	------

Contenido

DIDASCALIA (introducción).....	3
Montaje.....	7
Puesta en escena.....	8
Acotación. Antecedentes de la investigación teatral y pertinencia del estudio.	8
ACTO I. ASAB.....	13
Escena I. Contexto histórico de la Academia Superior de Artes de Bogotá ASAB	14
Escena II. Contexto Programa de artes escénicas	18
ACTO II. EL ARTE TEATRAL	21
Escena I. Especificidades y contornos.....	22
ACTO III. FORMACIÓN TEATRAL Y EDUCACIÓN SUPERIOR.....	29
Escena I. El saber teatral	30
Escena II. Educación superior y formación teatral.....	31
ACTO IV. RECONTEXTUALIZACIÓN.....	38
Escena I. Currículo.....	40
Escena II. Selección	44
Escena III. Organización	45
ACTO V. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS	46
Escena I. Plan de estudios 1991. Propuesta inicial	47
Escena II. Plan de estudios 1996, Primer momento de recontextualización	57
Escena III. Plan de estudios 2000, segundo momento de recontextualización.	69
Escena IV. Plan de estudios 2006, tercer momento de recontextualización.	76
Escena V. Aspectos comunes en los procesos de recontextualización	82
ACTO VI. IMPACTO DE LA RECONTEXTUALIZACIÓN.....	94
EPÍLOGO.....	105
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXOS.....	113
ANEXO 1 Plan de estudios actuación y dirección, programa de artes escénicas. 2006	114
ANEXO 2 Matriz de organización de las entrevistas según categorías	118

DIDASCALIA (introducción)

La formación profesional¹ en actuación y dirección escénica se constituye en una propuesta curricular a partir del año 1991, desde la Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB), actual Facultad de Artes - ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Esta propuesta curricular en las últimas dos décadas ha presentado distintos cambios de los contenidos que orientan la formación de actores y directores escénicos. Estos cambios curriculares que para esta investigación se denominan recontextualizaciones, obedecen entre otras razones, al cumplimiento de los lineamientos de la política oficial en la educación superior, enmarcada por las demandas del mercado, donde la educación pasó de ser un derecho a ser un servicio, “prácticamente todo tiene un precio y todo se vende”. (Rifkin, 2000, p.137)

Es importante destacar que esta investigación se establece en el campo de la educación universitaria pública y en este sentido el programa de artes escénicas se instaura en las condiciones y relaciones de la universidad pública y sus transformaciones, en una era que define las relaciones por el grado de beneficio, en la que el mercado determina las relaciones humanas, en la que “la mercantilización de cualquier experiencia humana va en aumento”. (Rifkin, 2000, p.137)

¹ En el ámbito de las artes se presentan dos tipos de profesionales uno validado por su experiencia dentro del circuito artístico y otro validado por las universidades que otorgan títulos profesionales en artes. Es el caso de esta investigación se hace referencia al segundo grupo de profesionales.

Para cumplir con las demandas sociales capitalistas la universidad ha entrado en una actualización de sus orientaciones, principios, dinámicas y especialmente en una vertiginosa labor en el cumplimiento de requisitos que le darán el prestigio necesario para mantener su reconocimiento en el contexto que promueve la competitividad.

Teniendo como telón de fondo la formación profesional teatral, la ASAB presenta dos escenarios, el primero corresponde a la ASAB como Academia Superior de Artes de Bogotá cuando hacía parte del IDCT (Instituto Distrital de Cultura y turismo) y el segundo, cuando la ASAB se convierte en Facultad de Artes de la Universidad Distrital, conservando de manera simbólica el nombre ASAB.

A través de la construcción y apropiación de conocimientos, saberes y prácticas creadoras se crea el programa de artes escénicas con una propuesta de formación profesional que “aporta al desarrollo del campo de las artes escénicas” I.A.A (2011, p. 57). Para los años 90, fue novedoso agrupar todas las escuelas de artes del distrito en una sola academia, con tres propuestas curriculares diferentes, cada una abanderada por una expresión artística: música, plásticas y teatro.

A lo largo de sus veintiún años, son varias las recontextualizaciones curriculares que se han presentado al interior del programa de artes escénicas, repercutiendo en cada una de sus orientaciones y por ende en la selección y

organización de contenidos de formación, que son los que finalmente soportan la orientación educativa privilegiada.

En este sentido, esta investigación pretende analizar las orientaciones presentes en las recontextualizaciones curriculares de los contenidos de formación que se han producido en el programa de artes escénicas, a partir del año 1991, para reconocer las implicaciones de dicho proceso frente a la formación de actores y directores escénicos que se ha promovido en las últimas dos décadas.

En este contexto, es pertinente indagar en qué consisten y cuáles son las implicaciones de las recontextualizaciones que ha presentado el programa en los años 1991, 1996, 2000, 2006 desde los procesos de selección y organización de los contenidos de formación teatral, sustentados en cada uno de los planes de estudio; esto, además, va a permitir identificar la propuesta curricular privilegiada en cada uno de ellos.

En estas condiciones, se hace necesaria una reflexión sobre el papel que juega la formación artística en cada uno de los procesos de recontextualización ¿Qué artista escénico se forma en cada orientación curricular?, ¿Qué artista escénico reclama la Universidad?

La presente investigación se desarrolla en actos y escenas que corresponden a la estructura conceptual. Si bien es cierto que la formalidad de un texto académico exige la concreción en capítulos, el acto y la escena se traen como una metáfora de la estructura de un texto teatral, que en ningún momento pretende restarle rigurosidad a la investigación. Por tanto, la estructura conceptual

se configura a partir de seis actos con sus respectivas escenas y un epílogo, cuyo contenido fundamentan el desarrollo de la investigación.

El primer acto, ASAB, presenta dos escenas: Academia Superior de Artes de Bogotá y programa de artes escénicas, vistas desde un breve recorrido histórico, que permite la ubicación del escenario donde se lleva a cabo el estudio. El segundo acto, arte teatral, está compuesto por una escena que describe los elementos propios del teatro. Algunos de ellos serán recontextualizados en el campo de la formación teatral en el escenario de la universidad.

El tercer acto corresponde a formación teatral y educación superior, conformado por dos escenas. Identifica la formación teatral en el contexto de la educación superior. El cuarto acto corresponde a, recontextualización, presenta el estudio de la recontextualización curricular, ubicando la noción de currículo y las categorías de selección y organización de contenidos de formación, que dan cuenta de la estructura misma de los procesos de formación.

En el quinto acto, descripción y análisis, se presenta una caracterización de los planes de estudios de los años 1991, 1996, 2000 y 2006 a partir de cinco escenas, en la escena final se contrastan los análisis con las entrevistas. El sexto acto, pretende desarrollar la reflexión en torno al impacto directo e indirecto que tienen las recontextualizaciones del diseño curricular sobre la formación escénica en sus énfasis de actuación y dirección.

Finalmente se presenta el epílogo, a modo de conclusiones como resultado del análisis de la recontextualización de los diferentes diseños curriculares en

relación con la selección y organización de contenidos de formación teatral en el programa de artes escénicas de la Facultad de Artes- ASAB de la UDFJC.

Montaje

La metodología que se desarrolla en la presente investigación es descriptiva e interpretativa con un abordaje cualitativo. Los análisis descriptivos permiten, según Hernández (2002) “especificar propiedades, características y perfiles de cualquier fenómeno que se someta a un análisis”. (p. 115)

La presente investigación adopta una postura metodológica de carácter interpretativo, que permite especificar las propiedades y características del currículo, en particular, lo relacionado con los procesos de selección y organización de contenidos de formación, del programa de artes escénicas, en sus énfasis de actuación y dirección teatral, considerando el plan de estudios oficializado en 1991 y tres posteriores recontextualizaciones curriculares presentadas en los años 1996, 2000 y 2006.

De igual forma, se involucra el análisis a partir de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a diferentes grupos que han hecho parte del programa en diferentes coyunturas.

La entrevista semi-estructurada diseñada desde categorías estructurales permite una profundización que da la posibilidad de ampliar el análisis con respecto a la recontextualización de los contenidos de formación teatral desde la experiencia de algunos actores. (Ver anexo 3).

Para el estudio de la recontextualización curricular es necesario conceptualizar y caracterizar, en primera instancia las acciones específicas, que se adelantaron para abordar este análisis.

Puesta en escena

La estrategia metodológica se constituye a partir, tanto del estudio documental como del análisis de las entrevistas semi-estructuradas.

El estudio de los documentos se hace a partir de la identificación de las categorías tales como: principios, estrategias y criterios de selección y organización de contenidos de formación teatral; la relación entre los diferentes planes de estudio en los cuatro periodos seleccionados; para finalmente observar su orientación frente a la formación de actores y directores escénicos privilegiada en cada uno de los procesos de recontextualización.

Para el análisis de las entrevistas se establece una matriz que permite establecer la relación de la recontextualización con sus implicaciones en los procesos de formación. Se entrevistaron tres administrativos, dos directivos, cuatro docentes de planta, de las áreas de cuerpo, voz, actuación y dirección y cuatro de cátedra, ocho estudiantes de diferentes semestres y diez egresados, de los años 1996, 1999, 2002 y 2007. En su mayoría las entrevistas se realizaron personalmente; sin embargo, se implementó la entrevista virtual vía skype como opción para entrevistar a alumnos egresados que se encuentran fuera del país.

Acotación. Antecedentes de la investigación teatral y pertinencia del estudio.

El estudio y análisis de los currículos de educación en artes escénicas en el campo universitario ha sido un tema al que no se le ha dado mayor importancia en Colombia, sin embargo dentro de la literatura consultada, se pueden evidenciar tres tendencias: una indaga sobre el quehacer teatral es decir, sobre la práctica del actor y la dinámica de los elementos que intervienen en la escena teatral; otra centra sus estudios hacia la historia del teatro en Colombia, sus formas y experiencias; la última presenta estudios del teatro en diversos contextos, relacionándolo con otras disciplinas.

En la primera, existen grandes exponentes en la escena nacional, que desde su praxis han elaborado una metodología o técnica para la actuación y la dirección, tal es caso de Santiago García (1989) que en su libro “teoría y práctica del teatro”, en cinco capítulos, plasma el bagaje práctico y teórico que desde la experiencia atraviesa la creación colectiva en el grupo de teatro “La Candelaria”. En este trabajo, en su primer capítulo sobre “Un actor de nuevo tipo, para un nuevo teatro”, reflexiona sobre el papel del actor en los grupos de teatro y, a su vez, sobre el papel del grupo en las transformaciones sociales, poniendo en evidencia la tendencia de los grupos para convertirse en administradores, gestores, promotores y creadores. En esta reflexión García valida al “actor-promotor-creador” (1989).

Otro de los investigadores reconocidos en el medio teatral es el ya desaparecido Enrique Buenaventura, que además de sus agudas obras de teatro legó sus reflexiones sobre la creación del dramaturgo en *Apuntes sobre la Dramaturgia Colectiva* (Buenaventura s. f.), caracterizado por su influencia

Brechtiana, indaga sobre la creación dramática desde lo colectivo, y al igual que García interpreta la realidad desde su grupo el Teatro Experimental de Cali (TEC).

En esta misma dirección, son muchos los directores y actores de teatro que plantean sus reflexiones y experiencias como investigaciones.

En la segunda tendencia, que orienta el estudio hacia la historia, se encuentran en Colombia, Carlos José Reyes y Maida Watson Spencer con su trabajo, *Materiales para una historia del teatro en Colombia*, (1970); Fernando Duque Mesa presenta, *del Actor y la Investigación Teatral* (1993); Marina Lamus, reconocida investigadora de la historia del teatro en Colombia, publica su investigación, *Estudios sobre el teatro en Colombia* (1999). Respecto a esta tendencia, se encontraron más de 226 registros asociados con teatro colombiano e historia.

En la última tendencia, que relaciona lo teatral con otras disciplinas se encuentra un número importante de estudios que a continuación se señalan brevemente.

Una investigación realizada por una egresada del programa de arte dramático (ENAD), Agudelo (2006) en su trabajo titulado “*Juegos Teatrales*”, presenta, desde su experiencia, una serie de ejercicios escénicos para el desarrollo de actividades teatrales con grupos de jóvenes y niños. A partir de la teoría de Barba sobre la pre-expresividad y la teoría de Stanislavski sobre las

acciones físicas, Agudelo recupera de una manera práctica y didáctica estos ejercicios.

Otros estudios que presentan una metodología para la práctica teatral son: “*Dramatización Teatral en el Aula*” de Novoa (1997), la cual se explica como una guía de sugerencias para el profesorado de la enseñanza secundaria, para animar un grupo cuando se enfrenta al hecho teatral; “*Didáctica de la Dramática Creativa: Manual para Maestros*”, de Jorge Eines y Alfredo Montalvani (1980); “*Programa básico de expresión dramática*” de José Cañas (2000). Entre otros, muchos textos.

En la misma tendencia, pero en relación con la sociología, desde el estudio de procesos sociales se encuentra: una investigación sobre, “*El teatro como parte en la solución de conflictos en el Barrio Santa Cruz de la comuna 2 zona nororiental de Medellín entre los años 1987 y 2005*”, una experiencia de la Corporación Cultural Nuestra Gente, (2007). Esta investigación, busca mostrar el trabajo desde organizaciones sociales que utilizan el teatro como herramienta para la prevención de conflictos en zonas de violencia.

“*Poéticas de la globalización en el Teatro Latinoamericano*”, de Proaño-Gómez (2007), mediante el análisis de diferentes espectáculos de la escena latinoamericana, busca indicios políticos y sociales que son reflejados en los montajes escénicos, usando diferentes recursos. Esta mirada revela cómo cada grupo desde su conocimiento manifiesta su momento histórico y social.

Existen posturas que defienden que el teatro, en tanto arte, tiene sus propias dinámicas y por ende su propia forma de hacer investigación, que no

puede ser vista desde las formas de las ciencias, de lo establecido, de lo dicho; porque el teatro además, de ser una de las artes que trabaja con el cuerpo, no se puede desprender de lo experimental y de las reflexiones en torno a eso que le pasa a uno, en relación con el teatro, a uno en relación con el otro en la escena.

Por esta condición, la investigación teatral ha sido tildada de incipiente, auto referenciada, endógena, atrasada, teniendo en cuenta que la literatura existente muestra reflexiones particulares sobre la práctica teatral dejando a un lado su relación con escenarios sociales, políticos y económicos que a su vez caracterizan el escenario de la educación superior.

No se pretende defender ninguna de las dos posturas; lo cierto, es que frente a al estudio curricular de la formación teatral en el campo universitario no existen muchas referencias y la pregunta que surge, sobre a quiénes les corresponde hacer estas reflexiones, no parece tener una aparente respuesta, ¿a los artistas escénicos?, ¿a los docentes de teatro?, ¿a la universidad?

En este sentido, es pertinente el estudio de las recontextualizaciones en los procesos de formación teatral, en el escenario de la Academia Superior de Artes de Bogotá y su posterior transformación a Facultad de Artes de la Universidad Distrital F.J.C.

ACTO I. ASAB

EN UN LUGAR...

“El teatro es un arte que nació para ser efímero y morir en su juventud”

Sandro Romero Rey



Fotografía archivo, página Artes ASAB 2009.

Escena I. Contexto histórico de la Academia Superior de Artes de Bogotá

ASAB

La Academia Superior de Artes de Bogotá se crea en marzo de 1991 como una dependencia del Instituto Distrital de Cultura y Turismo (IDCT), integrando las escuelas y academias de formación artística del Distrito, como son la Academia musical Emilio Murillo, Academia musical Luis A. Calvo, Escuela de títeres, Escuela de cerámica, Escuela de danza, Escuela superior de teatro Luis Enrique Osorio, Escuela de artes plásticas y Escuela de ballet.

Es importante aclarar que el IDCT como organismo distrital dedicado a la promoción y divulgación cultural tenía dentro de sus facultades, implementar planes de desarrollo de la capacidad artística desde la educación básica primaria hasta la educación básica secundaria y la media vocacional ofrecida por los planteles distritales anexos a la Secretaria de Educación. La integración de las Escuelas y Academias de arte adscritas al IDCT, en las cuales durante varios años se formaron y proyectaron talentos artísticos en las distintas disciplinas estéticas, en una sola institución encargada de transformar estos programas no formales en programas de educación superior, fue la misión y objetivo principal de la creación de la Academia Superior de Artes de Bogotá, que se instaura en convenio con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Las condiciones surgidas de la Ley 80 de 1980 permitieron fortalecer y desarrollar con éxito la profesionalización en artes, que desde entonces juega un papel importante dentro de la educación colombiana.

Frente a los aspectos socioeducativos de la ciudad, la Academia Superior de Artes de Bogotá se presenta como un proyecto cultural de formación profesional, aclarando que, aunque se cumple con los lineamientos del Gobierno Nacional el diseño curricular no obedece a determinismos del mercado, su justificación corresponde a una mirada del hombre que aprecia y vivencia lo bello como experiencia existencial fundamental. (Plan de estudios 1991, p.3)².

Se señala que la orientación académica es asumida desde la “óptica de la estética que comporta un conocimiento de la realidad artística, enriquecida por la subjetividad para recrear lo conocido como obra de arte plena de sentido y por tanto abierta a múltiples significaciones”. (P.E.1, 1991, p.1)

También se destaca que una propuesta educativa en el campo artístico obedece a dinámicas cuya producción no es útil para la sociedad inscrita en los valores del mercado, en esta dirección se plantea que:

La formación artística no proporciona el recurso humano que demanda el desarrollo del país, en términos de producción, su tarea consiste en la humanización del hombre sensible a partir de la búsqueda y rescate de elementos fundamentales de su humanidad, reflexionados y re-creados artísticamente para construirse en fuentes de sentido de la vida humana. (P.E.1, 1991, p.1)

En este sentido un proyecto curricular en artes se cimienta en la fundamentación conceptual que encuentra dentro del universo de la estética³. “El hombre mediante su creación artística construye una reconciliación con el hombre

² En adelante este documento que consta de diversos anexos, reuniendo más de 500 folios, sin numeración consecutiva, donde se encuentran los fundamentos y criterios del primer plan de estudios del programa de artes escénicas de la Facultad de artes ASAB de la Universidad Distrital, lo referenciamos como (P.E.1. 1991)

³ Este término se instaura en el siglo XIX. Desde la filosofía reconoce el conocimiento artístico como un “conocimiento sensible o percepción de la belleza” (Tatarkiewicz, 2007, p.350)

deshumanizado, alienado, mecanizado, dándose la posibilidad de disfrutar y vivenciar lo bello, lo desinteresado, lo lúdico en una dimensión privilegiada dentro del reconocimiento de sí mismo". (P.E.1, 1991, p. 2)

La ASAB como Academia, desarrolla su compromiso como educadora de artistas en la ciudad proponiendo cinco objetivos: formar el talento humano artístico de la ciudad, mediante el desarrollo de programas de educación superior; estudiar el patrimonio artístico del país y contribuir en su conservación; contribuir al desarrollo artístico de las comunidades locales y regionales; contribuir a la conformación de redes nacionales e internacionales en investigación y educación artística; y, proporcionar asesoría a las organizaciones estatales y privadas encargadas del fomento al desarrollo de actividades artísticas. (P.E.1, 1991, p. 4)

La Academia Superior de Artes de Bogotá, como institución de educación superior se configura en consonancia con los lineamientos de la política oficial; sin embargo, el paso de Academia a Facultad de arte trajo consigo ciertas resistencias por parte de docentes, estudiantes y administrativos que veían en la fusión con la Universidad Distrital un peligro para la autonomía de la formación de artistas profesionales. Este paso se dio con el acompañamiento de diferentes sectores que representaban a la ASAB y otros tantos que representaban a la Universidad.

Aunque el cambio de Academia a Facultad se venía considerando desde hacía varios años, es en el 2005, (Acuerdo N. 06 de 2005, Consejo Superior), cuando se firma la creación de la Facultad de artes ASAB de la Universidad

Distrital Francisco José de Caldas, en adelante (UDFJ). Al tiempo que se realiza el empalme administrativo, surgen inconvenientes que trascendieron a lo académico y de lo cual aún existen consecuencias que se evidencian en lo curricular, tal como lo señalan algunos de los entrevistados.

