

**¡ TEATRO EL TORREÓN, UNA EXPERIENCIA VIVA !**

*Discursos emergentes en los procesos de creación escénica en el grupo de Teatro El Torreón de la Universidad Pedagógica Nacional*

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN  
ARTES ESCÉNICAS**

**AUTOR:**

**ANDRÉS CAMILO SARMIENTO SOLANO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE BELLAS ARTES  
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS**

**2019**

**¡ TEATRO EL TORREÓN, UNA EXPERIENCIA VIVA !**

*Discursos emergentes en los procesos de creación escénica en el grupo de Teatro El Torreón de la Universidad Pedagógica Nacional*

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN  
ARTES ESCÉNICAS**

**AUTOR:**

**ANDRÉS CAMILO SARMIENTO SOLANO**

**DIRECTORA:**

**ÁNGELA VALDERRAMA DÍAZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE BELLAS ARTES  
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS**

**2019**



## FORMATO

### RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 1 de 4

#### 1. Información General

Tipo de documento	TRABAJO DE GRADO
Acceso al documento	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES
Título del documento	¡Teatro El Torreón, Una Experiencia Viva! Discursos emergentes en los procesos de creación escénica en el grupo Teatro El Torreón de la Universidad Pedagógica Nacional.
Autor(es)	SARMIENTO SOLANO, ANDRÉS CAMILO
Director	ÁNGELA VALDERRAMA DÍAZ
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019, 116 p.
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. UPN
Palabras Claves	Teatro El Torreón, Reconstrucción Histórica, Experiencia Estética, Pedagogía, Educación, <i>Poiesis</i> Teatral.

#### 2. Descripción

¡Teatro El Torreón, Una Experiencia Viva!, es un trabajo de orden monográfico que tiene como objetivo principal analizar los discursos de los directores del grupo de teatro universitario -Teatro El Torreón- de la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de las prácticas de creación desarrolladas desde su conformación en el año 1987, hasta el 2013.

En este sentido, se decide estudiar los discursos de los exdirectores del grupo, discursos que en un marco amplio pueden ser equiparados, para su análisis, al discurso pedagógico a través del cual se evidencia una intencionalidad educativa - fines y propósitos-, inscrita quizá en algún tipo de "paradigma" pedagógico que permite comprender la forma en la que se relaciona el docente, el conocimiento y los estudiantes, en este caso, el director, el saber teatral específico (teatral) y los estudiantes que integraron el grupo.

Así mismo, y en la indagación por la naturaleza del saber específico -el teatro- se estudiará el problema de la creación desde las disertaciones estéticas contemporáneas y los planteamientos específicos de la *poiesis* teatral, con el fin de entender la experiencia de la creación como lugar de producción de sentido, en definitiva, de conocimiento, y por tanto poder situar en un plano comprensivo las acciones dadas al interior de los procesos creativos del Grupo de Teatro el Torreón, acciones que si bien se recogen alrededor de las obras creadas, pues también superan a las mismas en el sentido clásico del montaje teatral, e irrumpen en la consolidación de proyectos formativos explícitos que con el tiempo se consolidan y transforman.

#### 3. Fuentes

- Arcila, G. (1983). *Nuevo teatro en Colombia: actividad creadora y política cultural*. Bogotá: CEIS.
- Bernstein, B. (1990). *La Construcción Social del Discurso Pedagógico*. Bogotá: Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas: El Griot.
- Dubatti, J. (2012). *Introducción a los estudios teatrales, Propedéutica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ATUEL.
- Haidar, J. (2003). *El campo del Análisis del Discurso: aportes para el estudio de lo político*. Santo Domingo: Fundación Global Democracia y Desarrollo.
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Universidad Autónoma de Barcelona, España: Paidós.
- Lucio, R. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*.
- Oviedo, H. P. (2002). *Acerca de la formación de la obra de arte*. Medellín: Apotema.
- Pavis, P. (2000). *El análisis de los espectáculos*. Paidós.
- Penagos, R. Á. (2007). *Fundamentos de Pedagogía: Hacia la comprensión del saber pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.



## FORMATO

### RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 2 de 4

- Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Saenz, J., & Alvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Editorial Delfin Ltda.

#### 4. Contenidos

El presente trabajo se desarrolla en tres capítulos. En el primer capítulo se sitúan los aspectos teóricos frente a la relación y divergencia de lo pedagógico y educativo, para posibilitar la comprensión, en el marco de unos paradigmas pedagógicos posibles, el ejercicio de la docencia – su discurso y su práctica. De igual modo, se indagan los elementos de la creación a partir del análisis de la experiencia estética y, en este marco, el análisis de la *poiesis productiva*, esto con el fin de comprender las posibilidades del arte en la construcción y producción de sentido y conocimiento. Por último, y en un marco referencial, se realiza una aproximación al devenir del teatro universitario colombiano, con el fin de contextualizar el surgimiento del Grupo de Teatro el Torreón.