Al interior del programa de Artes Escénicas la tensión se instauró no solamente en nuevas reglamentaciones administrativas, que a la larga traerían implicaciones directas sobre la práctica de la formación de directores y actores escénicos; sino que también se aprovechó la coyuntura para plantear de nuevo el problema entre la orientación de la formación del artista teatral y el profesional del teatro que exige la Universidad. Así, los tiempos, las dinámicas de la enseñanza y el aprendizaje, los espacios, las prioridades, orientaciones, prácticas, eran aspectos que requerían una reflexión a profundidad para re-elaborar sus fines y la correspondiente estructura curricular.

Tanto docentes como administrativos y estudiantes veían en el cambio una posibilidad de salvar la Academia, ya que las políticas culturales del momento impedían que el IDCT continuara manteniendo dentro de sus funciones la responsabilidad de la formación profesional en artes.

Según los relatos de profesores y egresados, la crisis se mantuvo por varios años, hubo revueltas y procesos de conciliación donde un grupo de docentes señalaba el peligro que corría la ASAB al ser cooptada por la U.D.F.J.C; también, se encontraban docentes y administrativos que defendían la fusión. Después de

muchas discusiones, en el 2005 se firma la vinculación de la ASAB como Facultad de Artes a la Universidad Francisco José de Caldas.

A partir de este momento los cambios no se hicieron esperar, en el primer periodo académico del 2006, algunos espacios del edificio “La merced⁴” que eran salones fueron destinados a administrativos enviados por la Universidad, como una manera simbólica de demostrar territorialidad. A partir de este año los maestros fueron contratados directamente por la universidad; bienestar institucional se hizo presente y con él todos los beneficios para los estudiantes; también llegaron los problemas: algunos empleados fueron despedidos y otros enviados a otras instancias del IDCT; además, el presupuesto asignado por la Universidad no suplía los gastos de la nueva facultad.

Aunque algunos maestros, siguen manifestando las desventajas de la fusión, son más los que la defienden, entendiéndolo que conforme se estaba presentando la situación era muy posible que la Academia Superior de Artes de Bogotá se hubiera atomizado y consecuentemente desaparecido, como ocurrió con la ENAD en Bogotá y la EPA en Medellín.

Escena II. Contexto Programa de artes escénicas

Algunos docentes como Camilo Ramírez sostienen que el origen del programa de artes escénicas se encuentra ligado a la historia de la escuela de teatro del Distrito Luis Enrique Osorio creada en 1953. Otros docentes consideran que sus orígenes provienen de la ENAD, creada en 1951. Lo cierto es que estas dos escuelas, la del distrito y la ENAD nacieron en una época donde el país

⁴ La Merced es el nombre del edificio, donde se ha desarrollado la Academia Superior de Artes de Bogotá, desde 1991.

necesitaba cualificar a los actores que participarían de la nueva televisión colombiana, traída al país por el presidente Rojas Pinilla.

Cuarenta años después, el programa de artes escénicas de la Academia Superior de Artes de Bogotá, inicia su funcionamiento, presentando sus primeras inscripciones en 1992, ofreciendo los énfasis en actuación y dirección; años más tarde se abre el énfasis en danza contemporánea. A lo largo de su funcionamiento se resalta la necesidad de cambios en la organización estructural del programa que derivan de la búsqueda en la precisión de los énfasis.

Los énfasis de actuación y dirección teatral se proponen desde “el teatro dramático en función de la creación de personajes y el espectáculo. Entendiendo por teatro dramático aquel cuya acción se genera a partir del conflicto, según las unidades Aristotélicas”. (P.E.1, 1991, p. 14).

El programa de artes escénicas, según la documentación consultada (P.E.1, 1991), recibió su licencia de funcionamiento autorizando cuatro énfasis: actuación, dirección, dramaturgia y escenografía. Al poner en marcha los planes de estudio aprobados, se hicieron evidentes las inconsistencias e inconvenientes que impidieron desde su inicio su aplicación y obligaron a plantear un rediseño, que se propuso desde 1992, para los énfasis de actuación y dirección. No se dio inicio a los otros énfasis: dramaturgia y escenografía, una de las justificaciones fue la falta de docentes expertos en el país en estos temas.

Los continuos cambios a los que se ha sometido el programa obedecen y se justifican desde la dinámica propia de la educación, en aras de presentar un

programa fortalecido en sus principios y fundamentaciones, se implementan las diferentes modificaciones. Esto hace parte del análisis de la recontextualización de contenidos de formación, que se desarrollará a continuación.

ACTO II. EL ARTE TEATRAL

EL PRINCIPIO...

“el teatro como las artes sólo sirven para enseñar a la gente que hay cosas que no sirven para nada y que sólo alimentan el espíritu” Ionesco.



Fotografía. Archivo personal, Clara Contreras. Obra “El Extraño Jinete”, dirección Clara Contreras, 2006.

Para esta investigación que involucra lo teatral con la formación profesional es indispensable hacer un reconocimiento de este arte, no para determinarlo y mucho menos definirlo, quizás sólo para comprenderlo. A partir de un recorrido conceptual frente a lo teatral, tomando como punto de partida la investigación de Pavis (1990) en su diccionario del teatro, desde donde se precisan algunos conceptos trabajados en el desarrollo de la presente investigación.

Definir el término teatro es tan complicado como determinar los límites del arte; sin embargo, es importante establecer su constitución para luego identificar su recontextualización en la práctica formativa.

Escena I. Especificidades y contornos

Es difícil determinar las motivaciones del hombre por el teatro, se ha citado el impulso mimético, el placer lúdico, la función ceremonial, la necesidad de contar historias, de mofarse de una situación en la sociedad, de mirar al pasado y reconstruirlo. “El teatro es tan antiguo como la humanidad, la transmutación en otro Yo pertenece a los arquetipos de la expresividad humana” señala Berthold (1974, p. 7).

El origen del teatro occidental⁵, sugiere su comienzo, desde el momento que se tiene referencia de una representación en el año 490 a. de C, fecha en el que se representó ante un público el primer drama existente de Esquilo, “las

⁵ Se especifica occidental porque se reconoce la existencia y herencia de danzas mímicas en las comunidades prehistóricas; narradores de cuentos, acróbatas y cantantes de diferentes tribus africanas, se sabe de la existencia de una representación “la pasión de Abydos, donde se conmemoraba la muerte de Osiris y al aparecer contaban cómo fueron despedazados sus miembros, para ser reunidos de nuevo por Iris, su hermana y su esposa, pero no existe ningún texto que soporte su existencia”. (Nicoll, 1964, p.14). De igual manera se tiene referencia de representaciones de la cultura Maya como el “Rabinal Achi”, Fray Pedro Simón en sus crónicas narra algunas experiencias rituales con componentes que se interpretaran como teatrales.

Suplicantes”, según la historia del teatro, se considera que los dramas trágicos de Esquilo y sus sucesores provienen del antiguo ditirambo⁶.

En este sentido Berthold (1974) señala que el teatro va encontrando su forma de hacerse visible,

“se manifiesta en cada continente, el chaman que invoca a su dios, el danzante enmascarado espantando demonios, el actor que da vida a un personaje, todos pertenecen al conjunto de crear una realidad distinta, sólo dos elementos necesita el teatro para concretarse: un actor que pueda transmutar en otro y otros que observen y participen de este acto que se crea en cada movimiento, en cada palabra” (p. 7).

El teatro es mimesis, Tatarkiewicz (2007, p. 301) plantea que es un término proveniente del griego, lo cual permite entender por qué se relaciona el teatro con lo ritual, ya que mimesis hace referencia a la imitación en los actos de culto que realizaba un sacerdote (baile, música y canto) en la antigua Grecia, lo que lleva a relacionarlo con los festejos dionisiacos donde se dice tiene su origen la tragedia griega.

El arte teatral tradicionalmente se ha configurado por un texto escrito y una puesta en escena que al sumarlos dan como resultado la representación. En otras formas teatrales el teatro se configura no a partir de un texto sino de una puesta en escena. Teóricos como Pavis (1990), Ubersfel (1998) y Tatarkiewicz (2007) están de acuerdo en reconocer que el arte teatral dispone de todos los medios artísticos y tecnológicos conocidos en una época dada. Lo que permite entender que el teatro como el resto de las artes corresponde a un momento histórico determinado.

⁶ Un canto coral entonado en honor a Dionisos, una celebración festiva que permitía la improvisación en las palabras y el baile que contaban alguna leyenda relativa al dios.

En un sentido más idealista Craig (1999) afirma que:

“el arte teatral no es el arte de la actuación, ni de la obra teatral, ni de la representación escénica, ni de la danza, es el conjunto de elementos que componen estos distintos campos. Está hecho del movimiento que es el espíritu del arte del actor, de palabras que conforman el cuerpo de la obra, de la línea y el color que son el alma del decorado escénico, del ritmo que es la esencia de la danza” (p.57).

Frente al arte teatral, se encuentran varios autores, que desde diferentes perspectivas y momentos históricos proponen los límites del arte teatral, buscando en su caracterización un acercamiento más concreto en los elementos que la constituyen y que va a permitir su identificación en su posterior recontextualización en los planes de estudio.

El teórico francés Pavis⁷ (1990): observa que “la teatralidad consiste en una presencia humana ofrecida a la mirada del público” (p. 468). Este autor la define como una relación viva entre actor y espectador. En la perspectiva de Gadamer (1991) el espectador es indispensable para la constitución del arte, “incluso la obra creada en lo más lejano y solitario de cualquier lugar sólo existe en la medida que otro pueda dar cuenta de ella”. (p. 45).

En el mismo sentido con respecto a lo teatral, Grotowski (1963): ya lo había planteado: “el teatro es un acto acabado aquí y ahora en los organismos de los

⁷ Retomamos a Pavis porque consideramos que en su trabajo existe un resumen y conclusiones de los conceptos que transitan por el medio teatral.

actores ante la mirada de otros hombres, espectadores”. (p. 41). Treinta y cuatro años después, la semióloga francesa Ubersfeld (1998)⁸ expresa que:

“el teatro es el arte de la paradoja; a un mismo tiempo producción literaria y representación concreta. Arte de la práctica o de una práctica de grandes rasgos, de grandes signos para ser contemplado, para ser comprendido, para ser cuestionado, por los espectadores. Arte intelectual que sólo encuentra su acabamiento en el instante preciso en que el espectador plural se convierte en público”. (p. 7).

Se puede observar que desde Aristóteles hasta las últimas posturas modernas se afirma que el teatro es una combinación de signos que dispone el actor para presentarle al espectador en un mismo tiempo-espacio.

Esta relación actor – espectador, a lo largo de la historia del teatro occidental, ha privilegiado dos tendencias: una que destaca al texto escrito por encima de los otros elementos (personajes, vestuario, escenografía, etc....) donde el actor y el director están condicionados a seguir las acotaciones del dramaturgo planteadas en el texto. (Nicoll, 1964).

La otra tendencia privilegió al ejecutante, al intérprete, al actor como constructor de personajes. Una época gloriosa para los que se dedicaban a este oficio. “El público acudía con devoción a observar la magnífica interpretación de su actor, es en este momento en el que el actor se convierte casi en divo, presentado una forma grandilocuente de actuar” (Berthod, 1974, p. 45).

⁸ Quisimos tomar como referencia a Ubersfeld porque ella desde la semiología busca explicar el hecho teatral y es importante recordar que en el escenario, en ese acto aquí y ahora, se interrelacionan un sin número de elementos que fundamentan ese acontecimiento.

Más reciente es el tema de la representación, que se entiende en el lenguaje escénico, como “el hacer presente en el instante mismo algo que ya existía en un texto y/o contexto social haciendo referencia siempre a la condición humana” (Pavis, 1990, p. 423). La representación sólo existe en el presente común del actor, el lugar escénico y el espectador; esta acción única e irrepetible también es llamada acontecimiento. Pavis (1990) prefiere denominarlo “vivencia teatral” (p. 541); sin embargo, se refiere a lo mismo porque aunque una obra se presente varias veces ninguna representación será igual a otra.

Esta representación, además de tener un tiempo y espacio determinado, tiene otra característica, es “una ficción que es validada por el espectador quien entra en complicidad con la escena, aceptando de manera tácita y consciente todos los medios físicos y técnicos que usan los actores para crear la convención de verosimilitud” (Pavis, 1991, p. 584).

Esta idea de ilusión ha sido entendida de diferentes maneras; así, para algunos teóricos como Brecht (1976) “la magia de la ilusión limita la idea de realidad social vivida por el público, la ficción hace olvidar la comunicación del acontecimiento” (p. 20). La ilusión que se busca crear no se centra en encontrar mayor verosimilitud de la acción, sino en crear una fuerza comunicativa a través de la realidad de esta acción.

Otros autores defienden la idea de ilusión como elemento determinante, el hecho teatral consiste en crear un universo paralelo, que hace o puede hacer referencia a la realidad de los espectadores pero este hecho teatral será siempre

una acción ficticia; “aunque los actores sientan de verdad, aunque el cuchillo o la pistola sean de verdad, el uso es como si fuera verdad” (Mamet, 2001, p. 13).

Este acontecimiento⁹ tiene un ejecutor (actor) un perceptor (espectador), al primero le corresponde crear las condiciones necesarias para crear una realidad; el segundo en calidad de espectador observa este andamiaje técnico y emocional, acepta y participa.

Finalmente el arte teatral es un acontecimiento que por medio de la representación evoca, transporta a lugares y tiempos desconocidos, creando esa convención de ilusión de la que se participa cuando se es espectador. Según Mamet (2001):

“teatralizamos por naturaleza, teatralizamos el tiempo, el tráfico y otros fenómenos impersonales haciendo uso de la exageración, la yuxtaposición irónica, la inversión, la proyección...para teatralizar un incidente cambiamos el orden de los acontecimientos, los alargamos o los acortamos” (p. 12).

En este sentido, la formación teatral se configura a partir de la relación de verosimilitud entre la escena y el espectador, grandes directores y actores como Stanislavski, Meyerhold, Grotowski, Brecht, Barba, García, Buenaventura, entre otros han creado formas de enseñanza - aprendizaje para el actor y el director en relación con la escena. Propuestas, todas desde la experiencia en sus grupos y sus propias vivencias.

⁹ Acontecimiento como vivencia teatral considerado como fenómeno real y social que implica un intercambio entre actor y espectador.

Cabe resaltar que el teatro en Colombia ha respondido a influencias especialmente occidentales, autores como: Aristóteles, *poética*. (330 a C.), Lope de Vega, *arte nuevo de hacer comedias en este tiempo*. (1609), Diderot, *la paradoja del comediante* (1773), Craig, *el arte teatral* (1905), Grotowski, *hacia un teatro pobre* (1933), Artaud, *el teatro y su doble* (1938), Stanislavski, *la formación del actor* (1938), Brecht, *el pequeño órgano del teatro* (1948), fueron propuestas recurrentes a la hora de abordar un montaje escénico.

ACTO III. FORMACIÓN TEATRAL Y EDUCACIÓN SUPERIOR

EL RECONOCIMIENTO...

“Los auténticos actores son esa raza indomable que interpreta los anhelos y fantasmas del inconsciente colectivo.”

Anónimo



Archivo personal, Carlos Araque. Obra. La Geografía de los Nervios, 2005. Vendimia Teatro. Dirección Carlos Araque.

Escena I. El saber teatral

El saber es un conocimiento sobre algo, este conocimiento es validado en la medida que se muestra el dominio sobre la técnica o sobre la creación de algo nuevo. El saber teatral se encuentra sustentado en la experiencia, práctica y trayectoria del actor o director.

Saber en teatro significa sustentar un dominio práctico, que se evidencia en la escena. A lo largo de la historia del teatro, “el saber teatral ha sido transmitido de generación en generación de acuerdo con las necesidades, tendencias artísticas, políticas y sociales” (Nicoll, 1964, p. 412).

Transmitir un saber artístico era una tarea de imitación, el maestro ejecutaba sus acciones y el aprendiz lo observaba, con el tiempo el aprendiz presentaba a su maestro sus adelantos y este aceptaba o corregía algunas técnicas.

El artista teatral es un sujeto político, sensible, intelectual, creativo; es una forma de estar en el mundo. Esta configuración de sujeto no se da específicamente en las aulas de las instituciones universitarias, sino que se encuentra en la relación con el mundo, con una mirada sensible, creativa, crítica y política.

El saber teatral en diferentes contextos sociales, se ha desarrollado haciendo énfasis en algunas tendencias. Por ejemplo en la época colonial, el énfasis estaba sobre el texto, este elemento externo a la representación en sí era lo determinante, permitiendo un desarrollo en la escritura dramática. En otros

momentos se ha privilegiado el desarrollo del director, figura contundente en el s. XIX; hoy por hoy el desarrollo de la escena sobrepasa los límites del actor, del texto e incluso del director.

En los 60 con la llegada de posturas políticas que iban en contra de la desigualdad trajeron autores que fundamentaron ese saber teatral; Brecht (1976) indirectamente ocasionó una corriente teatral en Colombia, que fue aprovechada por los cuadros políticos para llegar por medio del teatro a las comunidades y los barrios que se habían convertido en objetivo de educación política (García, 1994).

En los 90 arribaron tendencias del teatro moderno, rompiendo paradigmas de la actuación, la dirección, la puesta en escena, incluso del público, experimentaciones que llevaron al saber teatral a encontrarse con otras áreas artísticas; “se rompió el límite entre lo plástico y lo teatral, dando origen a otras corrientes artísticas como el Happening y el Performance” (Taylor, 2007, p.29).

Escena II. Educación superior y formación teatral

En esta escena se presenta el escenario general sobre el que se desarrolla la universidad a mediados del siglo XX, toda vez que permite identificar el telón de fondo en el que se instaura la ASAB como proyecto de formación artística en el campo de lo profesional. Sin lugar a dudas, la universidad como campo en continua tensión es la que propicia las dinámicas que le permitirán a la ASAB y sus programas desde 1991, la orientación de la formación de profesionales.

UNIVERSIDAD

La Universidad a puertas del siglo XX ya había sorteado una serie de crisis en las que ponía en juego su destino autónomo y su criterio independiente; enmarcada en una sociedad capitalista, sus funciones aún siguen evaluándose en consonancia con el “desarrollo” social. Actualmente la universidad se encuentra respondiendo desde sus fines “a la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la formación de mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista” (De Sousa Santos, 2006, p. 225).

En una sociedad determinada por las riendas y comportamientos del capital, la universidad pública esta en crisis económica causada por el Estado, como bien lo presenta De Sousa (2006), “desde los 90 el gobierno decide reducir su compromiso político con las universidades y con la educación en general, convirtiendo a esta en un bien que siendo público entró automáticamente en una crisis institucional” (p.228). Este fenómeno responde al resultado de un modelo económico que se instauró en algunos países de “el neoliberalismo o globalización universal” (De Sousa 2006, p.229).

Este proceso de mercantilización no vino solo como salvavidas económico, trajo consigo nomenclaturas provenientes de la industria, palabras como competencias empezaron a instaurarse sin mayores resistencias, posteriormente llegaron las exigencias de creditización y acreditación de alta calidad, enmarcando a la universidad en un escenario de cumplimiento de exigencias para continuar vigente y sobretodo competitiva frente a otras universidades en el mercado global.

La universidad Distrital en consonancia con las exigencias, realiza las acciones pertinentes para su reestructuración tramitada desde el 2002:

“busca crear un lenguaje común en todos sus programas para hacer las referencias a registros calificados, universalizando la noción de crédito académico, consolidando una sola política curricular que privilegie la flexibilidad institucional, nuevas formas de trabajo académico que garanticen que la universidad desarrolle su productividad académica con estándares de alta calidad y con un gran sentido de pertinencia social” (Caldas U. D., 2002, p.1).

Aunque la Academia superior de artes de Bogotá desde 1991, desarrolla sus propuestas curriculares y pedagógicas con la orientación de la Universidad D.F.J.C, es sólo hasta su constitución como facultad en el año 2005, cuando se evidencia la apuesta de la universidad frente a la orientación de un proyecto curricular en artes.

Con la ley General de Educación (ley 115 de 1994) se establece que la educación artística para la educación básica y media es un elemento importante y fundamental en el desarrollo del aprendizaje. La formación artística, según la ley:

“Constituye uno de los ejes fundamentales de la formación integral del individuo por su importancia en el desarrollo de la sensibilidad y de la capacidad creativa, así como por su valor intrínseco en la configuración de cualquier tradición cultural” (ley 115 de 1994),

Tanto en la ley como en las orientaciones que se han propuesto desde encuentros sobre la educación artística, se evidencia la tendencia de apreciar “la educación en artes como una necesidad de instaurar la creatividad y la sensibilización a fin de que se construyan estrategias de aprendizaje”. (ONU, 2006, p. 5).

Sin embargo la formación teatral con orientación profesional no corresponde a una estrategia de aprendizaje, su pretensión “es la formación de artistas escénicos, capaces de intervenir en su entorno de una manera creativa, sensible y propositiva (P.E.1, 1991, p. 21).

FORMACIÓN TEATRAL

En un comienzo la formación teatral se desarrolló dentro de los grupos, no existía tanto la idea de enseñar, sino más bien de aprender por medio de la imitación, muy parecido al “taller del artesano, donde el maestro ejecuta y el aprendiz observa y replica” (Berthod, 1974, p. 23). Ya desde finales del renacimiento con el auge de los mecenas se empezó a desarrollar la idea de la formación teatral en lugares específicos, tal es el caso de la comedia del arte en Europa (Nicoll, 1964).

La formación teatral en Colombia está directamente relacionada con el desarrollo del teatro, es por la década de los 50 cuando ingresa la televisión en Colombia que las directivas de la televisión ven necesario tener actores más cualificados; así llega Seki-Sano, director japonés formado en la Escuela de Vivencia de Stanislavski, sus nuevas propuestas rompen con la actuación acartonada, exterior y de exagerado gesto, lo cual marca un viraje significativo en el desarrollo del teatro en el país.

“En concordancia con una serie de transformaciones acaecidas en las diferentes esferas de la vida social y económica, el teatro emprende en esta época un proceso que le permitirá desprenderse del provincianismo y del costumbrismo e iniciar la búsqueda de

nuevos lenguajes, acordes con el desarrollo y las líneas de tendencia del quehacer teatral contemporáneo en el plano mundial”. (Pardo, 1989, p. 153).

En este impulso se configuran los grupos el Buho, en Bogotá y el TEC, en Cali, que son los pioneros del nuevo teatro en Colombia. Se conoce de oídas que las primeras formas de enseñanza del teatro en Colombia, son herencia de maestros como Stanislavski y la corriente rusa, (Arana, 2008, p. 4), donde sus postulados son puestos en conocimiento y experimentados desde lo práctico en el llamado *taller*, “el lugar donde los actores y el director aprenden del error, discuten y plantean sus puntos de vista sobre el quehacer actoral y/o del montaje” (P.E.1, 1991, p. 17).

Es así que “el actor y el director teatral se forman en la práctica de los grupos muchas veces autodidactas, en la indagación de técnicas para la construcción de personajes y la dirección de la puesta en escena” (Pardo, 1989, p. 155).

“Los grupos se alimentaban del pensamiento filosófico de avanzada (existencialismo y posteriormente marxismo); así mismo el teatro experimental asumiría como una de sus preocupaciones centrales, la indagación de nuevas posibilidades en el nivel de la puesta en escena, hacía la superación de los esquemas representativos tradicionales”. (Pardo, 1989, p. 154).

Estos actores, generalmente provenían de carreras universitarias en otras disciplinas, antropología, medicina, derecho, enfermería, ingeniería, filosofía, permitiendo dentro de los grupos un gran contraste en pensamiento; este movimiento estudiantil tomó gran fuerza a mediados de los 60.

Por esta misma época se consolidan las primeras escuelas de formación teatral, no profesionales, en ciudades como Cali, Medellín y Bogotá. La ENAD, escuela nacional de arte dramático en 1951 en Bogotá, proyecto académico que se desarrolló en varios países de Latinoamérica y que aún persisten en México, Perú y Argentina, y que en Colombia desapareció definitivamente por el año 2003; Escuela de Bellas Artes en Cali en 1955, hoy adscrita a la Universidad del Valle; La Escuela Luis Enrique Osorio 1954, actual programa de artes escénicas de la facultad de artes ASAB de la U.D.F.J.C; por los 60, la desaparecida Escuela de Teatro de Medellín, y los conservatorios y escuelas de arte de muchos departamentos del país.

Con la consolidación del teatro independiente, por medio de la creación de grupos con procesos de búsqueda y estabilidad económica, por medio de la consecución de sedes fijas que a partir de una programación constante, permitía cierta estabilidad, se genera la dedicación del actor, que actuar ya no sea un trabajo después de clases, sino con destinación completa, obligando a su cualificación profesional.

Los procesos de profesionalización con grado universitario en teatro sólo se dan a partir de los años 70: se instaura como programa de formación profesional la ENAD en convenio con la Universidad Nacional (1976); en la Universidad de Antioquía (1978), la licenciatura en artes representativas, y el programa maestro en arte dramático (1980) en la misma universidad; en el mismo año la universidad del Valle crea la licenciatura en arte dramático; en 1983 la universidad Antonio Nariño crea el programa de licenciatura en danzas folclóricas y teatro; en 1988 se

crea la escuela de formación de actores del teatro Libre, que años después obtiene el convenio con la Universidad Central; el panorama en el resto del país es similar, la universidad sur colombiana de Neiva, la Universidad del Atlántico, la Universidad de Caldas; más recientemente en Bogotá la Universidad del Bosque, el politécnico gran colombiano y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, instauran sus programas en formación de actores escénicos.

Este recorrido más bien histórico permite identificar que el periodo de auge de las carreras profesionales en teatro se dio entre los años 80 y 90, con algunas excepciones después del año 2000. Misma época en la que se desarrolla el denominado movimiento del nuevo Teatro, “con el objetivo del fortalecimiento de la dramaturgia nacional, con temáticas y lenguajes teatrales que ofrezcan respuestas propias ante una realidad social y cultural colombiana”. (Pardo, 1989, p. 156)

ACTO IV. RECONTEXTUALIZACIÓN

A PARTIR DE...

“El teatro es un tejido de signos con el cual nos envuelven solo para delinear la extensión de nuestras formas y los límites de nuestra realidad”

Pepe Rosales.



Archivo personal, Clara Contreras. Obra "Striptease", Dirección, Clara A. Contreras. 2008.

En este acto se encuentra el desarrollo conceptual que sustenta la presente investigación, las definiciones y caracterizaciones de la recontextualización, currículo, selección y organización de contenidos, que permitirán una vez su exposición contrastarlos en clave de la formación teatral desde la facultad de artes-ASAB de la Universidad Distrital.

La recontextualización es un proceso de transformación de un concepto, categoría o práctica, es cambiar ese conocimiento de su lugar de origen a otro lugar “cuando un discurso primario se desplaza a los contextos de otros campos, evidentemente se producen transformaciones en el discurso y en sus prácticas intrínsecas”. (Díaz, 2001, p. 11). En el cambio de lugar, en el desplazamiento de la teoría, métodos, conceptos y prácticas se producen transformaciones que alteran sus posiciones en el campo. “Este desplazamiento con sus consecuentes transformaciones se denomina recontextualización” (Díaz, 2007, p. 4).

Para este autor las características de esa transformación dependen del medio en el que se produzca la recontextualización del conocimiento primario. Toda recontextualización es consciente e intencionada. La recontextualización ocurre por diferentes razones, pueden ser de orden social, político, económico, académico, cultural y/o artístico. (Díaz, 2007)

En el campo de la educación, la recontextualización responde a criterios pedagógicos, y nada mejor que el currículo para expresar, sintetizar, re-significar el conocimiento del campo de producción. Como dice Díaz “la recontextualización ha tenido su máxima realización en la educación” (Díaz 2007, p. 3). En el campo de producción el interés se fundamenta en la construcción de conocimiento,

mientras que, en el campo de la educación se preocupa o fundamenta por la enseñanza de conocimientos recontextualizados.

Escena I. Currículo

La noción de currículo para esta investigación, resulta central así como el proceso de recontextualización del conocimiento, para direccionar el análisis de los programas de formación profesional.

Frente al currículo y su conceptualización en el campo educativo se producen diversas posiciones. Según López (2005) las diferentes visiones sobre el currículo corresponden a un determinado momento histórico, dando cuenta concreta de un posicionamiento de las estructuras de poder y control hegemónicas. Esta condición genera dificultades para determinar una única noción de currículo. Sin embargo, para esta investigación es importante reconocer en la polisemia del concepto una invitación para el análisis.

Para esta investigación, se entiende el currículo como “un dispositivo social donde el conocimiento se organiza, selecciona y distribuye para empoderarlo como conocimiento oficial o legítimo” (Díaz 2008, p. 44) ejemplo de ello se encuentra en la propuesta que desde el gobierno se abandera, en la Ley General de Educación (ley 115 de 1994 en su artículo 76), la cual expone que:

el currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Los enfoques o modelos presentes en el campo curricular corresponden a la perspectiva que se tenga frente al proceso de formación que se fomenta a partir de la educación. Al respecto son muchas las clasificaciones que se han hecho; siguiendo a Díaz (2006, 2007) agruparemos las nociones que hemos seleccionado para esta investigación en dos grandes aproximaciones.

El currículo tradicional- agregado, que se caracteriza por entender la formación como un proceso de transmisión de contenidos, que se refiere a un conjunto de técnicas, métodos y operaciones de enseñanza cuyo propósito central, es el de transmitir conocimientos, habilidades y destrezas de una disciplina o profesión; esta tendencia está sustentada en el discurso oficial hegemónico, que insiste en los contenidos, logros y competencias.

Como ejemplo de esta tendencia encontramos por un lado a Bobbit (1918) quien definió currículo como una serie de experiencias de entrenamiento conscientemente dirigidas a desarrollar ciertas habilidades del individuo y que la escuela implementa. En la misma Tyler (1949) plantea que “el currículo, son todas las experiencias de aprendizaje planteadas y dirigidas por la escuela, para alcanzar sus metas educacionales” (Citado por López, 2005).

Stenhouse (1.975, citado por López, 2005), por su parte, sostiene que el currículo es un instrumento inmediato y potente para la transformación de la enseñanza, porque es una fecunda guía para el profesor. Aunque este planteamiento ya tiene un tono tradicional-agregado; Stenhouse tiene en cuenta al profesor como un hacedor de cambios en la enseñanza desde su investigación

autónoma. Podría decirse, que este autor se ubica en una visión intermedia entre lo tradicional-agregado y lo alternativo-integrado, teniendo su anclaje más cerca de lo tradicional-agregado.

La otra aproximación es la del currículo alternativo-integrado, que se caracteriza por su enfoque crítico e interdisciplinar, donde se le da importancia a la pertinencia social y a la pertinencia académica. Este enfoque, considera la formación, como lo señala Díaz (2002), un conjunto de reglas y principios que generan diferentes clases de prácticas pedagógicas, al tiempo que reconoce y promueve la autonomía institucional, produciendo diferentes desarrollos de los sujetos en sus competencias y desempeños.

De otro lado De Alba (1991) concibe el currículo como una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, etc.) que forman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. Desde esta visión el currículo puede ser analizado y estudiado desde aspectos estructurales formales y aspectos procesales prácticos, así como a partir de dimensiones generales y particulares que interactúan en los currículos.

Desde la perspectiva de Díaz, basado en los desarrollos de Bernstein, el currículo es un producto de la recontextualización. En el campo que nos ocupa implica que se recontextualiza un punto de vista de lo teatral, que redefine, sintetiza, propone, reelabora, transforma los elementos que se consideran

fundamentales para la formación de artistas escénicos profesionales, en una coyuntura histórica particular.

A pesar de la diversidad de concepciones que frente al currículo se han señalado, existe una característica común, el currículo obedece a un espacio-tiempo determinado, en palabras Díaz (2007) “No puede hacerse referencia al currículo en una sociedad en abstracto” (p. 8) es decir, todo currículo obedece a un lugar histórico. Lo cual permite entender que el currículo no puede analizarse como un ente aislado sino como un hecho en relación con elementos sociales, culturales y especialmente con las políticas educativas instauradas en cada país.

La selección y organización de contenidos, son elementos que obedecen a una estructura curricular, los cuales se transforman cada vez que se realiza una modificación, actualización o reforma curricular. Siguiendo a Díaz (2007) “la selección y organización de conocimiento son dos reglas que subyacen a la lógica social de recontextualización del conocimiento”. (p. 177).

La Estructura curricular, según Díaz (2007):

Es la columna vertebral de los procesos formativos de una institución. Es la que permite el ordenamiento u organización y relación de los contenidos, las dinámicas y experiencias formativas seleccionadas a partir de las cuales se desarrolla los planes de estudio de los programas académicos de una institución. (p.68)

En ese orden de ideas la estructura curricular, no corresponde a la acción de quitar y agregar asignaturas para acomodarse a unas exigencias de número de

créditos o porque así lo demanda la universidad, es importante reflexionar sobre las dinámicas que genera una reestructuración curricular.

Para el análisis de la formación artística teatral el currículo además de ser un producto de la recontextualización es la relación que se advierte entre el talento, la vocación y el intelecto del sujeto actor y director teatral en el escenario de la formación profesional.

Escena II. Selección

Según Díaz (2007) “la selección se considera la regla fundamental para la constitución del currículo y de sus diferentes discursos y prácticas al ser la que permite apropiarse de otros discursos” (p. 15). En este proceso se identifican los contenidos y/o prácticas que serán recontextualizadas en el campo educativo. La selección, como destaca el autor “permite establecer restricciones y diferencias, abstraer, extraer, desubicar los conocimientos de los lugares primarios de existencia y reubicarlos en el campo curricular y pedagógico” (Díaz 2007, p. 20). Entendemos que la selección es un proceso de delimitaciones dentro del diseño curricular ya que en el campo de la formación no cabe el infinito universo del conocimiento. Como lo señala Díaz (2007) “todo currículo se formula en términos de selección, sin este principio el currículo sería un universo indefinido de contenidos y experiencias” (p. 160).

La selección es profundamente intencionada, ya que al delimitar los conocimientos, estos se separan en unidades o dominios para después organizarlos. Las justificaciones para legitimizar la selección, como presenta Díaz

(2009) “van desde lo epistemológico, hasta lo pedagógico pasando por lo social, psicológico, lo histórico”. (p. 9)

Escena III. Organización

El principio de organización hace referencia a los ordenamientos, combinaciones, relaciones y límites entre contenidos (Díaz, 2009, p.9), de manera que las relaciones pueden darse desde la articulación o aislamiento de los contenidos de formación. Para Díaz (2007) “en la educación superior existen formas organizativas dominantes del currículo que se expresa en conjuntos especializados agrupados de acuerdo a similitudes y diferencias” (p. 187) para determinar las agrupaciones, tradicionalmente, se considera que los contenidos tienen valores intrínsecos lo cual permite diferenciarlos en grados de importancia.

La organización de contenidos puede darse “a partir de ordenamientos jerárquicos de unidades mayores a unidades menores” (Díaz, 2007, p. 186), generalmente alude a dos acciones: la secuenciación y la estructuración, la primera obedece al orden de los contenidos seleccionados y la segunda corresponde a las relaciones entre contenidos, estos obedecen a la lógica y criterios de organización de los contenidos seleccionados, a las relaciones e implicaciones de esta organización curricular y a los límites y controles de los contenidos, tiempos de formación y estructura organizativa (Díaz, 2007, p. 187).

Este acto presenta de manera descriptiva los diferentes planes de estudio que ha construido el programa de artes escénicas, desde 1991. Es importante resaltar, que este primer plan de estudio es el que concreta una idea, un sueño de muchos maestros que acompañaron el proceso de construcción curricular de un programa de formación escénica a nivel profesional.

No son de extrañar las dificultades al escoger del campo teatral los conocimientos pertinentes que se convertirían en asignaturas para ser transmitidos de manera pedagógica a las nuevas generaciones de actores y directores escénicos.

A continuación se describen los planes de estudio de los años 1991, 1996, 2000 y 2006. Posteriormente se analizan las diferentes recontextualizaciones en el marco de la educación superior a puertas del siglo XXI.

Escena I. Plan de estudios 1991. Propuesta inicial

Encontramos un plan de estudios con una propuesta lineal que va de un desarrollo preparatorio a una formación profesional, enmarcado en la lógica del momento, que dividía el conocimiento en campos de formación: (Campo de formación científica e investigativa; campo de formación profesional específica y campo de formación socio-humanística), a su vez cada campo está conformado por una amalgama de asignaturas resultado de la recontextualización de conocimientos provenientes de la historia, la psicología, la lingüística, la semiótica, la filosofía y por su puesto el teatro.

A lo largo de la malla curricular se proponen cincuenta y dos asignaturas que se despliegan por los diferentes campos de formación, algunas de ellas, de manera aleatoria, es decir; algunas asignaturas son ubicadas en el campo de formación sin ninguna justificación curricular aparente. Por ejemplo, la asignatura empresa teatral, aparece en VII semestre como parte del campo de formación profesional específica y en VIII semestre aparece dentro del campo de formación científica e investigativa. Por otro lado, podemos observar que el plan de estudios de formación para actores tiene dos tendencias: una práctica y otra teórica, aunque lo teórico es asumido más como historia del arte y del teatro.

Tabla 1
Plan de estudios 1991

Campos de formación	Semestre	INDUCCIÓN		FORMACIÓN BÁSICA				DESARROLLO PROFESIONAL			
	Asignaturas	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
FCl		-Lenguajes del arte -Fundamentos de investigación	-Drama -Fundamentos de investigación II	-Tragedia -Seminario de investigación teatro colombiano s. XX	-Comedia. -Seminario de investigación-teatro colombiano s. XIX	-Lingüística. -S.I. teatro colombiano s. XVIII.	-Semiología. -Seminario investigación triétnia.	-Crítica teatral I	-Crítica teatral II. -Empresa teatral II.		
FPE		-Introducción teoría- actuación -Quinética -Estructura vocal -Recuperación sensorial	-Fundamentos de actuación. -Rítmica. -Voz individual. -Práctica teatral I	-Elementos técnicos- actuación. -Danza moderna- interpretación. -Armonía vocal. -Práctica teatral III	-Encarnación del personaje. -Danza moderna- actuación -Proyección vocal. -Práctica teatral III.	-Elementos construcción del personaje. -Danza- nacional. -Voz- escénica. -Práctica- teatral IV	-Construcción del personaje. -Caracterización de la danza. -Caracterización de la voz. -Práctica teatral V	-Empresa teatral I. -Taller integrado I. -Montaje I.	-Taller integrado II. -Montaje II	-Proyecto artístico	-Trabajo artístico de grado
FSH			-Paleolítico a Roma	-Paleocristiano a edad media	-Renacimiento y Barroco. -Fundamentos de psicología	-s. XVIII a s. XX. Comportamiento humano	-Psicología y sociedad				

Fuente, plan elaborado a partir del documento Plan de Estudios de 1991, archivo secretaria del programa de artes escénicas.

A continuación analizaremos la recontextualización desde la selección y organización de contenidos de formación que se privilegiaron en la configuración de la estructura curricular del programa de artes escénicas y que se encuentra en el primer documento al que hemos llamado Plan de Estudios 1 (1991) que obtuvo el aval del ICFES en ese mismo año; es importante precisar que este plan de estudios no se implementó como se aprobó, es decir, en 1992 se realizan unos ajustes al plan de estudios no oficiales, ni registrados en documentos con el que se formaron maestros en artes escénicas en los énfasis de dirección y actuación. Esta propuesta tuvo su primera cohorte de egresados en 1996.

El carácter informal de las prácticas de formación, se aprecia en la documentación consultada, por un lado en el documento de 2011 “Autoevaluación con fines de acreditación” se asegura que hubo una modificación en 1992, de la cual no existe registro, ni plan de estudios que lo demuestre; por otra parte, los egresados entrevistados, inscritos en ese año aseguran “que una cosa era el plan de estudios escrito y otra cosa, lo que se desarrollaba en la formación”¹⁰.

Así que para esta investigación que requiere del análisis de documentos existentes no se tendrá en cuenta la modificación del 1992, sino la que se hizo oficial en 1996.

Una estructura curricular representa los intereses y objetivos de la formación en determinado campo, retomando al profesor Díaz Villa (2007),

“la estructura curricular hace referencia al ordenamiento u organización y relaciones de los contenidos, las dinámicas y experiencias formativas seleccionadas a partir de las cuales se

¹⁰ Entrevista semi-estructurada realizada a actores educativos del programa de artes escénicas de la facultad de artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de los años 1996, 2000, 2006.

desarrollan los planes de estudio...Por lo general una estructura curricular se configura desde lo que tradicionalmente se conoce como fundamentos del Currículo” (p. 177).

los procesos de selección y organización de los contenidos, quedan en manos de algunos profesores, la mayoría de las veces inexpertos en asuntos curriculares. En el caso del programa de artes escénicas de la Academia Superior de artes de Bogotá, tanto los procesos de selección como de organización curricular quedan en manos de artistas en su mayoría empíricos con estudios profesionales en otras disciplinas, tal es el caso de directores académicos que pertenecían a disciplinas como la arquitectura, la filosofía, la antropología entre otras. Aunque lo curricular del programa haya podido quedar en manos inexpertas en este asunto, con seguridad la fortaleza de la propuesta se encuentra frente a lo disciplinar.