El segundo capítulo, presenta el análisis que emerge del tipo de análisis por correlatos. Aquí se relacionan los hallazgos teóricos y la información recogida en los documentos analizados y las entrevistas realizadas a los directores y estudiantes de los distintos procesos de la creación, esta correlación permite entonces la reconstrucción de la historia del GTT que se realiza en 4 grandes momentos: 1. Fundación y Orígenes. Los primeros años: el inicio de la experiencia. 2. Las sucesivas transformaciones: el surgimiento de un proyecto pedagógico. 3. Períodos de tránsito. 4. Los nuevos tiempos: los hijos de la experiencia. Finalmente, y como tercer apartado, se presentan las conclusiones arrojadas por este trabajo investigativo.

#### 5. Metodología

El presente ejercicio monográfico, se desarrolla en el marco de un Enfoque Cualitativo, abordando un método de orden descriptivo y analizando la información bajo el tipo de análisis por correlatos, en donde se “correlacionan las categorías en términos de su construcción conceptual con la información recogida” (Martínez, 2016, p.13), por ello, como punto de partida, se tomaron referentes teóricos consolidando las dos categorías, de éstas se abordaron algunos aspectos que permitieran entablar el diálogo y apelar a la memoria de los directores e integrantes del GTT con relación a sus prácticas y productos consolidados al interior del grupo.

Como instrumentos se utilizó el análisis documental de programas de mano, libretos, imágenes, artículos y videos, con el fin de realizar una aproximación a la reconstrucción histórica de los productos emergentes en el grupo del TET en el periodo estudiado, posteriormente, se consolidó una entrevista a profundidad aplicada a los directores José Domingo Garzón, Pastor Pérez, Miguel Alfonso Peña, Felipe Vergara, Hernando Parra, Javier Piracún y Gustavo Díaz.

Sí bien, en su origen, este proyecto monográfico situó como objeto de estudio el discurso de los directores, se hizo necesario acudir a los relatos sobre la experiencia de algunos de los estudiantes participantes en los diferentes momentos del periodo estudiado, esto para contrastar y complementar dichos discursos con las prácticas dadas al interior del grupo y susceptibles de ser recogidas en la memoria de quienes integraron y vivieron los procesos formativos y creativos gestados en el GTT. Por este motivo se consolidó una entrevista en pro de reunir algunos de los testimonios de ex integrantes - en su momento estudiantes universitarios- en diferentes períodos: Pastor Pérez (1991- 1994), Juliana Herrera (1996- 2007), Miguel Pedraza (1996 - 2007), Lina Preciado (1999 – 2007) Diana Pulido (2000 - 2004), Adriana Soler (2003 - 2007), Mónica Ladino (2008 -2013), Oscar Suarez (2009 - 2013) y Diana Penagos (2008 - 2014), quienes a través de su experiencia en la práctica activa en el grupo, complementan la discursividad de los directores.

#### 6. Conclusiones

A partir del trabajo desarrollado en la investigación, se puede afirmar que:  
1. En una primera etapa desarrollada por el maestro José Domingo Garzón, sus objetivos principalmente entablaron la relación convencional de lo teatral en el desarrollo de sus producciones y las relaciones con sus estudiantes. Visto de esta manera, podría establecerse que este primer momento dentro de la práctica educativa desarrollada al interior del grupo, se asemeja al modelo heteroestructurante consolidado por Louis Not, pues es el director quién decide sobre la obra, lo que se quiere lograr con ella, y orienta todo el trabajo actoral hacia esos intereses particulares de la creación, de esta forma, el rol que desempeña el estudiante con



## FORMATO

### RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 3 de 4

relación a lo teatral, consiste en repetir los ejercicios en pro de alcanzar lo indicado por el maestro. No obstante, una de las diferencias, consiste en que el estudiante no es evaluado sistemáticamente, ya que, este tipo de evaluaciones no forman parte de la naturaleza del grupo, pues no es un grupo de índole académico formal.

2. Dentro de la consolidación del discurso con relación a su práctica al interior del grupo, puede denotarse una evolución del maestro Garzón con su labor, pues al consolidar una obra escrita por uno de los integrantes del grupo, quién no tenía cierta experticia en la construcción dramaturgica, y siguiendo la línea de lo convencional en lo teatral, este tipo de situaciones son un poco escasas, especialmente para el momento en el que sucede. Esta transformación frente a su quehacer profesional, toma aún más rigor, con la consolidación del primer proceso de creación propio, "*Se necesita gente con deseos de progresar*", ya que, al proponer que los integrantes del grupo, no sólo conduzcan el acto creativo a la escena, sino también, a la composición dramática, permite expandir la mirada sobre el oficio del actor, del estudiante, del profesor-creador con todas sus variables.

3. El segundo momento del grupo, está atravesado por un planteamiento mucho más reflexivo entorno a las relaciones mencionadas anteriormente, permitiendo situar lo teatral en lo pedagógico, complejizando esta relación, que en principio, se entendía de manera instrumental, no obstante, respondían a la mismas dinámicas del sector artístico, puesto que era un campo poco explorado a nivel nacional, y es justamente al interior de la Universidad Pedagógica Nacional donde se gestan este tipo de investigaciones y construcciones de sentidos, trascendiendo la labor del director, situándola como un agente investigativo que indaga por la naturaleza de su contexto. Es preciso mencionar, que este tipo de búsquedas de conocimiento, y la vinculación de maestros, que hicieron parte del grupo como actores, y que posteriormente se asumen como directores, permite trascender las construcciones en dos ámbitos principalmente: el primero, con relación a la construcción del rol del director, pues, a partir de la experiencia propia, complejiza las puestas en escena, los elementos utilizados en las mismas; y el segundo, alrededor de las construcciones discursivas centradas en lo pedagógico-educativo propiamente.