Tabla 2
Campo de formación científica e investigativa

INDUCCIÓN		FORMACIÓN BÁSICA				DESARROLLO PROFESIONAL			
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
-Lenguajes del arte -Fundamentos de investigación	-Drama -Fundamentos de investigación II	-Tragedia -Seminario de investigación teatro colombiano s. XX	-Comedia. -Seminario de investigación-teatro colombiano s. XIX	-Lingüística. -S.I. teatro colombiano s. XVIII.	-Semiología. -Seminario investigación triétnia.	-Crítica teatral I	-Crítica teatral II. -Empresa teatral II.		

Fuente, plan elaborado a partir del documento Plan de Estudios de 1991, archivo secretaria del programa de artes escénicas.

La formación investigativa, se presenta en primer semestre con la asignatura “lenguajes del arte” como un estudio introductorio en la teoría de la estética; sin embargo en la selección de contenidos que fundamentan esta asignatura encontramos una tendencia hacia el estudio de la historia del arte y

sus diferentes expresiones (P.E.1. 1991 p 48). En II, III y IV semestre las asignaturas de drama, tragedia y comedia permiten identificar un estudio sobre los géneros dramáticos, teoría, retomada por Virgilio Ariel Rivera, que tuvo su mayor acogida en los 80. V y VI semestre presentan lingüística y semiótica, respectivamente, como asignaturas de formación científica, presumiendo desde los objetivos trazados, un estudio a profundidad de los elementos lingüísticos y semióticos. En la selección de contenidos se identifica una tendencia hacia el estudio de los elementos no verbales, a las distinciones entre lenguaje literario y lenguaje teatral; para la asignatura de semiótica se seleccionan contenidos que van desde la identificación y análisis de los parámetros de la semiótica hasta la producción de signos en la puesta en escena para la identificación del signo teatral.

En VII y VIII semestre aparecen las asignaturas: crítica teatral I y II que abordan conceptos desde lo estético, la lingüística y la semiótica para luego analizar e interpretar los elementos que conforman la obra teatral.

Frente a asignaturas específicamente investigativas encontramos que por ejemplo: fundamentos de investigación I en la que se pretende una formación hacia “la observación, la expresión y unas técnicas de análisis y presentación de informes que apuntan a un manejo conceptual sobre el fenómeno escénico” (P.E.1. 1991 p, 50).

Según esto, la selección de contenidos se propone desde tres ejes completamente desarticulados con el objetivo de la asignatura y del campo de formación (FCI) “iniciaciones sobre percepción, metodologías e historia del teatro”

(P.E.1.1991, p. 51). Contenidos que van desde la psicología pasando por elementos de la literatura, metodologías de la investigación y concluye con los temas de “teatro, registro y realidad; sincronía y diacronía en el hecho histórico teatral” (P.E.1. 1991 p, 51). Lo cual corresponde más a una forma de análisis de la historia que a historia del teatro.

Tabla 3
Campo de formación profesional específica

Inducción		Formación básica				Desarrollo profesional			
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
-Introducción teoría- actuación -Quinética -Estructura vocal -Recuperación sensorial	-Fundamentos de actuación. -Rítmica. -Voz individual. -Práctica teatral I	-Elementos técnicos Actuación. -Danza moderna- interpretación. -Armonía vocal. -Práctica teatral III	-Encarnación del personaje. -Danza moderna- actuación -Proyección vocal. -Práctica teatral III.	-Elementos construcción del personaje. -Danza- nacional. -Voz- escénica. -Práctica- teatral IV	-Construcción del personaje. -Caracterización de la danza. -Caracterización de la voz. -Práctica teatral V	-Empresa teatral I. -Taller integrado I. -Montaje I.	-Taller integrado II. -Montaje II	-Proyecto artístico	-Trabajo artístico de grado

Fuente, plan elaborado a partir del documento Plan de Estudios de 1991, archivo secretaria del programa de artes escénicas.

Frente al campo de formación profesional específica, se cuentan treinta y un asignaturas distribuidas a lo largo de diez semestres y los semestres se encuentran organizados de acuerdo con tres fases: “inducción, formación básica y desarrollo profesional” (P.E.1, 1991, p. 28). La primera fase, contempla los primeros dos semestres; la segunda fase, cuenta con cuatro semestres y la última fase, contiene los últimos cuatro semestres.

Aunque cada fase tiene cierta coherencia con el desarrollo físico y mental, las asignaturas distribuidas en ellas, no presentan igual coherencia, y esta característica se evidencia en las primeras dos fases, donde el número de asignaturas es mayor.

Tampoco es claro por qué tal acumulación de asignaturas en los primeros cinco semestres y una disminución significativa en los tres últimos, parece indicar

una dedicación mayor por parte del estudiante al proyecto artístico y al trabajo de grado.

Frente a la orientación de la formación de actores y directores escénicos, se puede evidenciar, desde los primeros semestres, una predilección por la danza, es posible que el trabajo corporal se haya pensado desde esta práctica. Y por parte del teatro se distingue una tendencia hacia la construcción de personajes, que va desde los fundamentos hasta la caracterización, muy posiblemente en la línea de la propuesta de Stanislavski. Los conocimientos seleccionados, distribuidos y organizados en este plan de estudios:

orientan al alumno hacia la creación orgánica, ayudándolo a liberarse de la actuación formalista, le permitirá actuar dentro de las condiciones de la invención de primera persona, las asignaturas permiten el desarrollo y formación de la naturaleza psíquica y física del actor. (P.E.1. 1991 p, 82).

De esta cita se observa en enfoque que se asumía sobre la formación del actor, como un ser dividido entre lo psíquico y físico, lo cual también hace parte de la herencia stanislavskiana.

Con una gama de asignaturas que afianzan la danza como elemento predominante, se constata en la malla curricular (ver tabla N.3) que la orientación de esta educación escénica se inclina hacia la formación de un actor-bailarín.

Por otro lado, es importante resaltar la modalidad de taller que se implementa como práctica pedagógica dentro de la formación de actores y directores escénicos. Entendiendo esto como un lugar “donde se aprende haciendo las cosas con el otro” (P.E.1, 1991, p. 1). Se sustenta esta idea del taller, como una práctica de creación artística, equiparando a las prácticas de los

artistas plásticos que tienen su taller donde elaboran sus obras, así se asemeja la construcción escénica que por su condición es colectiva. Esta idea se observa dentro de los contenidos programáticos: taller de actuación I, II, III, IV, V, VI, VII, Taller integral I, II y III. La superación de estas asignaturas lleva al estudiante a realizar su montaje I, II como práctica teatral.

Tabla 4
Campo de formación socio-humanística

Inducción		Formación básica				Desarrollo profesional			
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
	-Paleolítico a Roma	-Paleocristiano a edad media	-Renacimiento y Barroco. -Fundamentos de psicología	-s. XVIII a s. XX. Comportamiento humano	-Psicología y sociedad				

Fuente, plan elaborado a partir del documento Plan de Estudios de 1991, archivo secretaria del programa de artes escénicas

Frente al campo de formación Socio-humanística, identificamos que se reduce lo socio-humanístico a historia del arte, con algunos elementos completamente desarticulados de psicología y sociología en IV, V y VI semestre.

Además, se observa que la historia del arte se aborda exclusivamente a la historia del arte en occidente y especialmente a la historia de la arquitectura, la escultura y la pintura, dejando por fuera la música, la danza y el teatro. Frente a la distribución y organización de estos conocimientos, recontextualizados en asignaturas, se observa que sólo es importante de segundo a sexto semestre. Pareciera que en primer semestre no es fundamental, por la cantidad de asignaturas de los otros dos campos y en los cuatro últimos la tendencia a la dedicación exclusiva en el montaje y la proyección no permiten un desarrollo de este campo.

La distribución del conocimiento en campos de formación y la organización en áreas corresponden a los lineamientos de la educación superior, que para el año 1991 regía el decreto 80 de 1980, en el que se determina que todo programa académico de índole profesional se caracteriza por: “su amplio contenido social y humanitario y por sus énfasis en la fundación científica e investigativa” artículo 30. Es así, que se encuentra un plan de estudios estructurado desde las áreas científicas e investigativas, humanísticas y sociales y las específicas de la disciplina o el arte.

La investigación orientada al desarrollo, comprobación de conocimientos, técnicas y artes, es esencial es esta modalidad educativa. La cual se orienta en dos direcciones: hacia las disciplinas primordialmente académicas y hacia las profesiones liberales. Los programas de formación en las disciplinas académicas son de naturaleza fundamentalmente científica y preparan para el cultivo del intelecto y el ejercicio académico. Los programas de formación para las profesiones tienen un carácter científico y además para preparar para el cultivo del intelecto y el ejercicio académico, desarrollan la dimensión instrumental de las profesiones. Artículo 30.

Por otro lado la formación artística contaba con un componente intuitivo, y casi sacro de la creación escénica. Discusiones con respecto a la creación del personaje donde se debatía si era el actor el que poseía al personaje o el personaje que poseía al actor, miradas rituales y minimalistas de la puesta en escena, donde la mayor atención estaba sobre el actor y su creación. Propuestas como la de Grotowski (1974) Hacia un teatro pobre, en la que presenta al actor como parte esencial del arte teatral y por ende un trabajo expresivo desde su reconocimiento orgánico, vivo.

Aunque es notable la preferencia del plan de estudios de 1991 hacia la formación de actores, se considera que este plan de estudios rige con pequeñas variaciones en el énfasis de dirección; sin embargo, no se encuentran evidencias documentales que soporte la distinción entre énfasis. Como se manifestó anteriormente estas especificidades se van a presentar de manera oficial en la primera recontextualización de 1996.

Escena II. Plan de estudios 1996, Primer momento de recontextualización

En el año 1996 se presenta de manera formal la primera modificación curricular al programa de artes escénicas, documento elaborado por el entonces coordinador del programa, con la colaboración de varios profesores bajo la concepción teórica propuesta por Nowicky, Puche, Restrepo. En el desarrollo del programa los profesores que se encontraban vinculados en este momento. Esta propuesta dirigida al Consejo Superior y Académico de la universidad Distrital Francisco José de Caldas se presenta en julio 5 de 1996.

En el documento plan de estudios de 1996, en adelante (P.E. 2, 1996), se argumenta la necesidad de modificar el programa de artes escénicas como consecuencia de la identificación de las deficiencias de diseño y concepción contenidas en el programa inicial. Uno de los principales argumentos fue que “el programa aprobado por el ICFES en 1991, no pasaba de ser una hipótesis” (P.E. 2 1996, p. 13) ya que los cuatro énfasis presentados en el P.E.1 (1991) y aprobados por el ICFES (actuación, dirección, dramaturgia y escenografía), al intentar ponerlos en marcha, se evidenciaron los inconvenientes que impidieron la implementación de dos de los cuatro énfasis, y obligaron a hacer un rediseño.

“Este rediseño se implemento desde el año 1992 para los énfasis de actuación y dirección; nunca se dio inicio a los énfasis de dramaturgia y escenografía. En el periodo académico de 1994 se admitieron estudiantes para el énfasis en danza contemporánea” (P.E. 2, 1996, p. 10).

El trabajo de reorientación se centró “en la organización estructural del programa que deriva en la precisión del énfasis, las asignaturas, los contenidos e intensidades horarias” (P.E. 2, 1996, p. 3); además de la pretensión de ajuste en la selección y organización de contenidos de formación, existe la intención de aclarar el objeto de estudio correspondiente “a las técnicas, los fundamentos y conceptos inherentes a la producción de las artes escénicas” (P.E. 2, 1996, p. 4); delimitación formulada para cada uno de los énfasis.

La orientación de la formación también presenta, ajustes:

“para el énfasis de actuación el objetivo es formar actores dramáticos que conozcan y manejen desde la práctica de la actuación, los diversos géneros dramáticos sin excluir otras maneras de ver la acción dramática, que reconozcan teórica y prácticamente la dramaturgia clásica, universal y nacional, que sean capaces de utilizar las pautas metodológicas y técnicas que se brindan para su autoconocimiento y su desarrollo individual y autónomo en función de la actividad creadora, que manejen los principios y teorías para la comprensión del amplio espectro del teatro, que les permita inscribirse activamente en el contexto artístico nacional e internacional.” (P.E. 2, 1996, p. 11)

Para el énfasis de dirección los objetivos corresponden a:

“la formación de directores dramáticos que conozcan y manejen desde la práctica de la dirección teatral, los diversos géneros dramáticos sin excluir otras maneras de ver la acción

teatral. Que conozcan teórica y prácticamente la dramaturgia clásica, universal y nacional; que sean capaces de utilizar las pautas metodológicas y técnicas que se le brindan para su autoconocimiento y su desarrollo individual y autónomo en función de la actividad creadora; que manejen los principios y teorías para la comprensión del amplio espectro del teatro, que les permita inscribirse activamente en el contexto artístico nacional e internacional”. (P.E. 2, 1996, p. 11).

Con respecto al plan de estudios de 1991, se precisa que esta reorientación curricular, primero especifica los dos énfasis, segundo plantea la formación desde dos espacios lo práctico y lo teórico con una preocupación por la escena nacional e internacional.

La argumentación presentada en el documento (P.E. 2, 1996), frente a la decisión de desarrollar sólo dos de los cuatro énfasis aprobados, consiste en la diferenciación de los perfiles, tanto de estudiantes como de docentes, de tal manera que se logra establecer la distancia entre el desarrollo profesional de un dramaturgo o escenógrafo con la de un actor o director; situación que conllevaba a que no se pudieran identificar asignaturas comunes. En cambio “el desarrollo de los contenidos programáticos de actuación, dirección y danza contemporánea presentan cierta afinidad, lo cual permite que se involucren y relacionen estos énfasis en los cuales se comparte un grupo de asignaturas de formación profesional cursadas conjuntamente” (P.E. 2, 1996, p. 12).

“Toda experiencia académica es dinámica” (P.E. 2, 1996, p. 13) esta frase que sostiene la justificación en la primera modificación oficial, ya que los cambios frente a la selección y organización de contenidos de formación han sido

recurrentes en el programa de artes escénicas, quizá por el dinamismo de la visión de la práctica del arte escénico. Cabe aclarar que el programa de artes escénicas desde su creación ha luchado por mantener cierta coherencia entre la formación de artistas escénicos, los contenidos seleccionados y el contexto; responder a estas tres aristas hace que el replanteamiento del diseño y de la práctica sea también una forma de ver el programa.

Esta propuesta curricular formulada en el P.E.2 (1996) pretende crear el propósito de la recontextualización curricular que ve "...la profesión como oficio, el programa busca formar actores y directores profesionales capaces de desenvolverse en los diferentes campos del teatro" (p. 14). A continuación se señalan las modificaciones desde la selección y organización de contenidos a las que ha planteado el programa desde su aprobación inicial. La primera gran modificación a destacar, corresponde al proceso de selección: se mantienen dos énfasis, actuación y dirección, se crea el énfasis de danza contemporánea y no se desarrollaron los énfasis de dramaturgia y escenografía.

Tabla 5 *Relación de cambios en los planes de estudio 1991-1996*

Énfasis aprobados (1991)	Actuación	Dirección	Escenografía	Dramaturgia
Énfasis funcionando (1996)	Actuación	Dirección	Danza contemporánea	

Nota: Fuente documento no publicado. Archivo secretaria de currículo programa de artes escénicas, Facultad de Artes ASAB- U.D.F.J.C. 1996.

Otro cambio importante en la selección de contenidos se refiere a la búsqueda de la transversalidad y que se fundamenta en definir un troco común, que consiste en un grupo de ocho asignaturas que comparten los tres énfasis, tal y como se aprecia en la tabla 6.

Tabla 6
Selección de asignaturas comunes para los tres énfasis

<p>ACTUACIÓN</p> <p>DIRECCIÓN</p> <p>DANZA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas especiales • Taller de inducción • Montaje • Lenguajes del arte • Historia del arte I, II y III • Patrimonio cultural I y II • Psicología aplicada • Idioma I y II
--	--

Nota: Fuente. Documento no publicado. Archivo, Secretaría de currículo programa de artes escénicas, Facultad de Artes ASAB- U.D.F.J.C. 1996.

En coherencia con los énfasis en funcionamiento y de acuerdo con las demandas en el campo de la educación superior, se afectan tanto los procesos de selección y organización de contenidos, se crean otras asignaturas y se fundamentan los talleres y asignaturas de la práctica profesional. Para el grupo de maestros que lideran estas modificaciones este tema es el más álgido con respecto a las orientaciones pedagógicas de la universidad, quien opera como acompañante académica, pues los maestros argumentan que “es importante prestarle mayor atención a las intensidades horarias del programa, ya que el desarrollo de las destrezas técnicas con calidad necesarias para la dirección, la actuación y la danza requiere de altas presencialidades” (P.E. 2, 1996, p. 18) lo anterior es importante ya que esta característica de presencialidad es la que va a jugar un papel importante en las posteriores modificaciones.

El escenario en el que se encuentra la educación superior, es en la adecuación de los programas desde los parámetros de la Ley 30 de 1992, que según De Sousa (2006) ya en 1987:

el informe de la OCDE sobre las universidades atribuía a éstas diez funciones principales: educación general postsecundaria; investigación; suministro de mano de obra calificada; educación y entrenamiento altamente especializado, fortalecimiento de la competitividad de la económica; mecanismos de selección para empleo de alto nivel, a través de la certificación; movilidad social para los hijos e hijas de las familias proletarias; prestación de servicios a la región y a la comunidad local; paradigmas de ampliación de políticas nacionales.(227)

Con este telón de fondo de la universidad Distrital, se orienta esta modificación, donde la, aún, Academia, perteneciente a este escenario universitario debe encausar sus ajustes. Así pues, “La organización anual de los procesos académicos- administrativos” (P.E. 2, 1996, p. 17) aparece como la cuarta gran modificación que se ubica justamente dentro de los procesos organizativos, se refiere a la nueva distribución en términos de tiempos de dedicación en cada de uno de los énfasis y de las asignaturas. Cabe resaltar que esta modificación ya había sido formalizada a nivel institucional pues fue presentada y aprobada por el Consejo Académico en octubre 6 de 1996.

En este documento P.E.2 (1996), se identifica que la intención final es legalizar el programa tal como estaba operando desde 1992, y en correspondencia con a las características de los énfasis que efectivamente se estaban desarrollando.

Plan de estudios artes escénicas 1996

Tabla 7

Organización del Énfasis en actuación, según componentes de formación. (P.E.2 (1996))

Componentes	I Año	II Año	III Año	IV Año	V Año
Fundamentación profesional	-Expresión corporal -Expresión vocal -Técnica especial	-Expresión corporal -Expresión vocal -técnica especial -Apreciación musical I	-Expresión corporal -Expresión vocal -Técnica especial -Apreciación musical II	-Expresión corporal -Expresión vocal -Técnica especial -Apreciación musical III	
Formación profesional	-Taller de inducción	-Taller de actuación -Taller integral	-Taller de actuación -Taller integral	-Taller de actuación -Taller integral	-Proyección -Montaje
Formación cultural	-Metodología -Lenguajes del arte -Lógica	-Historia del arte I -Historia del teatro I -Sicología	-Historia del teatro II -Historia del arte II -Patrimonio y cultura -Idioma	-Historia del teatro III -Historia del arte III -Patrimonio cultural II -Idioma II	

Nota: Fuente. Documento no publicado. Archivo, Secretaría de currículo programa de artes escénicas, Facultad de Artes ASAB- U.D.F.J.C. 1996.

Un aspecto a destacar tiene que ver con el tránsito de campos de formación (científico, investigativo, profesional específico) a componentes de formación; centrados, estos últimos en la fundamentación profesional, la formación y la cultura. Sin lugar a dudas, estos cambios en la nomenclatura corresponden a las reformas a la ley 30 de 1992. Que por la época busca la integración de una educación pública con gran cobertura y por tanto calidad en el desarrollo de sus actividades formativas, implementando la autoevaluación como mecanismo de observación y autorregulación. En 1996 se realiza una reforma a la ley 30 de 1992, explicando la distancia entre la educación formal (básica, media y superior), la no formal y la educación informal, lo que le permite a la academia alejarse cada vez más de lo no formal, según la reforma, la educación no formal “es la ofrecida con el objeto de completar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y de grados establecidos, como los descritos para la educación formal”. (Ley 30 de 1992, reforma de 1996).

Frente a la organización de las asignaturas se observa, que en primer año el número es menor, con respecto al plan de 1991, en cambio en cuarto año, se incrementa el número en cada uno de los componentes. Esto puede indicar, la intención de ampliar la dedicación en el primer año, y en cuarto fundamentar tanto la formación profesional como, la formación cultural incrementando el número de asignaturas en cada uno de estos componentes.

Sin embargo, al comparar los planes de estudio de 1991 con el de 1996, se mantiene la idea de dejar el último año como un trabajo meramente profesional, con una dedicación total a la proyección y el montaje.

Tabla 8
Organización del Énfasis en dirección, según componentes de formación. (P.E.2 (1996)).

Componentes	I Año	II Año	III Año	IV Año	V Año
Fundamentación profesional	-Expresión corporal -Expresión vocal -Técnica especial	-Expresión corporal -técnica especial -Apreciación musical I	-Expresión corporal -Expresión vocal -Técnica especial -Apreciación musical II	-Técnica especial -Apreciación musical III -Danza	
Formación profesional	-Taller de inducción	-Taller de dirección -Taller integral -S. dirección -Adaptación I	-Taller de dirección II -Taller integral -S. dirección II -Adaptación II	-Taller de dirección III -Taller integral III	-Proyección -Montaje
Formación cultural	-Metodología -Lenguajes del arte -Lógica	-Historia del arte I -Historia del teatro I -Sicología -Patrimonio cultural -Idioma	-Historia del teatro II -Historia del arte II -Patrimonio cultural I -Historia de la literatura I -Escenografía -Idioma	-Historia del teatro III -Historia del arte III -Historia de la literatura II	

Nota: Fuente. Documento no publicado. Archivo, Secretaría de currículo programa de artes escénicas, Facultad de Artes ASAB- U.D.F.J.C. 1996.

Este plan de estudios reorganizado presenta de manera detallada las asignaturas correspondientes a cada énfasis, construcción que no se dió con el Plan de estudios de 1991. Cada componente (ver tablas 7 y 8) agrupa las

asignaturas que, de acuerdo con sus características, se distribuyen dentro de dicho componente. Por ejemplo, el componente de fundamentación, “agrupa las asignaturas que orientan sus objetivos hacia la adquisición de conocimientos aplicables a la expresión escénica, la formación de bases conceptuales y el conocimiento, manejo y aplicación de técnicas específicas del teatro” (P.E. 2, 1996, p. 8). Esto implica en términos de organización y distribución del conocimiento una jerarquización en el desarrollo del aprendizaje, característica de un currículo tradicional agregado. Para el componente de formación profesional se agrupan las asignaturas “referidas aspectos teóricos y prácticos de la actuación y la dirección en función de la producción artística” (P.E.2, 1996, p. 9). Por su parte, el componente de fundamentación cultural “agrupa asignaturas orientadas hacia la información sobre aspectos científicos, éticos” (P.E.2, 1996, p. 10) que le permitirán al futuro egresado participar activamente en los procesos del medio-sociocultural en el que se desempeña.

Tabla 9

Intensidad horaria énfasis del actuación según componentes de formación

COMPONENTE DE FUNDAMENTACIÓN PROFESIONAL					
Asignatura	I año	II año	III año	IV año	V año
Expresión corporal	6	10	8	4	
Expresión vocal	4	6	4	4	
Técnica especial	1	1	1	1	
Total por componente	11	17	13	9	0
COMPONENTE DE FORMACIÓN PROFESIONAL					
Taller de inducción	8				
Taller de actuación		6	2	6	
Taller de integral		2	6	6	

Proyección			4	4	
Montaje					16
Total por componente	8	8	12	16	16
COMPONENTE DE FORMACIÓN CULTURAL					
Metodología	3				
Lenguajes del arte	4				
Lógica	3				
Historia del arte		2	2	2	
Historia del teatro		2	2	2	
Sicología		2			
Patrimonio Cultural			2	2	
Idioma			4	4	
Total por componente	10	6	10	10	0

Nota: Fuente. Documento no publicado. Archivo, Secretaria de currículo programa de artes escénicas, Facultad de Artes ASAB- U.D.F.J.C. 1996.

Tabla 10.

Intensidad horaria énfasis de dirección según componentes de formación

COMPONENTE DE FUNDAMENTACIÓN PROFESIONAL					
Asignatura	I año	II año	III año	IV año	V año
Expresión corporal	6	10	2		
Expresión vocal	4		18		
Técnica especial	1	1	1	1	
Total por componente	11	11	21	1	0
COMPONENTE DE FORMACIÓN PROFESIONAL					
Taller de inducción	8				
Taller de dirección		6	2	2	
Taller de integral		2	6	6	
Seminario dirección		4	4		
Adaptación		2	2		
Proyección					4
Montaje					16
Total por componente	8	14	14	8	20
COMPONENTE DE FORMACIÓN CULTURAL					
Metodología	3				

Lenguajes del arte	4				
Lógica	3				
Historia del arte		2	2	2	
Historia del teatro		2	2	2	
Sicología		2			
Patrimonio Cultural		2	2		
H. de la literatura			2	2	
Idioma		4	4		
Total por componente	10	12	12	6	0

Nota: Fuente. Documento no publicado. Archivo, Secretaria de currículo programa de artes escénicas, Facultad de Artes ASAB- U.D.F.J.C. 1996.

Frente a esta nueva organización de los contenidos de formación se evidencia la jerarquización sustentada anteriormente, en las tablas (9 y 10) la destinación en horas a cada componente y la suma en horas permiten observar esta característica.

Frente a los énfasis en su organización y distribución se observa una diferencia que podría ser determinante en la orientación de cada uno, por ejemplo: el componente de fundamentación tiene mayor asignación para el énfasis en actuación, en el mismo sentido el componente cultural presenta más asignación en énfasis de dirección. Se puede entender que los estudiantes de actuación reciben más formación de fundamentación que los directores a quienes se les intensifica la formación cultural. Esto va a permitir identificar la tendencia en la formación de directores, que se concibe con la idea de un desarrollo más intelectual que físico. Además en la formación profesional lo estudiantes de actuación tiene más practica con respecto a los estudiantes de dirección.

Siendo los dos énfasis prácticos, no se comprende el por qué de la preferencia por la práctica de los actores que de los directores.

Posiblemente estas modificaciones se realizaron de acuerdo a las necesidades que la universidad como guía pedagógica proponía, sujetando la dedicación horaria y su respectiva organización.

En términos teatrales la labor del actor y/o el director, se desarrolla en la práctica, por tanto, cuantas más posibilidades de presentarse frente a un público y reflexionar sobre la presentación, más experimentado y recursivo será el actor y el director escénico. Sin embargo, en la propuesta reformulada, este aprendizaje queda limitado a una práctica acompañada de una reflexión desde lo intuitivo, ya que frente a lo teórico se encuentra reducido a una serie de asignaturas complementarias. Es así que este componente de formación cultural es el que menos horas de formación presenta y su reducción es dramática a partir de cuarto año, en énfasis de actuación. Se pensaría que el énfasis de dirección por tener mayor distribución en su componente cultural, hay una tendencia a fortalecer lo teórico, pero al verificar las asignaturas, se encuentra que son las mismas de los estudiantes de actuación, sólo que se destina más tiempo en el énfasis de dirección.

No se pueden valorar a la ligera estos cambios, en el campo de la formación, pues en todo caso se requiere un proceso de delimitación en tiempos, lo cual conlleva una toma de decisiones, las cuales parecen apuntar en este

documento (P.E.2, 1996) hacia una formación de actores y directores con dominio de su técnica.

Un maestro entrevistado al respecto señaló, que “todo plan de estudios es una utopía” y pareciera que así fuera, cada vez que se intenta definir el modelo ideal para la formación profesional de actores y directores escénicos aparecen inconsistencias, nuevas demandas en términos de lineamientos educativos, nuevas tendencias frente a la formación profesional y especialmente, nuevas experiencias desde lo artístico.

Pese a que el documento P.E.2 (1996) presenta precisiones y especificidades frente a la formación escénica desde la actuación, la dirección y la danza contemporánea, cuatro años después se estaba oficializando otro documento que “en busca de la excelencia, la calidad y las competencias” promueve y oficializa nuevos cambios curriculares.

Escena III. Plan de estudios 2000, segundo momento de recontextualización.

El documento “proyecto de modificación curricular del año 2000”, en adelante (P.E.3, 2000), presentado por el coordinador, se sustentó las recomendaciones del comité de evaluación y en los análisis curriculares del programa de artes escénicas en los énfasis de actuación y dirección; definiéndose la necesidad de modificar el plan de estudios de los dos énfasis. Al observar el documento se evidencia que la modificación sigue ubicada en la lógica del currículo tradicional- agregado, esto es, eliminar asignaturas, crear otras y reacomodar la intensidad horaria de algunas.

Las principales recomendaciones del equipo evaluador que motivan y argumentan esta modificación se resumen en:

Mantener la concepción apoyada en el estudio del teatro dramático. Esto quiere decir que se continúa con el estudio de los géneros dramáticos (tragedia, comedia, melodrama, tragicomedia, pieza, pieza didáctica, etc....) (Rivera, 1989).

Continuar con el desarrollo de los géneros dramáticos como herramienta pedagógica: “cabe resaltar que el estudio de los géneros dramáticos se convirtió no en un fin sino en un medio, permitiendo que el estudiante tenga una visión amplia del teatro presentándole un abanico de posibilidades, formas y estilos que permita desarrollar su personalidad artística” (P.E. 3, 2000, p. 23)

Flexibilización del programa: es necesario “generar espacios en donde sea posible adelantar experiencias investigativas y creativas” (P.E.3, 2000, p. 24).

Integración con la comunidad, se refiere a la búsqueda de proyectos que promuevan una interrelación directa con la comunidad; aunque, no necesariamente con el entorno, ya que los proyectos se direccionan hacia la formación de públicos, que generalmente son los asistentes a las presentaciones de los montajes de cuarto y quinto año.

Carga académica, se solicita redefinir el número de asignaturas que debe cursar el estudiante de dirección y actuación, ya que “se presenta un exceso por tanto no permite al estudiante manejar su tiempo de manera más eficiente para su formación.” (P.E.3, 2000, p. 25).

A continuación se presenta el cuadro de las asignaturas suprimidas de los énfasis de actuación y dirección.

Tabla 11

Asignaturas suprimidas en el énfasis de Actuación y Dirección (2000)

año	E. Actuación, intensidad horaria por semana	E. Dirección intensidad horaria por semana	Materias suprimidas	Componente al que pertenecían
I	2	2	Metodología	Formación cultural
II	2	2	Lógica	Formación cultural
II, III y IV	1	1	Técnicas especiales	Fundamentación profesional
II	2	2	Sicología	Formación cultural
III y IV	2	2	Patrimonio cultural I y II	Formación cultural
III y IV	4	4	Idioma I y II	Formación cultural
I, II y III	2		Apreciación musical	Fundamentación
V	4	4	Proyección	Formación profesional
I	4	4	Lenguajes del arte	Formación cultural
III		2	Escenografía	Fundamentación
IV		2	Danza	Fundamentación
II y III		4	Seminario de dirección	Formación profesional
Total horas suprimidas- Actuación	23			
Total horas suprimidas- Dirección		29		

Nota: Fuente sin publicar, archivo secretaria currículo. Academia Superior de Artes de Bogotá. 2000

Es importante evidenciar que la mayoría de asignaturas eliminadas correspondían al llamado al campo de formación cultural del plan de estudios de 1996; sin embargo, en la justificación se explica que algunas de ellas pasaran a ser ubicadas como electivas, permitiendo mayor flexibilidad entre los énfasis.

Con respecto a la necesidad identificada de fortalecer el campo de formación profesional se señala que “es indispensable reorganizar las intensidades horarias y los contenidos de las asignaturas de este campo buscando concentrar estos saberes en los primeros años con el fin de incrementar la formación profesional en los últimos años de la carrera” (P.E.3, 2000, p. 2).

Esto es potenciar más la formación disciplinar y esto se resume en dedicar mayor número de horas prácticas en cada uno de los énfasis. En las siguientes tablas se presenta el plan de estudios vigente que corresponde al plan de estudios 1996 y la modificación que es el plan de estudios 2000.

Tabla 12

Contraste entre los planes de estudios (1996 y 2000), énfasis en actuación.

PROGRAMA VIGENTE 1996			MODIFICACIÓN 2000		
Asignatura	Año	Intensidad horaria por semanas	Año	Intensidad horaria por semanas	Cambios en horas, total por semana
Taller de inducción	I año	8	I año	8	
Taller de actuación	II año III año IV año	6 2 6	II año III año IV año	10 6 4	+ 6 horas
Taller integral	II año III año IV año	2 6 6	II año III año IV año	4 4 4	+ 2 horas
Montaje	III año IV año V año	0 0 16	III año IV año V año	6 10 20	+ 20 horas
Historia del arte	II año III año IV año	2 2 2	I año	4	- 2 horas
Historia del teatro	II año III año IV año	2 2 2	I año II año	2 2	- 2 horas
Expresión vocal	I año II año III año IV año	4 6 4 4	I año II año III año IV año	6 5 4 2	Se reduce en 1 hora

Expresión corporal	I año II año III año IV año	6 10 8 4	I año II año III año IV año	6 5 4 2	- 11 horas
ASIGNATURAS NUEVAS					
Seminario			V año	4	+ 4 horas
Educación musical			I año II año	4 2	+ en 6 horas
Teoría del teatro			III año IV año	2 2	+ en 2 horas
Electiva			I año II año III año	2 2 2	+ en 6 horas

Nota: Fuente, no publicada. Secretaría de currículo, programa de artes escénicas. Documento "modificación curricular" Assad José (2000, p. 6)

Tabla 13

Contraste entre los planes de estudios (1996 y 2000), énfasis en dirección.

PROGRAMA VIGENTE 1996			MODIFICACIÓN 2000		
Asignatura	Año	Intensidad horaria por semanas	Año	Intensidad horaria por semanas	Cambio en horas total por semana
Taller de inducción	I año	8	I año	8	
Taller de dirección	II año III año IV año	6 2 6	II año III año IV año	4 4 4	+ 2 horas
Taller integral	II año III año IV año	2 6 6	II año III año IV año	4 4 4	- 2 horas
Montaje	III año IV año V año	0 0 16	III año IV año V año	6 10 24	+ 24 horas
Historia del arte	II año III año IV año	2 2 2	I año	4	- 2 horas
Historia del teatro	II año III año IV año	2 2 2	I año II año	2 2	- 2 horas
Expresión vocal	I año II año	4 0	I año II año	6 5	+ 7 horas
Expresión corporal	I año II año III año	6 10 2	I año II año	6 5	- 7 horas

Apreciación musical	II año III año IV año	2 2 2	II año III año	2 2	- 2 horas
Adaptación	II año III año	2 2	IV año	2	- 2 horas
ASIGNATURAS NUEVAS					
Teoría de la dirección			III año IV año	2 2	+ 4 horas
Educación musical			I año	4	+ 4 horas
Composición dramática			IV año	2	+ 2 horas
Electiva			IV año	2	+ 2 horas

Nota: Fuente no publicada. Secretaria de currículo, programa de artes escénicas. Documento "modificación curricular" Assad José (2000, p. 6)

Es importante reconocer el escenario en el que transcurre este ajuste curricular que se presenta como reforma curricular.

Esta modificación fue liderada por la coordinación del proyecto curricular con el apoyo del equipo evaluador y de algunos docentes. Este proceso sorprendió por su celeridad y alcances en los cambios con respecto a la modificación anterior, especialmente en torno a la destinación de tiempos y al tipo de selección de asignaturas.

En la modificación del 2000 por primera vez, se habla de electivas y se ofrece una serie de asignaturas que el estudiante tiene la oportunidad de escoger de acuerdo con sus inquietudes; sin embargo, algunas asignaturas corresponden al componente de formación cultural como proceso de una formación investigativa: Metodología, lógica, teoría del conocimiento, teoría de la comunicación, psicología, gramática del castellano, informática, ética, patrimonio cultural, gestión cultural, lenguaje del arte. Es curioso que todas estas asignaturas seleccionadas de

diferentes campos del conocimiento se encierren en el componente de formación cultural.

Por otro lado, el programa sigue manejando una formación anualizada, lo cual permite, (P.E.3, 2000) “mantener una continuidad y trabajo a profundidad en la práctica escénica”. (p. 15).

Esta propuesta curricular que contó con la participación de un comité curricular evaluador con representantes internos y externos tuvo una finalidad y era lograr el registro calificado que le permitiera al programa en su autoevaluación continuar liderando los procesos de formación artística en la educación superior. “En julio del 2007, el programa obtiene el registro calificado por 7 años mediante resolución N.3913 emanada por el Ministerio de Educación Nacional.” Según se reporta en el siguiente Informe autoevaluación, con fines de Acreditación (2011, p. 43).

Estas dinámicas al interior del programa ya indicaban cierta acomodación en los parámetros de la universidad, que no eran más que los lineamientos propuestos por la ley 30 de 1992 y sus ajustes especialmente administrativos con fines de autofinanciación. Aunque la universidad Distrital, ya caminaba sobre estas dinámicas, para la Academia eran ajustes nuevos, al que no le prestaba mayor importancia, porque su dedicación era exclusivamente práctica en todos los programas. Para esta época, la administración distrital estaba gestionando una reestructuración del IDCT, lo que trascendería a la Academia.

Escena IV. Plan de estudios 2006, tercer momento de recontextualización.

Es importante resaltar que en el año 2005 se oficializa la creación de la Facultad de Artes ASAB, “como unidad académico- administrativa de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas” (Informe autoevaluación, con fines de Acreditación 2011, en adelante I.A.A. 2011). Esto conlleva muchos cambios y adecuaciones desde todos los estamentos de la nueva Facultad, especialmente en el desarrollo y fortalecimiento académico en el marco de la institucionalidad universitaria y la ampliación de los horizontes académicos de la universidad en relación con el entorno.

Para el año 2006 el programa de Artes escénicas presenta una trayectoria de 16 años dedicada a la formación de actores, directores y bailarines escénicos. A lo largo de estos años el programa ha configurado cuatro cambios curriculares, que en el documento de consulta (I.A.A. 2011), se expresa las siguientes modificaciones: 1992, 1994, 1996 y 2006. Comparando esta información con la documentación analizada, no coinciden los años de referencia de estos cambios; por lo que se decide hacer el análisis de las modificaciones curriculares con la documentación localizada, esto es los documentos que sustentan los planes de estudio de 1991, 1996, 2000 y 2006.

La dinámica y transformación continua que se identifica en estas reformas curriculares del programa de artes escénicas, se vinculan con una concepción cada vez más relativista, que se pretende adaptar permanentemente a los requerimientos de cada coyuntura, la expresión que mejor revela esta visión se plantea en el año 2000, según la cual el currículo “se asemeja a un organismo

vivo, que para sobrevivir y mantener su vigencia con respecto al entorno debe evolucionar adaptándose permanentemente a las circunstancias.” (P.E. 3, 2000, p.19).

Con el rumbo del programa administrado y guiado por la U.D.F.J.C., se instaura una forma productiva de ver la formación, el 2006 es un año de transición en el que el reto consiste en mantener la esencialidad del programa, es decir su orientación hacía la formación disciplinar desde la adquisición de herramientas técnicas, buscando el acercamiento a las demandas institucionales. En este escenario la ASAB como Facultad de Artes debe adecuarse a las nuevas nomenclaturas como creditización, semestralización, competencias, calidad entre otras, que exigen los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

Con el Acuerdo N. 009 de 2006 del Consejo Superior, se formaliza la última modificación curricular, en la que el programa presenta su adecuación a créditos académicos, de conformidad con la política oficial, según la cual los planes deben ajustarse a máximo 180 créditos. En este mismo acuerdo se presenta un cuadro con la sugerencia para los programas de “clasificación de los espacios académicos y unos rangos de porcentaje” (I.A.A. 2011, p. 64).

Los espacios académicos son entendidos a partir del 2006 como “las asignaturas, cátedras y grupos de trabajo que, en conjunto, configuran los planes de estudio. Cada espacio académico considera los contenidos disciplinares, Interdisciplinares o transdisciplinares, al mismo tiempo que las orientaciones para

su enseñanza y aprendizaje, en tanto que constituyen los programas de formación. Los espacios académicos se cuantifican mediante créditos académicos.” (I.A.A., 2011, p. 171).