4. El tercer momento del grupo, podría inscribirse en un modelo heteroestructurante, pues, los tres directores provenían de las dinámicas del teatro profesional, donde, principalmente se precisan elementos en pro de la construcción de la obra, sin tener mayor preocupación por la formación del actor, no obstante, de director a director varía, pues las formas de acercarse a los procesos creativos son diversos, son cuestionamientos diferentes, pese a que compartan similitudes.

Con relación al maestro Hernando Parra, sus quehacer gira completamente bajo la dirección profesional de actores, por lo cual, se podría establecer que la consolidación de "*La Intrusa*" no fue diferente a esto, no obstante, en medio de las dinámicas propias del grupo, tuvo que replantear ciertos aspectos dentro de su hacer, pues, como él mismo lo comenta, dentro de sus intereses no contempla la idea de ser profesor, pero, a partir de la experiencia al interior del grupo, encontró otras posibilidades de desarrollar su labor, encontrando una afinidad por lo pedagógico, la cual, no sólo se situó con los integrantes del Teatro El Torreón, sino, permeó otro tipo de espacios en los que desarrollaba su labor profesional.

5. Desde el maestro Javier Piracún, se puede establecer, que su práctica al interior del grupo se asemeja (en principio) a las maneras de hacer del maestro Garzón y Alfonso, referente a la práctica al interior del grupo. En principio sitúa la disciplina, el compromiso, dedicación y el conocimiento en los integrantes del grupo, pero, al haber consolidado diferentes niveles de desarrollo de la práctica teatral al interior del grupo (iniciación teatral, intermedio y grupo base-representativo), permitió que los propios estudiantes indagaran, crearan y reflexionaran sobre su quehacer en el espacio, consolidando diversos elementos útiles para el desarrollo de las prácticas docentes en los contextos próximos. Visto de esta manera, el interés de algunas obras (especialmente las del año 2010-2011) surgen por cuestionamientos e ideas propias de los estudiantes. En un primer momento influenciadas por insinuaciones del director; no obstante, los participantes del grupo comentan su rol como agente activo dentro del proceso creativo, realizando la construcción de dramaturgias propias, adaptaciones aterrizadas a contexto, a necesidades propias de sus problemáticas y perspectivas frente a la situación del país en diversos aspectos.

6. Para finalizar, es vital reconocer e indagar por el pasado en pro de comprender las dinámicas en las que se desenvuelve la labor teatral actual, específicamente la del teatro universitario, para poder resaltar la importancia del teatro en la formación de futuros profesionales, las construcciones de sentido que surgen al interior de este tipo de espacios, reconociendo en las producciones escénicas gestadas al interior de las instituciones de educación superior, una posibilidad de sensibilización, de generación de conocimiento que va más allá de una malla curricular o un espacio formal de clase.

7. A la vez, es primordial que dentro de la LAE y las otras licenciaturas indaguen, cuestionen y exploren la formación artística como complemento a la formación pedagógica, sin duda, este trabajo, es sólo una breve aproximación a la importancia de la creación artística en los diversos escenarios donde puede gestarse, sin embargo, este trabajo es un primer acercamiento en pro de conocer, re - conocer las prácticas artísticas al interior de los planteles de educación superior como una posibilidad de construcción de conocimiento vital para los diferentes escenarios formales, informales y no formales de la educación, permitiendo encontrar una relación interdisciplinaria, que promueva la formación de seres intelectuales con una amplitud de lo sensible en su ser profesional.

8. Sin duda este tipo de espacios alternos dentro de la Universidad potencian las habilidades expresivas de los futuros profesionales del país, conllevando a buscar nuevas alternativas dentro de sus prácticas pedagógicas y profesionales, permitiendo el encuentro de personas de diversas áreas de conocimiento, propiciando el compartir de saberes. De igual modo, permite que los diferentes directores indaguen sobre las posibilidades reflexivas desde lo pedagógico, lo cual inevitablemente permea su labor profesional en el campo teatral.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 4 de 4

Elaborado por:

Andrés Camilo Sarmiento Solano

Revisado por:

Ángela Valderrama Díaz

Fecha de elaboración del Resumen:

09

04

2019

## CONTENIDO

MODO DE INTRODUCCIÓN .....	10
CAPÍTULO I .....	14
1. Aportes Pedagógicos .....	15
1.1. <i>Pedagogía y Educación</i> .....	15
1.1.2. <i>Docencia</i> .....	25
1.1.2.1. <i>Discurso Pedagógico.</i> .....	26
1.1.2.2. <i>La Práctica Educativa</i> .....	28
1.2. <i>Aproximaciones a los Elementos de la Creación</i> .....	31
1.2.1. <i>Experiencia Estética</i> .....	31
1.2.2. <i>Lo Poiético, un Lugar de Acontecimientos.</i> .....	36
1.3. <i>El Teatro Universitario, un lugar de encuentro</i> .....	40
1.3.1 <i>Teatro Experimental, germen breve y contundente.</i> .....	40
1.3.2. <i>Primeros pasos, dramaturgias propias y festivales</i> .....	41
1.3.3. <i>Consolidación del Teatro Experimental Universitario</i> .....	42
CAPITULO II.....	46
2.1 Línea Cronológica de las Producciones de Teatro El Torreón.....	48
2.2 Reconstrucción Histórica. Teatro El Torreón, Una Experiencia Viva. ....	49
2.2.1 Fundación y Orígenes. Los primeros años : El inicio de la experiencia.....	49
2.2.1.1 <i>Un hombre es un hombre</i> .....	50
2.2.1.2 <i>El triciclo</i> .....	52
2.2.1.3 <i>La comedia de la vanidad</i> .....	53
2.2.1.4 <i>Lux in Tenebris</i> .....	54
2.2.1.5 <i>Deus ex machine</i> .....	57
2.3.1 <i>Las Sucesivas Transformaciones: El Surgimiento de un Proyecto Pedagógico</i> .....	58
2.3.1.1 <i>Se necesita gente con deseos de progresar</i> .....	59
2.3.1.2 <i>El pozo de morones</i> .....	64
2.3.1.3 <i>Las bacantes</i> .....	65
2.3.1.4 <i>Emilio de mis Recuerdos</i> .....	67
2.3.1.5 <i>Ubú Rey</i> .....	69
2.4.1 <i>Período de tránsitos.</i> .....	75
2.4.1.1 <i>Melodrama Circense</i> .....	75
2.4.1.2 <i>La Intrusa</i> .....	77

2.4.1.3 <i>El héroe nacional</i> .....	80
<b>2.5.1 Los nuevos tiempos: los hijos de la experiencia.</b> .....	<b>85</b>
2.5.1.1 <i>La Paz o Anti-heroína</i> .....	85
2.5.1.2. <i>Dulces Cuentos Solo Para Perversos</i> .....	88
2.5.1.3 <i>Crisis en RE-Sostenido y Delirio a Dúo</i> .....	89
2.5.1.4 <i>Ciudad Navidad</i> .....	91
2.5.1.6 <i>La Poética del Crimen</i> .....	94
2.5.1.7 <i>Geografías e Imaginarios Culturales. Un Acto a la Memoria.</i> .....	96
<b>Conclusiones</b> .....	<b>103</b>
<b>Bibliografía</b> .....	<b>111</b>
<b>Tabla de Ilustraciones</b> .....	<b>114</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>116</b>



## AGRADECIMIENTOS

*En primer lugar, al teatro, al arte mismo que le ha dado un sentido profundo a mi transitar por el mundo.*

*A Mónica Ladino García, Diana Lucía Penagos, por ser cómplices, hermanas, compañeras de este sueño que parecía imposible y ahora se hace realidad, de veras, Gracias Infinitas.*

*A mi amiga, colega, hermana, compañera de vida, Maite Gómez; a mi amiga y colega incondicional Angie Huertas, quienes con su transitar en mi vida se han convertido en maestras, enseñándome las diferentes posibilidades del amor, la pasión, la disciplina y dedicación.*

*A mi familia, por comprender que somos diferentes y que justamente eso nos hace ser únicos en el mundo.*

*A Javier Piracún, a Juan Tarquino, a mis otros maestros quienes me enseñaron que el arte, el teatro es un oficio de trabajo arduo, de disciplina, pero especialmente, un lugar para encontrarse y reencontrarse; una forma de ser, vivir y crear en el mundo .*

*A José Domingo Garzón, por la creación del grupo de Teatro El Torreón y todas sus enseñanzas durante la carrera, a Pastor Pérez, Miguel Alfonso, a Jesús Quintero, a Felipe Vergara, a Hernando Parra, por amar y dedicar su esfuerzo por mantener vivo el conocimiento, la exploración, el espacio; espacio que ha trascendido las dinámicas propias de un lugar, permitiendo consolidar una familia que lleva un legado de generación en generación; lugar que ha permitido a varias personas encontrar su camino.*

*A mi tutora, Ángela Valderrama, por su paciencia, dedicación por todas sus enseñanzas dentro y fuera de la carrera; por ser una gran maestra, actriz, directora, escritora, investigadora llena de preguntas y reflexiones que han trascendido en mi hacer. Gracias por creer en este trabajo, por creer en mí.*

*A Juliana Herrera, Miguel Pedraza, Lina Preciado, Diana Pulido, Adriana Soler, Gustavo Díaz y Oscar Suarez por estar prestos a ayudar, por abrir su corazón, sus palabras para este proyecto, por compartir sus experiencias conmigo.*

*Al Torreón mismo, a quienes hicieron y hacen parte de él; a mis compañeros que me vieron crecer, quienes creyeron en una insinuación que hoy, se vuelve realidad.*

*Por último, a los compañeros y compañeras que se marcharon y sembraron cuestionamientos y reflexiones importantes para mi formación como artista y licenciado; en mi formación como ser*