Tabla 14
Modelo de porcentajes en créditos (2006)

Espacios académico obligatorios 80-85%	Básicos 72 - 76,5 %
	Complementarios 8 - 8,5 %
Espacios académicos lectivos 15-20 %	Intrínsecos 10,5 – 14%
	Extrínsecos 4,6 – 6 %

Nota: Fuente no publicada. Informe autoevaluación con fines de acreditación (2011, p 64)

En la tabla 14, se observa que los campos ahora se nombran como espacios académicos, que cumplen la misma función de los campos, lo que hace es agrupar una serie de asignaturas, esta división cada vez más específica, demuestra una organización cada vez más jerarquizada, aislada, con pretensiones de flexibilidad y transversalidad, que realmente, son escudos para delimitar el tiempo de aprendizaje de los estudiantes.

Los créditos se instauran en el programa de artes escénicas mediante el Acuerdo 009 de septiembre 12 del 2006 y la resolución 035 de septiembre 19 de 2006 del Consejo Académico. Además se señala que “para materializar esta reglamentación se crea mediante la resolución 452 del 30 de noviembre del 2006 desde rectoría, el comité de currículo” (I.A.A., 2011, p. 162). Este comité, en consonancia con los requerimientos de la universidad, que se encontraba realizando las gestiones para presentar su postulación al registro calificado de alta

calidad, dentro de sus funciones aprueba mediante Acta 014 del 5 de mayo del 2009, los siguientes aspectos:

- “Autorización para la migración al sistema de créditos a partir de III-2009.
- Autorización de tres cátedras institucionales transversales, a partir del III-2009.
- Cátedra Francisco José de Caldas, Cátedra de democracia y ciudadanía.
- Cátedra de contexto, una por cada facultad.” (I.A.C., 2011, p 162).

El tránsito curricular de horas a créditos trajo consigo dificultades, ya que el número de asignaturas presenciales que desarrollaban los estudiantes no eran posibles dentro de los 180 créditos permitidos. Al respecto los docentes defensores del programa aclaran que

“...la formación en el arte escénico, requiere dentro de los procesos de creación, concepción, puesta en escena, interpretación, de dimensiones del conocimiento absolutamente diversas, que abarcan lo disciplinar pero también la dimensión estética, ética, política, social, biológica y filosófica. La práctica escénica es en sí misma de naturaleza integral, y el proyecto a través de las actividades curriculares hace este hecho una actividad presencial en todo momento.” (I.A.A., 2011, p. 162).

Sin embargo, en este mismo documento se asegura que el proyecto ha sido adecuado a créditos académicos teniendo en cuenta estas características particulares de la formación artística de cada énfasis.

A continuación se presenta las nuevas asignaciones en la expresión de las asignaturas y la organización en tiempo de las mismas.

Tabla 15*Modalidades de la formación, en términos de práctica. 2006*

Modalidad de formación	Tiempo de dedicación		
	T. Directo	T. Común	T. Autónomo
Seminario magistral	2	0	1
Seminario	1	1	1
Taller	1	1	1
Práctica	1	1	0
Taller de montaje	2	1	1
Práctica artística	1	1	0
Entrenamiento	3	0	0
Tutorías	0	1	2
Cátedras	1	2	0
Grupos de trabajo	4	0	2
Taller de dirección	1	1	2
Taller magistral	2	0	1
Práctica del montaje dirección	0	2	19
Montaje de grado	10	10	1

Nota: Fuente no publicada. Informe autoevaluación con fines de acreditación (2011, p. 75)

En la tabla 15, se presenta un desglose tanto de metodologías de enseñanza como de tiempo de dedicación. En el modelo de 1996, el taller era el espacio más novedoso y atractivo que presentaba el plan de estudios, mientras que en esta restructuración se delimitan las actividades y se enmarcan dentro de modalidades de formación con tiempos diferenciados para cada una de ellas. Se evidencia que en un intento por nombrar cada actividad se separan actividades prácticas, de talleres y talleres de seminarios, como si cada actividad fuera algo diferente de la otra.

En aras de una especificidad se pierde integralidad, un poco incoherente con los planteamientos de transversalidad e integralidad que se busca desde los nuevos lineamientos, lo cierto es que aunque cambien la nomenclatura, se asigne otros espacios al interior del desarrollo de las actividades seguirán siendo las mismas asignaturas.

Por otro, lado los tiempos donde antes sólo se tenía en cuenta exclusivamente el tiempo de clase con el docente, hoy el trabajo por fuera del aula se convierte en espacios reconocidos en el sistema de créditos.

En el anexo 2 se presenta el plan de estudios en los énfasis de actuación y dirección escénica organizados con la intención de créditos, manteniendo la anualidad de la formación.

Una de las modificaciones más significativas para este plan de estudios fue la división en núcleos de formación, componentes y áreas. (Ver tabla 16).

Tabla 16

Núcleos, componentes y áreas, propuesta en plan de estudios 2006.

NÚCLEOS	FORMACIÓN BÁSICA	COMPONENTES	AREAS
		Contextualización y formación socio-humanística	Teorías e historias Humanidades Área común facultad Área común Universidad
FORMACIÓN PROFESIONAL	Fundamentación	Técnicas y análisis Composición	
	Formación en el campo de la profesión	Investigación	
		Creación Escénica Desarrollo Técnico	
	Profundización y complementación	Gestión y producción Informática	
		Electivas	

Nota: fuente sin publicar, informe autoevaluación con fines de acreditación 2011.

Lo que se observa en la tabla 16, es una evidencia de la acomodación a una nueva nomenclatura, antes campos de formación (1991), luego componentes de formación (1996), y ahora núcleos de formación (2006). Sin lugar a dudas, la modificación más dramática del año 2006 se vivió en el cambio de horas a créditos, ya que no solamente se permitía cambiar un nombre por otro, sino que obligaba al programa reacomodar sus asignaturas en tiempos concretos, con espacios determinados, especificando las actividades a desarrollar y el tiempo de

dedicación tanto del estudiante como del docente. Todo enmarcado con la tendencia de la educación superior en el formato de la acreditación de calidad.

Escena V. Aspectos comunes en los procesos de recontextualización

El currículo del programa de artes escénicas recontextualiza un punto de vista de lo teatral, resume, sintetiza, propone, transforma los elementos provenientes del mundo teatral que considera fundamentales para la formación de artistas escénicos profesionales.

Lo que se ha logrado identificar es que no sólo se recontextualiza la práctica y conocimiento del campo teatral, también se han transformado los contenidos de formación provenientes de diversos campos y disciplinas: historia, filosofía, antropología, sociología, literatura, psicología, biología, arte, estética etc...., “es un entramado de saberes provenientes de diferentes disciplinas para aportar al desarrollo integral del estudiante de actuación y dirección escénica” (P.E.3, 2006, p. 15).

Este entramado de conocimientos, como bien es denominado desde el mismo programa, tiene sus propios objetivos y principios y aunque cada plan de estudios presenta modificaciones en la organización; la selección, por su parte, ha sufrido modificaciones menores. Es decir, desde la propuesta del año 1991, se vienen proponiendo asignaturas que aún se mantienen y especialmente la orientación hacía el teatro dramático.

El proceso de selección y organización de contenidos de formación en el programa de artes escénicas en sus énfasis de actuación y dirección se realiza privilegiando la formación específica; en tanto, “el objetivo es formar actores y directores escénicos que tengan las herramientas técnicas y teóricas para desempeñarse en el campo del arte teatral” (P.E. 1, 2 y 3), y la pregunta sobre ¿qué debe saber un actor y director escénico? Es la que orienta la primera selección correspondiente al año de 1991 y la que determina, de alguna manera, las posteriores recontextualizaciones curriculares.

Al analizar los posteriores planes de estudio (1996, 2000 y 2006) y sus modificaciones, se encuentra que esa pregunta que rige todos los planes, en unos se vea más cerca a una respuesta que en otros. El hecho de que el interés de la educación profesional de actores y directores del programa de artes escénicas, sea la formación desde un aspecto específicamente artístico, permite reconocer las dificultades de relacionar y transformar esta orientación con las demandas de la universidad y sus lineamientos.

A continuación se presentan los criterios de selección y organización de contenidos, en relación con los cuatro planes de estudio.

- **Fundamentos curriculares seleccionados:** son los contenidos conceptuales seleccionados que soportan y fundamentan el diseño curricular.

Para la formación de actores desde 1991, el actor es aquel que:

“interpreta y representa las dimensiones y niveles del lenguaje del texto dramático alrededor de un personaje para contribuir a desarrollar la propuesta escénica dada por el

director. Proyectando su expresión artística en el teatro, la radio, la televisión y el cine.

P.E.1 (1991, p. 40).

Frente al énfasis de actuación se propone la línea conceptual y teórica de Stanislavski, perfil teórico y metodológico privilegiado, por los seguidores de este teórico ruso del siglo XIX. Seguir la línea stanislavskiana es adentrarse en “el sistema¹¹” metodología de construcción del personaje desde la conducta humana abarcando dos dimensiones física y psíquica; elementos que se van a traducir en los planes de estudio en el campo de formación profesional específica, donde las asignaturas de teoría de la actuación, fundamentos de actuación, elementos técnicos, creación del personaje recogen de manera sintética los postulados de Stanislavski desde la práctica, “naturaleza del actor, el actor creador y el actor personaje, principios de actuación, etc.” (P.E.1. 1991, p. 54).

Estos mismo elementos se van a encontrar en los posteriores planes de estudio, como “componente de formación profesional” (P.E.3, 2000).

Como se puede apreciar en los diferentes planes de estudio desde 1991 hasta la propuesta del año 2006, se encuentra que los fundamentos seleccionados frente a la formación de actores y directores escénicos se constituye desde los postulados del teatro dramático, se mantiene una orientación de la creación del personaje desde Stanislavski, y la exploración

¹¹ El Sistema, de Stanislavski es una herramienta que implementó el director ruso para trabajar con sus actores, el cual consistía en que el actor trabajaba desde su sensibilidad y emocionalidad para encontrar las emociones y acciones del personaje. Consiste en un entrenamiento riguroso, juicioso o sobretodo sincero en que el actor identifica sus potencialidades y sus dificultades para aprovecharlas en la escena. Stanislavski se dedicó a descubrir las leyes del arte creador para el escenario, propone la psicofísica en la que se encuentran leyes de orden psicofísico y psicológico. Para Stanislavski (1970) “el trabajo y entrenamiento sobre la psicofísica permitiría al actor encontrar la manera de despertar a voluntad su naturaleza creadora inconsciente, en sí mismo para una labor creadora subconsciente y orgánica”. (p. 21). Circunstancias dadas, el cómo sí, sentido de verdad, acciones físicas son algunos de los elementos que conforman la psicofísica para la construcción de un personaje.

dramática desde los géneros. Por otro lado los fundamentos frente al desarrollo corporal y vocal tienen influencias variadas, que van desde Meyerhold hasta Barba en el área de expresión corporal y desde Ósipovna, pasando por Feldenkrais hasta Cicely Berry, entre otros autores para las dos áreas.

Como se dijo anteriormente la formación teatral en el programa de Artes Escénicas se ha construido separando lo práctico de lo teórico, y esto se puede evidenciar desde los campos de fundamentación científica e investigativa y la formación socio-humanística que propone una serie de asignaturas teóricas, que se supone le darán al estudiante las herramientas necesarias para una postura reflexiva, crítica y propositiva en el hacer artístico es así como se introducen asignaturas como: “lenguajes artísticos, historia del drama, de la comedia, lingüística, semiótica, sociología y sociedad, historia del arte, etc.” (P.E.1. 1991, p 140). Evidentemente estos discursos provienen de disciplinas como la sociología, psicología, filosofía, antropología, historia y arte. Como bien lo interpreta Díaz (2007) “La selección es profundamente arbitraria, con justificaciones que van desde la epistemología hasta lo pedagógico pasando por lo social, lo psicológico, lo histórico, etc.” (p. 160).

Sin lugar a dudas el proceso de selección de contenidos de formación devela una intencionalidad institucional regida por lo hegemónicamente aceptado; es decir, además de seleccionar los contenidos que se requieren para la formación de actores y directores escénicos, se seleccionan contenidos que fortalecen el conocimiento oficial, legitimizado socialmente. Es así que encontramos un plan de

estudios que divide el conocimiento en tres fases: Inducción (I y II semestre), formación básica (III a VII semestre) y desarrollo profesional (VIII a X semestre), que privilegia la formación escénica en una fundamentación histórica del arte y del teatro con una orientación favorable hacia la formalización y regulación del oficio teatral, con la implementación de la asignatura empresa cultural I y II, donde los contenidos seleccionados reflejan esta preferencia “Principios administrativos y empresariales, organización y manejo de personal, administración del proyecto escénico, promoción y ventas, empresa artística” (P.E.1, 1991, p 196).

Aunque en los posteriores planes de estudio, la asignatura empresa teatral, desaparece de la malla curricular, en la última recontextualización del 2006, vuelve a parecer la intensión del estudio del arte como elemento productivo y se implementa la electiva de gestión cultural.

- **Criterios de selección y organización de contenidos de formación:** según Díaz (2007) los criterios operan “de acuerdo con la relevancia, pertinencia, impacto científico o tecnológico, efectos sociales, económicos, culturales” (p. 182) y propone que todos estos criterios “deberían estar mediados por uno fundamental: la participación”. En los planes de estudio de 1991, 1996, 2000 y 2006, se puede identificar como uno de los principios de selección privilegiados el de pertinencia, entendida como lo necesario que deben aprender los estudiantes de actuación y dirección escénica para el mundo laboral, un mundo con necesidad de investigadores y creadores escénicos, es decir, la propuesta educativa del programa de artes escénicas cumple con los requerimientos del Estado, que propende por una formación pertinente en una sociedad productiva.

Pero también es cierto que el programa de artes escénicas configura un criterio endógeno que resalta una pertinencia en términos de contribuir al desarrollo artístico colombiano: “el programa de artes escénicas plantea la aproximación, el estudio, la exploración y la profundización de la teoría y la práctica teatral, para el análisis de los elementos característicos de nuestra cultura” (P.E.1, 1991, p. 2).

- **Procedencia disciplinar de estos contenidos:**

A lo largo de la justificación del programa de artes escénicas se entiende que su primer planteamiento como programa de formación profesional fue asumirse como un proyecto de investigación de las artes escénicas. Según el documento P.E.1 (1991), que es el documento del que se parte para las siguientes propuestas curriculares:

el punto de partida conceptual es la consideración disciplinaria e interdisciplinaria de las artes escénicas, lo cual significa entenderlas como una convergencia de saberes provenientes de las ciencias naturales (la física, la biología, la química), de las ciencias sociales (la antropología, etnografía, sociología, lingüística, semiología, psicología, historia), de la filosofía (la estética, lógica, retórica), del mundo del arte (arquitectura, pintura, escultura, danza, literatura, fotografía, cine) y de los saberes técnicos (manejo de materiales y elementos, manejo corporal).

Continuando con la identificación del lugar primario del discurso que soporta el primer plan de estudios, surge la pregunta, ¿por qué se escoge a Stanislavski como autor metodológico y teórico en la formación de actores y directores escénicos?

No cabe duda y se reafirma con algunas entrevistas a docentes y documentos no publicados, que una de las personas más influyentes en la construcción de los planes de estudio de 1991, 1996 y 2000, es Pawel Nowicki, filólogo de profesión con estudios en cine y televisión, dedicado por vocación a la dramaturgia y la dirección teatral. Este polaco arribó a nuestro país por los años 90 para dirigir un montaje en la entonces Escuela de Arte Dramático (ENAD); a partir de este momento se convirtió en una personalidad de la escena capitalina, por eso su influencia es tan determinante. La corriente teatral de Nowicki es stanislavskiana, y como fue uno de los gestores y creadores del nuevo programa de formación teatral puso todo su esfuerzo en seguir esta corriente teatral.

El discurso y práctica de Stanislavski se ha reacomodado, desubicado, tergiversado, es decir se ha recontextualizado¹².

En la escena Bogotana la teoría y práctica de Stanislavski llegó primero a los grupos quienes desde su “hacer” construyeron sus caminos creativos. Con la primera escuela de formación profesional en teatro ENAD (Escuela Nacional de Arte Dramático) se construye un primer plan de estudios que repercutió en el resto del país y de donde se alimentaron la escuelas del distrito de donde es heredera la ASAB.

¹² Una de las recontextualizaciones con mayor éxito fue la del Actor Studio en New York, fundado en 1947.

Lo que se constituye es el discurso primario para este programa se encuentra en los postulados de Stanislavski que fueron planteados a finales del siglo XIX en Rusia.

Así que Stanislavski soporta la parte fundamental de la formación del actor, pero no es la única. “El proceso de formación en el ámbito de las artes escénicas apunta hacia la promoción del espíritu crítico y autocrítico, la búsqueda permanente y sistemática de nuevas formas de expresión estética, el fortalecimiento de la identidad en el proceso de comprensión histórica del arte escénico y de su contextualización en el medio socio académico y en el fortalecimiento y apertura de los esfuerzos de auto comprensión necesarios para acceder a la esencialidad de las artes escénicas”. (P.E.3, p. 17).

La ampliación de los alcances de la formación, se relaciona con la conexión que se impulsó para la educación superior en esta década, desde la cual se señalaba que, “los programas de las diversas modalidades educativas del sistema de educación superior se organizaran con base en unidades de la labor académica, cuya definición tendrá en cuenta un valor para la actividad teórica y otra para la práctica”. (artículo 40).

- **Tipos y características de los contenidos que se seleccionan:** en este documento se identifican dos tipos de contenidos seleccionados unos prácticos y otros teóricos; lo que permite evidenciar la consonancia con los requerimientos desde la política oficial (ver cita anterior).

Los contenidos prácticos se caracterizan según el documento por la búsqueda de la naturaleza orgánica del actor para la construcción de personajes. Son cinco los principios de la educación escénica seleccionados sobre los que se basa el programa de artes escénicas: El principio de verdad de la vida; el principio de la actividad ideológica en el arte, que se refleja en el súper - objetivo del actor; el principio que afirma la acción como catalizador de las emociones escénicas y como material básico del arte; el principio de lo orgánico en la creación del actor; el principio de la encarnación creativa del actor en el personaje. Estos principios son retomados de la propuesta de Stanislavski, aunque él no los plantea como principios si son elementos que el autor propone tener en cuenta para la preparación del actor.

- **Lógica y criterios de organización de los contenidos seleccionados:** Todos los planes de estudio analizados, presentan una organización que delimita los conocimientos, en el 1991 se presentan los campos de formación, a partir de 1996 son componentes y énfasis, en el 2000 se habla de componentes, énfasis y áreas, para el 2006 se mantienen las anteriores nominaciones y se incluyen espacios académicos y modalidades de formación. Es importante señalar desde Díaz (2007):

...que las formas de organización parecen estar determinadas por los marcos teóricos que defienden una u otra postura curricular. Así, mientras la perspectiva técnica se centra en la eficiencia, esto es, en alcanzar altos niveles de resultados y establecerlos como logros. (p. 186).

Tal y como lo expresa Díaz, el plan de estudios de 1991 se estructura bajo campos de formación conformado por un número de asignaturas. Lo que permite precisar que el tipo de formación privilegiada bajo esta mirada, es de transmisión del conocimiento acumulado.

Como lo plantea Díaz (2007) “en la universidad, la estructura de campo académico implica diferencias, asimetrías, distribuciones y estratificaciones que se producen entre las diferentes fuerzas (disciplinas y profesiones) que en él se confrontan” (189). Vemos entonces que la principal lógica de organización es la de encontrar límites y que estos límites están propuestos por los campos.

Relaciones e implicaciones de la organización curricular: Es importante reconocer que el principio de organización es inherente a los procesos de formación, pero al plantear la idea hegemónica y tradicional de campo se está privilegiado unas formas relacionales jerarquizadas, lo que genera agrupamientos aislados. Los planes de estudios analizados, presentan una organización tradicional, es decir, corresponden a la idea de campo, como agrupamiento más o menos arbitrario, con características comunes (Díaz, 2007).

Frente a la organización curricular de los diferentes planes de estudio del programa de artes escénicas, se puede identificar, un agrupamiento cada vez más selectivo, en la intención de su especificidad. El conocimiento de artes escénicas o teatrales se subdivide en dos énfasis de actuación y dirección; a su vez, cada énfasis presenta un subdivisión en campos, y cada campo está conformado por varias asignaturas, la cantidad de asignaturas registrada en cada campo

corresponde de cierta manera, también al principio de jerarquización, dando mayor número de asignaturas a los campos de formación profesional en los primeros seis semestres y menor asignación al campo de formación socio-humanística, con ninguna asignación en los dos últimos semestres, esto para el plan de estudios de 1991.

Sin embargo, al observar los siguientes planes de estudio se encuentra la misma organización; en la propuesta del año 2006, se transpone la idea de campo por área, que en últimas termina cumpliendo la misma función, de segregación, agrupamiento y límites.

- **Tiempos de formación y estructura organizativa:** Los tiempos de dedicación se regulan desde los mismos principios de organización, la mayor dedicación será a las asignaturas correspondientes al campo o área de formación profesional, porque es la que aparentemente presenta las asignaturas que le permitirán al estudiante su desarrollo específico.

Para el programa de artes escénicas, sin lugar a dudas existe una predilección por las asignaturas que configuran la formación específica; sin embargo, frente al desarrollo de las actividades, las áreas de voz y de entrenamiento que se ubican dentro del campo de formación básico, han ganado igual de acogida que las áreas de actuación y dirección respectivamente.

Es importante, reconocer que en la práctica escénica, la jerarquización establecida desde el plan de estudios, no siempre es la misma que opera en el desarrollo con los estudiantes. Algunos egresados de dirección entrevistados,

manifestaron que su práctica de integral era mucho más importante que el seminario o taller de dirección. Por alguna extraña razón, la práctica en lo escénico se constituye en un elemento atractivo para los estudiantes.

ACTO VI. IMPACTO DE LA RECONTEXTUALIZACIÓN

LA VOZ DE LOS OTROS...

“El teatro no puede desaparecer porque es el único arte donde la humanidad se enfrenta a sí misma”.
Arthur Miller



Fotografía, archivo personal Carlos Araque, montaje III año de verso “Los empeños del mentir”, Facultad de Artes ASAB-U.D.F.J.C. 2011

La recontextualización en el escenario de la universidad pública hoy juega un papel fundamental, al ser la que permite reasignar nuevos espacios para los discursos menos académicos y más pragmáticos que son los dominantes dentro de los principios y fines de la universidad.

En un programa de artes como el de escénicas inmerso en la universidad pública con un panorama como el que se ha presentado, ¿qué piensan con respecto al programa y sus recontextualizaciones, los estudiantes, profesores, egresados, directivas y administrativos?

Para esta investigación es fundamental presentar la voz de los otros, de quienes hacen del currículo una entidad viva que se transforma y finalmente es por ellos y para ellos las pretensiones de esta investigación.

Se entrevistaron docentes, estudiantes, egresados, personal administrativo y directivo. Se escoge; la entrevista semi-estructurada como instrumento de recolección de información porque permite un grado de libertad en las respuestas y el enfoque de las preguntas se puede reorientar según la perspectiva planteada por el interlocutor.

Las preguntas formuladas atienden a dos de los procesos constitutivos de la recontextualización; la selección y la organización de contenidos de formación. Estas preguntas se organizaron en una matriz que discrimina los diferentes actores con quienes se abordó en el contexto de la entrevista semi-estructurada. (Ver anexo 2).

Las reformas curriculares y las recontextualizaciones que las caracterizan, tienen varias razones en común; por un lado, surgen de la necesidad de acercar la idea de actor y director escénico con la práctica; por otro lado, cada una sustenta sus transformaciones atendiendo a requerimientos de la universidad: en la primera recontextualización (1996), se oficializa el programa que se venía desarrollando desde 1992, esto permitió identificar claramente los énfasis que se podían implementar y tomar decisiones con respecto a la propuesta de 1991, aprobada por el ICFES. Los cambios del 2000 apuntan hacia una organización anualizada, distribuyendo las asignaturas existentes en los tres énfasis, en busca de la flexibilidad y la transversalidad. En el 2006 se implementan los créditos y se apunta definitivamente a la reestructuración curricular en función de la búsqueda de la acreditación de alta calidad por parte de la Universidad.

En esta última propuesta se evidencia cierta resistencia por parte del programa a la semestralización, por eso aunque se hace el cambio a créditos estos se acomodan en periodos anuales.

La semestralización será la última gran modificación, formalizada en el año 2010. Lo cual ha afectado de diferente manera a toda la comunidad educativa, que hace parte del proyecto curricular de artes escénicas.

Para algunos los cambios en la selección y organización de los contenidos son considerados positivos, toda vez que se ha inclinado la búsqueda hacia la especificidad del arte escénico, es decir, en el plan de estudios se evidencia una

tendencia hacia lo disciplinar teatral, más técnica, más práctica, más orientada a la confrontación con el público.

A continuación se presenta el punto de vista de la comunidad educativa, su visión sobre los cambios, su posición frente a la formación teatral desde la facultad de artes-ASAB, U.D.F.J.C. No se presentan todas las respuestas en relación con las preguntas de la matriz de entrevista (Ver anexo 3), si no que se reelaboran para hacer fluida la presentación y encaminarlas al objetivo de la investigación.

Recontextualización al programa en el año 1991.

El programa fue avalado con este plan de estudios; sin embargo, el programa desde su inicio partió de una modificación en 1992, “el plan propuesto en el documento de 1991 el cual fue aprobado por el ICFES, no se implementó tal y como estaba escrito”, aseguran algunos docentes, administrativos y directivos. Los motivos varían, algunos docentes aseguran que no era viable en ese momento la implementación de los otros dos énfasis ya que en el país no se contaba con profesionales especializados en las áreas de dramaturgia y escenotécnica.

Por otro lado, es evidente que en el plan de 1991 no sustentó cada énfasis, es decir, se habla de formación en artes escénicas en general, y un año después se hace explícita la diferencia entre cada énfasis y es cuando se decide no desarrollar los énfasis de dramaturgia y escenografía. Un administrativo, vinculado al programa desde 1999, asegura que el programa venía desarrollándose de una manera “informal”, y aunque el ICFES en el año 1991 había oficializado un plan

de estudios, lo que importaba era el permiso de funcionamiento, pero tanto la selección de contenidos como su organización se fueron dando en el transcurso del tiempo: “es así que para 1999 ya se habían hecho modificaciones al plan de estudios de 1991 y a su vez esas modificaciones, que no quedaron oficializadas presentaron nuevas modificaciones, lo cierto es que hasta 1994 aparece un plan de estudios medianamente estructurado, pero sin la especificidad de contenidos, sólo asignaturas organizadas de manera aleatoria”. (Entrevista, administrativo).

Esta dinámica la confirman algunos egresados, que manifiestan haber inscrito asignaturas que nunca vieron y ver otras que no tenían inscritas, aunque para ellos esto no fue un problema, por el contrario, fue un beneficio ya que los contenidos se seleccionaban de acuerdo con las necesidades propias del montaje.

“Entrábamos a las seis o siete de la mañana y no sabíamos a qué horas salíamos” (entrevista, egresado), el desarrollo de la clase frente al tiempo y contenido estaba en manos del maestro, que funcionaba más como un director de grupo de teatro, donde el director propone la intención del montaje, las necesidades del mismo y los actores hacen propuestas al respecto, hasta que el director las aprueba.

Casi todos los entrevistados, docentes, administrativos y directivos, coinciden en que el programa cuenta a la fecha con tres modificaciones y una cuarta a la que llaman reforma que se está gestionando en este momento, con miras al registro calificado, ya que en el 2014 se vence el registro calificado actual, aprobado en el año 2007.

Selección de contenidos de formación

Los docentes involucrados en la selección de los contenidos de formación, coinciden en que la procedencia inicial de los contenidos que fundamentan el programa de artes escénicas son del campo teatral y otras del campo de la sociología, toda vez que la sociología acerca al hombre al estudio del hombre en la sociedad; “obviamente se tienen en cuenta otras tendencias disciplinares que han sustentado el desarrollo del arte y la estética”. (Docente).

El programa que ha sido líder en el país como formador de actores y directores escénicos sustenta una propuesta desde el dominio de la técnica, elemento que propicia el espacio para la creación “queremos brindar el espacio con todas las herramientas para formar artistas escénicos”. (Docente).

Por otro lado, del campo teatral se han seleccionado del estudio del teatro dramático, elementos expuestos por Aristóteles y complementados posteriormente por Stanislavski; el desarrollo del actor y del director a partir de la comprensión del texto, los puntos de giro, la línea de pensamiento de los personajes, las acciones físicas, punto de partida, el conflicto, son entre otros, los elementos que hacen parte de lo que se entiende por dramático.

Estos elementos, a su vez, son contrastados con los géneros dramáticos que le permiten al estudiante identificar calidades del movimiento de la escena, del comportamiento de los personajes de acuerdo con la tendencia en género que tiene la obra; aunque este punto ha sido debatido por varios maestros que

consideran que no se pueden enmarcar las formas de actuación desde los géneros, “no se actúa comedia o tragedia”, señalan algunos profesores.

Ideal de la formación teatral

Los egresados en su totalidad manifiestan un alto grado de satisfacción en su formación; sin embargo cuatro de los diez egresados entrevistados, de los años de 2002 en adelante manifiestan “la necesidad de una mayor profundización en la parte teórica”; aunque al revisar el plan de estudios al que pertenecen estos egresados, aparecen asignaturas encargadas de este tema y es que los contenidos de las asignaturas “teóricas” corresponden más a historia del teatro y del arte; es posible que se está equiparando teoría por historia. El llamado que hacen los egresados es a desarrollar asignaturas que les involucre el pensamiento con la acción, ya que pareciera que estas dos dimensiones se trabajaron por separado.

Los egresados entrevistados no tienen duda que frente a su formación específica cuentan con muchos elementos que les ha permitido desempeñarse en diferentes espacios, incluso como docentes, aunque la carrera no cuente con algún componente de formación pedagógica. Sin embargo, otros egresados consideran que les ha sido difícil enfrentar otros retos de orden académico como las Maestrías en otras disciplinas: “sentí que llegue con un nivel de conocimientos más bajo que el de mis compañeros de otras carreras” (Egresado).

Al respecto, los docentes opinan que el programa tiene como finalidad formar artistas escénicos y que se le brindan todas las herramientas necesarias

para que ellos lo logren. Frente a la profundización para enfrentar retos académicos en otras disciplinas consideran que eso debe ser un trabajo del estudiante, no niegan las pocas ofertas de formación que ayuden a potencializar conocimientos generales, y aseguran que en la reforma esto se tiene en cuenta porque se quiere que los egresados además de ser excelentes en su disciplina tengan elementos conceptuales que les permita responder en otros campos.

Criterios de selección de los contenidos del programa

Los docentes y directivos manifiestan más conocimiento frente a este tema que los estudiantes, egresados y administrativos. Al respecto los docentes que conocen el programa desde sus inicios aseguran haber participado de varias autoevaluaciones, donde la pregunta frente a los contenidos estaba a la orden del día.

“Siempre hemos seleccionado contenidos que le brinden al estudiante las herramientas para desarrollarse como actor y director”, (docente). Es importante reconocer que no se parte de cero, pues como se sabe, este programa de artes escénicas viene de la escuela de teatro del Distrito, “lo que se hizo fue identificar los contenidos de la escuela y reacomodarlos en una malla curricular” (Profesor 1).

En particular este programa ha tenido unos contenidos específicos sobre los que ha profundizado; cuando se instaura la Facultad, aparecen contenidos que formulados por la universidad de manera transversal, como la cátedra Francisco José de Caldas o la cátedra de ciudadanía y democracia que se

empiezan a incluir en el plan de estudios que se presentó para el Registro calificado del 2007.

Criterios de organización de los contenidos

La mayoría de los entrevistados coinciden en afirmar que las asignaturas más importantes son las que ayudan o se implementan en el desarrollo de la formación disciplinar; es decir, para los estudiantes de actuación, el taller de actuación e integral son las más importantes; sin embargo, algunos egresados y docentes sostienen que las asignaturas no pueden ser vistas desde esta óptica de importancia, ya que aunque algunas tengan menos horas de asignación como voz o entrenamiento corporal, en los últimos años, estas asignaturas fueron fundamentales, incluso más que actuación, en los dos primeros años, ya que fueron las que permitieron el desarrollo de la herramienta del actor que es su cuerpo y su voz.

Algunos egresados de dirección plantean que el programa de artes escénicas ha ido abandonando su preocupación por la formación de directores y recuerdan que la ASAB es la única Facultad que forma directores escénicos en el país. Para ellos, la práctica con la compañía y asesoría de los maestros fue el espacio académico fundamental, taller integral, asistencia de dirección, adaptación, son algunas de las asignaturas que recuerdan los egresados de dirección escénica, entrevistados.

Hoy por hoy las asignaturas llamadas teóricas son las menos apreciadas por los estudiantes; no obstante, algunos estudiantes plantean que esa falta de

interés es promovida por los mismos docentes que no hacen de sus clases amenas para el aprendizaje, también el horario que les asignan.

No cabe duda que la destinación en tiempo y el lugar que les corresponde, a las llamadas teóricas deja entender que en la jerarquización curricular éstas, ocupan el último lugar en importancia. Por el contrario los docentes afirman que es una estigmatización heredada de viejos pensamientos, donde se le llamaban clases de costura, además, aseguran que esta estigmatización se genera y fomenta desde la escuela básica, donde la historia, la filosofía y la literatura son asignaturas aburridas.

Organización de contenidos en relación con la dedicación en tiempo

Los egresados rememoran con nostalgia la forma que desarrollaron su aprendizaje, “no nos importaba a qué horas saliéramos para las casas, lo importante era estar ahí” (Egresado, 1996); “teníamos un horario de clases hasta las 4 o 5 de la tarde y luego nos peleábamos los espacios con los de plásticas, danza y los otros grupos de teatro para ensayar, el primero que llegará era el que se quedaba con el espacio” (Egresado 2000); “hicimos un horario de ensayos para que no se nos cruzaran los ensayos, como teníamos que ensayar integral, actuación y cuerpo” (egresado 2006); “nos gustaría quedarnos hasta tarde como ocurría antes pero nos sacan de la ASAB entre siete y ocho de la noche, a no ser que tengamos permiso especial, así que nos toca ir a ensayar a las casa de alguien o un parque” (estudiante, 2008). “Es difícil encontrar horas de ensayo

extra, porque algunos trabajan en las tarde o las noches, pero siempre ensayamos antes de presentar. (Estudiantes, 2010).

Los procesos no son homogéneos y menos las prácticas, cada grupo defiende su modo de operar o desarrollar su proceso formativo, no se puede comparar el proceso de los estudiantes de 1996 con el del 2000 y menos aún con los procesos de los estudiantes del 2010, desde la óptica de valoración positiva o negativa.

Según lo anterior los procesos en dedicación permiten identificar que cuanto menos regulados estaban los procesos autónomos mayor desarrollo de él se hacía, cuanto más regulación se acuden a un mayor control.

EPÍLOGO

Y LLEGO EL FIN...

“El tiempo es el mejor autor: siempre encuentra un final perfecto”.
Charles Chaplin



Fotografía, archivo personal Red de egresados ASAB, 2009, el maestro Gabriel Esquinas (Q.E.P.D), creador de la escuela de títeres, que se vinculó al proyecto de la Academia Superior de Artes de Bogotá, luego se desempeñó como docente desde 1991, hasta 2009.

“El arte no significa sólo la búsqueda de la armonía y de ritmo, de belleza y refinamiento sino de sentido profundo, de fuerza creadora, de revelación y fecundidad. Hoy la mecanización de la vida tiende a sujetarlo todo con rapidez y la eficiencia, pero tarde o temprano comprenderemos que para vivir plenamente no basta ser productivos o eficientes; algún día tendremos que volver a escribir con todo el cuerpo” (Ospina, 2012)

La voz de protesta en algunos sectores del arte y la cultura se ha pronunciado al respecto de la tendencia en la que el arte y la cultura se van integrando aceleradamente a los “procesos de valoración económica” (Lazzarato, 2004). En el mismo sentido Rifkin (2000) plantea que estos “procesos de transformación del capitalismo industrial al capitalismo cultural se viene desarrollando desde finales del siglo XIX cuando todas las formas de comunicación se mercantilizan, la cultura, el arte, la materia de la comunicación, se convertirán también inevitablemente en una mercancía”(p.190). Tanto Ospina en Colombia, como Rifkin en Estado Unidos y Lazzarato en Francia coinciden en que una vez que el arte y los artistas hayan sido cooptados por el mercado, los significados propios del arte serán transformados, acomodados, recontextualizados en esta dirección sin retorno.

Con el telón de fondo donde el arte, la educación y la cultura han sido capturados por las nomenclaturas y dinámicas del mercado globalizado, es inevitable pensar que un programa de artes escénicas en un país considerado de tercer mundo, no siga los mismos derroteros; sin embargo es importante resaltar que el programa se haya desarrollado por más de quince años con la intención de preservar la esencia de lo teatral por encima de lo productivo.

Sin embargo, esta ventaja se convierte en desventaja en el crisol de la educación superior enmarcada en las nuevas políticas productivas y de competitividad global. Ya que, ha sido tarde su ingreso a estas dinámicas que hoy por hoy le cuestan desde lo conceptual, hasta lo propositivo, es decir, el programa de artes escénicas, en la última década ha tenido una vertiginosa actualización en los sentidos y dinámicas que desde la Universidad se disponen.

Es por ello que entre la propuesta curricular del año 1991 a la del año 2006 se encuentran un diseño curricular que corresponde al modelo tradicional-agregado, “caracterizado por una relación cerrada de los conocimientos, verticalista, asignaturita, enciclopédico, atomizado, descontextualizado, rígido, ahistórico”. (Díaz, 2007, p. 88). Asegurando la jerarquización, el ordenamiento, la selección y distribución de los discursos que deben reproducirse en el campo educativo.

Es así, que aunque las pretensiones del programa de artes escénicas por mantener una orientación específica en la formación teatral, lleva implícita la tendencia inevitable al entrar en el lenguaje de la universidad. Este proceso hace que los fines y principios se direccionen más hacía el cumplimiento de exigencias en términos de créditos, competencias, flexibilidad, accesibilidad, acreditación, calidad, transversalidad lo que transforma la selección y organización de los contenidos de formación que empiezan a responder más a estos criterios que a las necesidades específicas de la formación de artistas escénicos, profesionales que se desempeñaran en un mundo donde el arte es un producto para el entretenimiento, “en la era del acceso” (Rifkin, 2000) .

Queda en el escenario la pregunta sobre ¿qué papel desempeñan los artistas escénicos en el país?, si estos artistas han sido formados con las tendencias mercantilistas muy seguramente serán los que desde su creatividad construyan las nuevas propuestas para la industria del entretenimiento, como ya se observa en algunas empresas en las que los profesionales de actuación hacen parte de un colectivo de artistas que amenizan a los clientes mientras degustan deliciosos platillos; o serán los encargados de participar silenciosamente de las convocatorias que desde el Ministerio de Cultura e IDARTES se plantean para el acceso a la cultura de comunidades vulnerables, con sus propuestas mercantilistas desde la inclusión. Pero en ningún momento desde la libertad creativa y expresiva que es constitutiva del campo del arte.

Sin embargo en esta panorama, a veces desalentador, es importante reconocer que a la par del silencio aparecen voces de protesta, que incluso se convierten en acciones, donde desde el arte mismo se busca hacer un freno a la inagotable demanda del mercado por el producto.

Acciones de artistas independientes, de personas, pequeños grupos, comunidades que amparados en su anonimato realizan verdaderos trabajos de reflexión en torno a la función de teatro dentro del mundo capitalista.

El reto del programa de artes escénicas no se limita a la próxima reforma curricular o al desarrollo con fines de acreditación por otros siete años. El programa no puede estar de espaldas a esta coyuntura capitalista donde: “el capitalismo industrial, está culminando su transición hacia un capitalismo cultural

plenamente desarrollado, apropiándose no sólo de los significados de la vida cultural y de las formas de comunicación artísticas que los interpretan, sino también de sus experiencias de vida” (Rifkin, 2000, p. 195).