## MODO DE INTRODUCCIÓN

El interés de las artes escénicas colombianas por reconocer el sentido de la historia nacional se ha expresado de manera constante en la visibilización de acontecimientos sociales, de los cuales muchos han sido reducidos a anécdotas dispersas, cuya memoria se ha desvanecido con el paso del tiempo. El movimiento teatral como un agente de transformación social, no sólo surge por la declaración pública de una posición política, sino por la necesidad de reivindicar la labor teatral como un hecho relevante en el acercamiento de los colombianos a la compleja realidad del país. Así mismo, y como parte fundamental de este movimiento, la voz de sus protagonistas - los creadores – evidencia un lugar del arte, del teatro, cada vez más consciente y presente en la construcción de experiencias relevantes, no solo en el ejercicio de la *recepción* de obras, sino también, y de manera significativa, en el de la *creación*.

Las artes escénicas colombianas son una de las manifestaciones más visibles dentro de la historia nacional, ya que al trasponer realidades desde y para la escena, vincula directamente acciones sucedidas en lugares determinados, permitiendo a sus creadores y espectadores reconocer signos y símbolos revelados en fragmentos contruidos de la realidad. Sin embargo, la labor teatral en el país, al ser importante pero al ser en sí un hecho efímero, carece de rigurosos registros documentales frente a los procesos desarrollados en los diferentes espacios donde ha tenido incidencia.

El auge del movimiento teatral colombiano, tuvo varios impedimentos para lograr su consolidación, y es en las apuestas escénicas que surgen dentro de las universidades donde logra sentar sus bases, movilizandodiversos puntos de vista frente a la situación política y social que afrontaba el país durante el cierre de la década de los sesenta. Esto dio origen a la consolidación del *teatro universitario* como un lugar de experimentaciones escénicas, tanto de obras clásicas aterrizadas al contexto y a la apuesta de una dramaturgia propia, principalmente realizada por los directores de dichos grupos.

A pesar de los aportes generados por parte de los grupos universitarios, su reconocimiento histórico en el sector teatral actual es poco; estos espacios en las instituciones de educación superior son de dispersión y de poco rigor documental. El

*Grupo de Teatro el Torreón* de la *Universidad Pedagógica Nacional*, es uno de estos. Aún cuando parece hacer presencia de manera tardía en el panorama del teatro universitario en Colombia, es el único de los proyectos que respondiendo a las necesidades del contexto en el que se sitúa, consolida con el tiempo no solo el montaje de numerosas obras teatrales, sino que desde muy temprano interroga los procesos de enseñanza del teatro en la formación de profesionales de diversas áreas para el fortalecimiento de su oficio docente en el marco de este país.

Los cuestionamientos realizados por los integrantes del Grupo de Teatro el Torreón (GTT): directores y estudiantes, consolidan, con el paso del tiempo, el surgimiento y desarrollo de un proyecto formativo que responde no solo a las preguntas disciplinares del arte teatral y su lugar en la formación humana, sino que, con un proyecto único en su naturaleza - la *Licenciatura en Artes Escénicas*-, responde a un país que, sin duda, adolece de una crónica crisis educativa evidenciada en el lugar marginal que su reflexión y acción ocupa en la agenda y plan de desarrollo nacional.

En este marco, y dado que no existe un documento que detalle la historia y los diferentes procesos desarrollados al interior del grupo de *Teatro El Torreón* (GTT), el presente proyecto investigativo busca resolver un cuestionamiento respecto al reconocimiento de los discursos emergentes en los procesos de creación escénica del grupo de Teatro El Torreón de la Universidad Pedagógica Nacional en el período 1987-2013; si bien en un principio buscaba situarse solo en la perspectiva de sus directores, con el paso del tiempo y de las transformaciones que todo proceso investigativo conlleva, termina indagando también las perspectivas de los estudiantes universitarios (integrantes y actores del grupo).

Bajo esta perspectiva, como objetivos específicos se proponen: reconstruir la historia del grupo del GTT recuperando los diferentes documentos e insumos (programas de mano, videos, entrevistas, etc.). Así mismo, se busca definir conceptualmente las categorías: *aportes pedagógicos*, *elementos para la creación y teatro universitario*, con el fin de situar un escenario posible para el análisis de los productos y discursos emergentes en las creaciones de los directores, en el periodo ya mencionado. Esto para finalmente analizar y cuestionar en la voz de sus directores, de manera fundamental, pero también de sus integrantes, cuáles, fueron las prácticas y discursos que consolidaron los diferentes procesos de creación adelantados en el GTT.

Para lograrlo, el presente ejercicio monográfico, se desarrolla en el marco de un *Enfoque Cualitativo*, abordando un método de orden descriptivo y analizando la

información bajo el tipo de *análisis por correlatos*, en donde se “correlacionan las categorías en términos de su construcción conceptual con la información recogida” (Martínez, 2016, p.13), por ello, como punto de partida, se tomaron referentes teóricos consolidando las dos categorías, de éstas se abordaron algunos aspectos que permitieran entablar el diálogo y apelar a la memoria de los directores e integrantes del GTT con relación a sus prácticas y productos consolidados al interior del grupo.

Como instrumentos se utilizó el *análisis documental* de programas de mano, libretos, imágenes, artículos y videos, con el fin de realizar una aproximación a la reconstrucción histórica de los productos emergentes en el grupo del GTT en el periodo estudiado, posteriormente, se consolidó una *entrevista a profundidad* aplicada a los directores José Domingo Garzón<sup>1</sup>, Pastor Pérez<sup>2</sup>, Miguel Alfonso Peña<sup>3</sup>, Felipe Vergara<sup>4</sup>, Hernando Parra<sup>5</sup>, Javier Piracún<sup>6</sup> y Gustavo Díaz<sup>7</sup>.

Si bien, en su origen, este proyecto monográfico situó como objeto de estudio el discurso de los directores, se hizo necesario acudir a los relatos sobre la experiencia de algunos de los estudiantes participantes en los diferentes momentos del periodo estudiado, esto para contrastar y complementar dichos discursos con las prácticas dadas al interior del grupo y susceptibles de ser recogidas en la memoria de quienes integraron y vivieron los procesos formativos y creativos gestados en el GTT. Por este motivo se consolidó una entrevista en pro de reunir algunos de los testimonios de ex integrantes - en su momento estudiantes universitarios- en diferentes períodos: Pastor Pérez (1991-1994), Juliana Herrera (1996- 2007), Miguel Pedraza (1996 - 2007), Lina Preciado (1999 - 2007) Diana Pulido (2000 - 2004), Adriana Soler (2003 - 2007), Mónica Ladino

<sup>1</sup> Maestro en Arte Dramático de la Universidad de Antioquia con Magister en Escrituras Creativas de la Universidad Nacional. Creador del grupo de Teatro El Torreón y profesor de planta de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>2</sup> Licenciado en Español y Lenguas Modernas de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Televisión de la Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en Comunicación y Educación de la Universidad Francisco José de Caldas

<sup>3</sup> Licenciado en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional; especialista en educación y comunicación de la Universidad Central y doctorado interinstitucional en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, profesor de la Licenciatura en Artes Escénicas de la misma institución

<sup>4</sup> Dramaturgo, director y actor cofundador de agrupaciones teatrales en Colombia, ganador de varios premios y residencias.

<sup>5</sup> Literato de la Universidad de los Andes con Maestría Interdisciplinar en Teatro y Artes Vivas de la Universidad Nacional de Colombia. Creador y director del Teatro R101. Profesor de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>6</sup> Licenciado en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Codirector/fundador, actor del Colectivo para la exploración de las Artes “Errantes Teatro”.

<sup>7</sup> Licenciado en Educación básica con énfasis en Humanidades, Español y Lenguas Extranjeras. Maestría en Desarrollo educativo y social con énfasis en estudios del cuerpo. Integrante del semillero “Saberes Corporales”. Creador y director del grupo “Otro Pagano Más”.

(2008 -2013), Oscar Suarez (2009 - 2013) y Diana Penagos (2008 - 2014), quienes a través de su experiencia en la práctica activa en el grupo, complementan la discursividad de los directores.

Para terminar, es pertinente mencionar que el presente documento se compone de tres partes, un primer capítulo en el que se sitúan los aspectos teóricos frente a la relación y divergencia de lo pedagógico y educativo, para posibilitar la comprensión, en el marco de unos paradigmas pedagógicos posibles, el ejercicio de la docencia - su discurso y su práctica. De igual modo, se indagan los elementos de la creación a partir del análisis de la experiencia estética y, en este marco, el análisis de la *poiesis productiva*, esto con el fin de comprender las posibilidades del arte en la construcción y producción de sentido y conocimiento. Por último, y en este mismo apartado, se realiza un recorrido histórico del teatro universitario colombiano.

El segundo capítulo, presenta el análisis que emerge de la matriz Análisis por correlatos. Aquí se relacionan los hallazgos teóricos y la información recogida en los documentos y entrevistas realizadas a los directores y estudiantes de los distintos procesos de la creación, esta correlación permite entonces la reconstrucción de la historia del GTT que se realiza en 4 grandes momentos:

1. Fundación y Orígenes. Los primeros años : el inicio de la experiencia.
2. Las sucesivas transformaciones: el surgimiento de un proyecto pedagógico
3. Períodos de tránsitos.
4. Los nuevos tiempos: los hijos de la experiencia.

Finalmente, y como tercer apartado, se presentan las conclusiones arrojadas del proyecto investigativo.

## CAPÍTULO I

En tanto el objeto de estudio de esta investigación, de carácter monográfico, se centra en los *discursos* de los directores del grupo de Teatro El Torreón de la Universidad Pedagógica Nacional, en el período 1987 – 2013, en el presente capítulo se abordarán dos grandes elementos conceptuales que posibilitarán, de manera posterior, el análisis de la información; dichos elementos son: los aportes pedagógicos y el problema de la creación. Terminando con una referenciación al contexto general del teatro universitario en Colombia.