Es claro que el campo de la formación teatral desde el programa de artes escénicas, conforma dos escenarios, por un lado está la universidad, con sus dinámicas y determinaciones políticas, organizativas y económicas y por otro lado se encuentra el circuito teatral inmerso dentro de lo artístico. Pero como proyecto académico su deber ser es la formación profesional, si bien no de artistas, por lo menos debe crear los espacios necesarios para que se formen artistas teatrales, capaces de transformar su entorno y su entorno es la universidad y el circuito artístico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo Olarte, G. P. (2006). *Juegos teatrales*. Bogotá: Magisterio.
- Antei, G. (1989). *Teatro colombiano: una interpretación*. En G. Antei, *Las rutas del teatro* (págs. 161-174). Bogotá: UNiversidad Nacional.
- Antei, G. (1989). *Viejo teatro y nuevo mundo*. En G. Antei, *Las rutas del teatro* (págs. 175-182). Bogotá: Universidad Nacional.
- Appia, A. (1989). *Hacia una nueva puesta en escena*. En G. Antei, *Las rutas del teatro* (págs. 195-212). Bogotá: UNiversidad Nacional.
- Arana, T. (2008). *La formación teatral universitaria en Colombia, una historia joven no contada*. Bogotá: sin publicar.
- Araque, C. (1998). *Ceremonial y ritual muísca*. Revista Escuela Popular de Arte, número 1, 11-66.
- Aristóteles, y Wilson, t. R. (2000). *Poética*. Bogotá: Wilson Rojas- editor.
- Ariza, P. y. (1989). *Pequeño diccionario del teatro colombiano*. En G. Antei, *Las rutas del teatro* (págs. 129-154). Bogotá: Universidad Nacional.
- Artaud, A. (1986). *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhasa.
- Assad, J. F. (2000). *Proyecto modificación curricular*. Bogotá.
- Barba, E. (1992). *La canoa de papel*. México: Grupo Editorial Gaceta S.A.
- Berthod, M. (1974). *Historia Social del teatro*. Madrid: Guadarrama.
- Bertol, B. (1976). *Escritos sobre teatro*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Buenaventura, E. (s.f.e). *Apuntes sobre Dramaturgia Colectiva*. Cali: Publicaciones del teatro experimental de Cali.
- Caldas, U. D. (2002). Recuperado el 22 de 1 de 2013, de www.udistrital.edu.co
- Craig, G. (1999). *Principios de dirección escénica*. En E. CEBALLOS. Mexico: Grupo Editorial Gaceta S.A.
- De Alba, A. (1.999). *Curriculum, crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires-Argentina: Miño y Dávila editorias S.R.L.
- De Sousa Santos, B. (2006). *De la mano de Alicia*. Bogotá: Siglo de hombres editores.
- Díaz, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos*. Bogotá- Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.

Díaz, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad*. La educación superior frente al reto de la flexibilidad. Bogotá: Editorial Magisterio.

Diderot, D., y Traductor Baeza, R. (1.999). *La paradoja del comediante*. Veracruz- Mejico: Editora del Gobierno de Veracruz-llave.

Educación, M. d. (2004). *unesco.org*. Recuperado el 30 de 01 de 2013, de unesco.org: www.unesco.org

Gadamer, H.-G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.

García, S. (1994). *Teoría y proáctica del teatro*. Santafé de Bogotá: Ediciones teatro la Candelaria.

Grotowski, J. (1974). *Hacia un teatro pobre*. México: siglo veintinueve editores S.A.

Hernandez Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación cuarta edición*. Barcelona: Mc Graw Hill.

Jeremy, R., & Teira, t. Á. (2000). *La era del acceso, la revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós.

Lamus, M. (1998). *Teatro en Colombia 1831-1886*. Santafé de Bogotá- Colombia: Planeta Colombia Editorial S.A.

Lazzarato, M. y. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficante de sueños.

López, J. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Magisterio.

Mamet, D. (2001). *Los estres usos del cuchillo*. Barcelona - España: Alba Editorial s.l.u.

Martín, R. (2005). *Metodología de la Investigación*. Toledo- España, Escuela de Arquitectura de la Universidad de Castilla, Castilla-La Mancha (Toledo) España.

Meyerhold, V. (1998). *Teoría teatral*. Madrid: Fundamentos.

Nicoll, A. (1964). *Historia del Teatro mundial*. Madrid: Aguilar S.A.

ONU, O. d. (2006). *Hoja de ruta para la educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. . Lisboa.

Ortega y Gasset, J. (1966). *Idea del Teatro*. Madrid- España: Talleres Gráficos de Ediciones de Castilla, S.A.

Ospina, W. (2012). *La lampara maravillosa*. Medellín: Mondadori.

Pardo, J. (1989). *Síntesis de treinta años*. En G. Antei, *Las rutas del teatro* (págs. 153-182). Bogotá: Universidad Nacional.

- Pavis, P. (1990). *Diccionario del teatro*. Barcelona: Paidós Iberica S.A.
- Programa de Artes escénicas. ASAB. (1991). *Plan de estudios, presentado al ICFES* Bogotá.
- Programa de Artes escénicas. ASAB. (1996). *Propuesta modificaciones y ajustes curriculares del programa de artes escénicas*. Bogotá.
- Programa de Artes escénicas. ASAB. (2000). *Documento modificaciones y ajustes curriculares del programa de artes escénicas*. Bogotá.
- Programa de Artes escénicas. ASAB. (2011). *Informe de autoevaluación con fines de acreditación*. Bogotá.
- Rifkin, J. (2000). *La era del acceso*. Barcelona: Paidós.
- Rivera, V. A. (1989). *La composición dramática*. Iztapala: Col escenología.
- Romero, R. S. (2006). Del elogio a la pereza. *EL Malpensante*, 17.
- Shusuke, T. traducción Tamaka, M. (1981). *semblaza de Seki-Sano*.
- Stanislavski, C. (1970). *Un actor se prepara*. La Habana- Cuba: Ediciones Huracan.
- Tatarkiewicz, W. (2007). *Historia de seis ideas, arte, belleza, forma, creatividad, mimesis y experiencia estética*. Madrid: Tecnos-Alianza.
- Taylor, D. (2007). *El performance y la política*. En U. N. Colombia, *Ciudadanías en escena, performance y derechos culturales en Colombia* (págs. 29-52). Bogotá: Editor Paolo Vignolo.
- Ubersfeld, A. (1998). *Semiotica Teatral*. Madrid: Ediciones cátedra S.A.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (1991). Plan de estudios, programa de Artes escénicas. Bogotá.
- Watson, M. y. (1978). *Materiales para una historia del teatro en Colombia*. Bogotá - Colombia: Impresa LTDA, Instituto colombiano de cultura.

ANEXOS

ANEXO 1 Plan de estudios actuación y dirección, programa de artes escénicas. 2006

Tabla 1

Organización de las actividades de formación, proyecto curricular artes escénicas opción teatro - énfasis en actuación, anualizado 2006.

Espacio académico	modalidad	tipo	N. créditos x año	Horas de trabajo directo	Horas trabajo cooperativo	Horas Trabajo autónomo	semestres
PRIMER Año							
Cátedra francisco J. C	Cátedra	OC	1	2	0	1	1
Segunda Lengua I		OC	2	2	2	2	1
Comunicación oral y escrita	Taller	OC	2	2	2	2	1
Educación musical básica	Taller	OB	4	2	2	2	2
Historia del arte	Seminario	OB	4	2	2	2	2
Acondicionamiento vocal	Práctica	OB	4	3	3	0	2
Expresión corporal I	Práctica	OB	4	3	3	0	2
Historia de la literatura I	Seminario	OB	2	1	1	1	2
Historia del teatro	Seminario	OB	4	2	2	2	2
Taller de inducción	Taller	OB	8	4	4	4	2
Lenguajes escénicos	Seminario	OB	2	1	1	1	2
SEGUNDO Año							
Cátedra democracia y ciudadanía	Cátedra	OC	1	2	0	1	1
Segunda lengua II		OC	2	2	2	2	1
Educación musical I	Taller	OB	2	1	1	1	2
Teoría del teatro	Seminario	OB	4	2	2	2	2
Expresión corporal II	Práctica	OB	4	3	3	0	2
Voz hablada I	Práctica	OB	4	3	3	0	2
Taller integral I	Taller magistral	OB	8	0	4	8	2
Voz cantada	Taller	OB	2	2	0	1	2
Taller de actuación	Taller	OB	8	4	4	4	2
TERCER Año							
Expresión corporal III	Práctica	OB	4	3	3	0	2
Voz hablada II	Taller	OB	4	2	2	2	2
Taller integral II	Taller magistral	OB	8	0	4	8	2
Educación musical II	Taller	OB	2	1	1	1	2

Voz cantada II	Taller	OB	2	1	1	1	2
Taller de actuación II	Taller	OB	8	4	4	4	2
Montaje en verso	Taller montaje	OB	6	3	3	3	2
CUARTO Año							
Segunda lengua III		OC	2	2	2	2	1
Metodología de la investigación en arte	Sesión magistral	OB	2	2	0	1	2
Ensamble seminario de creación (facultad)	Grupo de trabajo	OC	2	4	0	2	1
Taller integral III	Taller magistral	OB	8	0	4	8	2
Taller de monólogo	Taller	OB	6	3	3	3	2
Montaje	Taller montaje	OB	6	3	3	3	2
QUINTO Año							
Montaje de grado I	Práctica	OB	7	10	10	1	1
Trabajo escrito de grado	Tutoría	OC	2	0	1	2	2
Montaje de grado II	Práctica	OB	7	10	10	1	1
Cátedra de arte y contexto	Cátedra	OC	1	2	0	1	1
Seminario de las artes escénicas	Seminario	OB	2	2	0	1	2
Gestión y producción artística y cultural	Taller	OC	2	2	2	2	1
TOAL N. créditos 180							

Fuente, informe autoevaluación con fines de acreditación (2011, p. 74) con algunas modificaciones en el diseño del cuadro.

Tabla 2

Organización de las actividades de formación, proyecto curricular artes escénicas opción teatro - énfasis en dirección, anualizado 2006

Espacio académico	modalidad	tipo	N. créditos x año	Horas de trabajo directo	Horas trabajo cooperativo	Horas Trabajo autónomo	semestres
PRIMER Año							
Cátedra francisco José de Caldas	Cátedra	OC	1	2	0	1	1
Segunda Lengua I		OC	2	2	2	2	1
Comunicación oral y escrita	Taller	OC	2	2	2	2	1
Educación musical básica	Taller	OB	4	2	2	2	2
Historia del arte	Seminario	OB	4	2	2	2	2
Acondicionamiento vocal	Práctica	OB	4	3	3	0	2
Expresión corporal I	Práctica	OB	4	3	3	0	2
Historia de la literatura I	Seminario	OB	2	1	1	1	2
Historia del teatro	Seminario	OB	4	2	2	2	2

Taller de inducción	Taller	OB	8	4	4	4	2
Lenguajes escénicos	Seminario	OB	2	1	1	1	2
SEGUNDO Año							
Cátedra democracia y ciudadanía	Cátedra	OC	1	2	0	1	1
Segunda lengua II		OC	2	2	2	2	1
Apreciación musical	Seminario	OB	2	1	1	1	2
Teoría del teatro	Seminario	OB	4	2	2	2	2
Expresión corporal II	Práctica	OB	4	3	3	0	2
Voz hablada I	Práctica	OB	4	3	3	0	2
Taller integral I	Taller magistral	OB	8	0	4	8	2
Taller de dirección I	Taller	OB	8	3	3	6	2
TERCER Año							
Teoría de la dirección	Seminario	OB	4	2	2	2	2
Historia de la literatura II	Seminario	OB	2	1	1	1	2
Taller de dirección II	Taller	OB	8	3	3	6	2
Composición dramática	Taller	OB	2	1	1	1	2
Asistencia de dirección	Taller de montaje	OB	6	3	3	3	2
Iluminación	Taller	OB	2	1		1	2
Taller integral	Taller magistral	OB	8	0	4	8	2
CUARTO Año							
Segunda lengua III		OC	2	2	2	2	1
Metodología de la investigación en arte	Taller magistral	OB	2	2	0	1	2
Ensamble seminario de creación (facultad)	Grupo de trabajo	OC	2	4	0	2	1
Taller dirección III	Taller	OB	8	3	3	6	2
Apreciación cinematográfica	Seminario	OB	2	2	0	1	2
Adaptación dramática	Taller	OB	2	1	1	1	2
Escenografía	Taller	OB	2	1	1	1	2
Taller integral III	Taller magistral	OB	8	0	4	8	2
Música para la escena	Seminario	OB	2	1	1	1	2
QUINTO Año							
Cátedra de arte y contexto	Cátedra	OC	1	2	0	1	1
Gestión y producción artística y cultural	Taller	OC	2	2	2	2	1
Trabajo escrito de grado	Tutoría	OB	2	0	1	2	2

Montaje de grado I	Práctica	OB	7	10	10	1	1	
Montaje de grado II	Práctica	OB	7	10	10	1	1	
Seminario de las artes escénicas	Seminario	OB	2	2	0	1	2	
TOAL N. créditos 180								

Fuente, informe autoevaluación con fines de acreditación (2011, p. 74) con algunas modificaciones en el diseño del cuadro.

OB= Créditos Obligatorios básicos

OC= Créditos Obligatorios complementarios

ANEXO 2 Matriz de organización de las entrevistas según categorías**ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA, PARA PROFESORES.**

NOMBRE: _____

ÁREA DE DESEMPEÑO _____

AÑOS DE TRABAJO EN LA INSTITUCIÓN _____

DESDE LA SELECCIÓN

1. TIPOS Y CARACTERÍSTICAS DE LOS CONTENIDOS QUE SE SELECCIONAN (procedencia, criterios, contexto, profesores, estudiantes)
 - ¿Cuáles son los contenidos que se privilegiaron y se seleccionaron para la formación de profesionales en teatro?
 - ¿De dónde provienen esos contenidos?
 - ¿Cómo se realizó la selección de contenidos y bajo qué criterios?
 - ¿Quiénes realizaron este proceso?
 - ¿A qué tipo de profesionales apuntan estos contenidos?
 - Desde su perspectiva, ¿qué se busca con la formación de artistas- escénicos, especializados en teatro?

2. IMPLICACIONES DE LAS RELACIONES Y TRANSFORMACIONES DEL PLAN DE ESTUDIOS (Qué problemas, dificultades, intereses se presentan en estas relaciones en la selección)
 - ¿Qué es lo que se ha reformado o transformado del plan de estudios?
 - ¿En términos de cambios sociales, cuáles se han tenido en cuenta para las transformaciones en el plan de estudio?
 - ¿Qué generó el cambio o transformación curricular?
 - ¿Qué relación se dio entre estos cambios y otras dinámicas institucionales o de la política oficial?

3. DINÁMICAS Y EXPERIENCIAS FORMATIVAS SELECCIONADAS
 - ¿Qué es lo específico del teatro desde lo disciplinar?
 - ¿Cuáles son las experiencias y saberes que se consideran fundamentales en los procesos de formación teatral?
 - ¿Cómo se encuentran estos saberes reflejados en el plan de estudios?

4. FUNDAMENTOS
 - ¿A partir de qué fundamentos se sustentó el plan de estudios?
 - ¿Considera que estos fundamentos efectivamente operan en los procesos formativos?
Sustente la respuesta

DESDE LA ORGANIZACIÓN

1. **LOGÍCA Y CRITERIOS DE LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS (flexible o agregado)**
 - ¿Cómo está organizado el plan de estudios del programa de artes escénicas con énfasis en teatro?
 - ¿Cómo realizan la organización de contenidos que se materializa en el plan de estudios?
 - ¿Quiénes participan en esta organización y por qué?
 - ¿Desde dónde se convoca y direcciona la organización curricular?
 - ¿Cómo llegan a acuerdos que determinan el rumbo del plan de estudios?
2. **RELACIONES E IMPLICACIONES DE LA ORGANIZACIÓN**
 - ¿Cómo están organizados los contenidos en términos de importancia o fundamentación?
 - ¿Qué relaciones se establecen entre asignaturas y componentes de la formación?
 - Para usted ¿Qué significa que un conocimiento sea más importante que otro?
 - ¿Qué se entiende por electiva en el plan de estudios? ¿Cuál es su aporte a la formación?
3. **TIEMPOS DE FORMACIÓN (intensidad horaria y tiempo de la formación)**
 - Cuando la ASAB era parte del IDCT, la carrera de artes escénicas era anualizada, ahora es semestralizada, este cambio ¿cómo afecta la formación?
 - ¿Qué criterios se tienen en cuenta para determinar la intensidad horaria de las asignaturas?
 - ¿Considera que la mayor dedicación de tiempo a ciertas asignaturas implica mayor nivel de importancia de contenidos? Sustente su respuesta.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PARA ESTUDIANTES Y EGRESADOS

NOMBRE: _____

AÑO DE INGRESO _____

AÑO DE AGRADO _____

SELECCIÓN- EGRESADOS

1. **TIPOS Y CARACTERÍSTICAS DE LOS CONTENIDOS SELECCIONADOS (preguntar por el plan de estudio, procedencia de esos contenidos)**
 - ¿Qué tipo de contenidos resultaron fundamentales para su proceso formativo?
 - ¿De dónde considera que provienen estos contenidos?
 - ¿Usted tuvo algún nivel de participación en esta selección de contenidos de formación? ¿Qué análisis hace al respecto?
 - Además de lo que aprendió ¿Qué le hubiera gustado aprender, y por qué?
2. **IMPLICACIONES DE LAS RELACIONES Y TRANSFORMACIONES DEL PLAN DE ESTUDIOS (¿Qué asignaturas fueron sacadas y cuáles nuevas por qué, a qué corresponde esos cambios?)**

- ¿Qué artista escénico forma la ASAB?
- Durante su formación ¿percibió cambios de su plan de estudios? ¿Qué balances hace de estos cambios?
- ¿Qué asignaturas cambiaron o fueron modificadas?
- ¿Describa el contexto en el que se llevaron a cabo esos cambios?
- ¿Cuál es la relación con el contexto escénico?
- ¿en qué se desempeña actualmente?
- ¿Cómo relaciona su vida laboral con su proceso formativo?

ORGANIZACIÓN-EGRESADOS

1. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA
 - ¿Cómo estaban organizados los contenidos en su proceso de formación (áreas, ejes, componentes, énfasis, asignaturas, etc.)?
 - ¿Qué cambios experimentó en términos de organización académico-administrativa en su proceso formativo?
2. INTENSIDAD HORARIA DE CADA ASIGNATURA
 - ¿Considera que existen unas asignaturas más importantes y a las cuales se les debe dedicar más tiempo? ¿Por qué?
 - ¿A cuál asignatura usted le dedicaba más tiempo y por qué?
3. CARACTERÍSTICAS DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS (obligatoria, opcional, etc.)
 - ¿Cuáles asignaturas era las más importantes o más exigentes, qué piensa de esa importancia y de la exigencia?
 - ¿Cuáles eran las asignaturas que consideraba más fáciles y por qué?
 - El tipo de formación que usted recibió tenía unos objetivos con respecto a la formación de artistas escénicos, ¿Cómo cree que esta formación le aportó cómo artista escénico?
 - ¿Qué balance hace de la formación de artistas escénicos especializados en teatro?
 - ¿Reconoce los aportes que se han realizado de egresados al medio teatral? Enumere algunos.

ANEXO 3 Nueva matriz para cruzar información.**Tabla 3***Preguntas en relación con el número de respuestas*

pregunta	categoría	N. de respuestas x actores					
		Ad.	Dp.	Dc.	D.	Es.	Eg.
¿Cuántas modificaciones ha tenido el programa desde 1991?	Selección	1	4	2	1	0	2
¿Qué procedencia disciplinar le asigna a los contenidos de formación?	Selección	1	4	4	1	1	8
¿Cómo le hubiera gustado que fuera su formación, frente a los contenidos?	Selección	0	0	0	0	0	10
¿Cómo se seleccionan los contenidos del programa?	Selección	2	4	4	2	8	10
¿Cuáles son, según su criterio, las asignaturas más importantes?	Organización	2	4	4	2	8	10
¿Cuáles las asignaturas menos importantes y por qué?	Organización	2	4	4	2	8	10
¿Cuánto tiempo le dedica a su formación profesional?	Organización	0	0	0	0	8	10
¿Cómo explica las modificaciones curriculares del programa de artes escénicas?	Selección	2	4	4	2	8	10
¿Cómo relaciona las modificaciones del plan de estudios con la orientación en la formación?	Selección	2	4	4	2	8	10
¿Por qué reconoce a un egresado de la ASAB?		2	4	4	2	8	10

Fuente, matriz de análisis de esta investigación 2013.

Convenciones:

Ad= administrativos	3
Dp= Docentes de planta	4
Dc= Docentes cátedra	4
D= Directivos	2
Es= Estudiantes	8
g= Egresados	10