No solo porque el ejercicio creativo de este grupo de teatro esté enmarcado en el contexto de una institución de educación superior: la Universidad Pedagógica Nacional que tiene una intención misional explícita: la formación de maestros, se transpondrán elementos de estudio propios del campo de la pedagogía bajo los cuáles podrán analizarse los desarrollos del grupo de GTT en el periodo de tiempo estudiado. Pues en tanto dichos desarrollos no están ni sistematizados, ni documentados, se acudirán a la memoria de quienes estuvieron, de manera directa, a cargo de los procesos de creación y formación dados al interior de este grupo de teatro universitario: sus directores. En este sentido, se decide estudiar los *discursos* que pueden ser recogidos en diálogos con los exdirectores del grupo, discursos que en un marco amplio pueden ser equiparados, para su análisis, al discurso pedagógico a través del cual se evidencia una intencionalidad educativa - fines y propósitos-, inscrita quizá en algún tipo de “paradigma” pedagógico que permite comprender la forma en la que se relaciona el docente, el conocimiento y los estudiantes, en este caso, el director, el saber teatral específico (teatral) y los estudiantes que integraron el grupo.

Así mismo, y en la indagación por la naturaleza del saber específico -el teatro- se estudiará, desde las disertaciones estéticas contemporáneas, el problema de la creación, esto con el fin de entender la experiencia de la creación como lugar de producción de sentido, en definitiva de conocimiento, y por tanto poder situar en un plano comprensivo las acciones dadas al interior de los procesos creativos del Grupo de Teatro el Torreón, acciones que si bien se recogen alrededor de las obras creadas, pues también superan a las mismas en el sentido clásico del montaje teatral, e irrumpen en la consolidación de proyectos formativos explícitos que con el tiempo se transforman.

## 1. Aportes Pedagógicos

A continuación, se ingresará en el estudio de los aportes pedagógicos como gran contenedor que permite situar la comprensión del *discurso*. Para esto, y una vez expuesta la pedagogía como campo conceptual de la práctica social de la educación, se ingresa en el estudio de los modelos pedagógicos que permiten situar la comprensión del ejercicio de la docencia: su discurso y práctica.

La procedencia etimológica de la palabra “aportar”, proviene del verbo en latín “*apportare*”, conformándose del prefijo “*ad*” que significa hacia y el verbo “*portare*” que equivale a llevar. El aporte en esta dimensión hace referencia al conjunto de elementos que permiten nutrir reflexiones pedagógicas con relación a prácticas emergentes en diversos espacios, posibilitando el estudio de sentidos en lo discursivo de los agentes educativos.

La indagación por los *Aportes Pedagógicos* centrará su mirada en relacionar, en un primer momento, las concepciones entre pedagogía y educación, para posteriormente, identificar las relaciones con el conocimiento dentro de los paradigmas pedagógicos consolidados por Louis Not: *Heteroestructurante*, *Autoestructurante* e *Interestructurante*. Estos paradigmas permiten el análisis de la práctica docente, la reflexión sobre la misma, y las relaciones de los agentes que intervienen en la acción educativa, con el saber.

### 1.1. Pedagogía y Educación

Desde la visión del doctor en filosofía Ricardo Lucio (1989) se puede entender que, “hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el “saber educar” implícito, se convierte en un (...) “saber sobre la educación”. (Lucio 1989, p.2). Este planteamiento permite observar detenidamente lo educativo y su relación con lo pedagógico; siguiendo la idea de Lucio, el lugar de la pedagogía es una consolidación de reflexiones en torno a los actos educativos; construcciones que se trasladan y permean la praxis en los diversos espacios de formación.

El profesor y filósofo colombiano Juan Felipe Garcés (2002) define pedagogía:

(...) Como un campo conceptual, está abocado a la apropiación de su tradición conceptual y problemática, una tradición lingüística que se expresa no sólo en los textos inminentes de esta tradición sino en el cotidiano diálogo sobre los fines de la educación

y la teoría de la formación que soporta el quehacer de maestros e investigadores. (Garcés, 2002, p. 9)

Al establecer la pedagogía como un campo conceptual, se instaura lo problemático de las relaciones con lo educativo, que por medio de reflexiones frente a las teorías de la formación, permite establecer la pertinencia de las prácticas en los diversos campos del conocimiento en los que transitan educadores, pedagogos y estudiantes; situando paralelos entre los conceptos clásicos y las aproximaciones a nuevos, permitiendo consolidar paradigmas que fundamentan el quehacer en los diversos escenarios de la formación humana.

Tomando la perspectiva del profesor Garcés se observan dos puntos importantes: el primero, indica la importancia de la historia de los modelos pedagógicos en pro de reconocer los elementos, métodos y discursos constitutivos de cada uno, tomando de ellos los aspectos más importantes que permitan el surgimiento de nuevas conceptualizaciones frente a lo pedagógico y educativo. El segundo tiene que ver, con el diálogo permanente entre estas tradiciones con la actualidad, que promueven la estructuración de reflexiones en la acción educativa; entendiendo esta como el intercambio de saberes para el desarrollo del ser en diferentes campos por donde transita a lo largo de su vida.

Al tener presente los enunciados de Garcés y Lucio, se puede afirmar que la pedagogía se constituye desde diferentes perspectivas sobre la acción educativa que emerge en los distintos lugares de la formación, que van propiciando nuevas reflexiones de maestros e investigadores frente a prácticas e intervenciones, otorgándole a la pedagogía el saber sobre la educación; estas construcciones se ven reflejadas en la consolidación de teorías, modelos orientados a la formación del ser en la sociedad en los diferentes campos del conocimiento.

Si bien se entiende que lo pedagógico vincula la reflexión, las construcciones conceptuales sobre lo educativo dentro de su naturaleza, se hace necesario aproximarse al concepción de *educación* para observar las relaciones entre estos dos conceptos.

Los pedagogos e investigadores colombianos Olga Lucía Zuluaga y Jesús Alberto Echeverri exponen que la educación “indica relaciones de la escuela con el Estado, con la sociedad, con la cultura, con la formación (ética) del hombre” (Zuluaga y Echeverri, 2003.). Desde este enunciado se puede afirmar que la educación es un tejido de relaciones que vincula al ser en diferentes espacios por donde transita a lo largo de su

vida, estableciendo el saber en diferentes lugares posibilitándole vincular diversos conocimientos en su formación.

Para Lucio la “(...) educación en el sentido más amplio es una práctica social, que responde a, o lleva implícita una determinada visión del hombre (...) donde la sociedad facilita de manera intencional el crecimiento” (Lucio 1989, p. 1) para el desenvolvimiento social, emocional e intelectual, brindando la posibilidad a los miembros de la comunidad de desarrollar los intereses formativos en diversos campos del saber.

En este sentido, si la educación es una práctica social que responde a intereses particulares de la sociedad por la formación del ser en diferentes aspectos y escenarios, propiciándole relaciones con el saber de diferentes áreas de conocimiento; a su vez, vincula directamente lo comunicativo dentro de su naturaleza, ya que, al divulgar conocimiento de manera consciente, produce modos de interacción que generan cuestionamientos frente a la forma en que se componen y desarrollan las diferentes relaciones con el saber y entre los agentes participantes que intervienen.

De la necesidad por comprender los elementos constitutivos y orientaciones de las prácticas educativas en los distintos contextos, desempeña su papel la pedagogía, con el fin de fortalecer dicha formación posibilitando la “apreciación de los procedimientos adecuados que permitan desarrollar y alcanzar las finalidades propuestas en la praxis educativa” (Ávila, 2007, p. 34), es decir, la pedagogía dentro de sus características, al ser un campo del saber sobre los procesos educativos, establece preguntas (cómo, qué, cuál, para qué) orientando la formación humana en pro de la adquisición de capacidades.

En tanto, los saberes que fomenta la educación son experienciales, estos se dan de manera consciente o inconsciente, se promueven “de forma simbólica o cultural por medio de un lenguaje en común” (Ávila, 2007, p.35 ). Visto de esta manera, el saber es traducido para ser interpretado entre los agentes que participan en la praxis educativa; lo pedagógico en medio de este proceso comunicativo, centra su mirada en la orientación de la labor del docente.

El profesor Rafael Ávila, expone que, “la pedagogía (...) es siempre y necesariamente una construcción discursiva a partir de una reflexión consciente sobre las políticas, las prácticas, los procesos, o las finalidades de las instituciones o de los sistemas educativos” (Ávila, 2007, p.36). Es decir, es el acto de conciencia de la educación, que permite hacer construcciones teóricas frente a las prácticas educativas de

diversas índoles; enfocándose principalmente en el ejercicio del docente, la relación con el saber, el diálogo intergeneracional para la efectividad de la divulgación del conocimiento, la orientación de las acciones en el proceso educativo, estudiar su quehacer en los espacios de formación donde hace incidencia para estructurar los saberes disciplinares en función de ser aprendidos.

En este sentido, dentro de la acción educativa se vuelve necesaria la construcción de reflexiones pedagógicas frente a las prácticas desarrolladas en los diferentes escenarios; ya que, permite reconocer, orientar, visibilizar y mejorar los mecanismos, formas y métodos emergentes en la relación con el saber de los agentes que intervienen en el proceso formativo. Bajo esta misma idea, el profesor Ávila afirma que, “una práctica educativa no guiada por una concepción pedagógica sería una práctica ciega. Pero una concepción pedagógica que no sea llevada a la práctica pierde la oportunidad de transformar la realidad” (Ávila, 2007, p. 42). En otras palabras, si bien se entiende que la educación en un primer momento puede desarrollarse “dentro de un proceso artesanal” (Lucio, 1989. p. 36), no obstante, la pedagogía es la encargada de estudiar y dar sentido y pertinencia a lo educativo, complejizando las relaciones entre la educación, otros campos del saber, en pro de orientar la labor docente .

Hasta este momento, se puede establecer la pedagogía como “gnoseología de la educación, [como] el discurso sobre ésta” (Alfonso, 2012. p.21), caracterizada por elementos problémicos, fundamentos y reflexiones que conllevan a la estructuración de argumentos sobre la formación humana en los diferentes escenarios; de igual modo, se puede afirmar que la educación es “una práctica social intencionada y estructurada, con el propósito de desarrollar capacidades de las personas”(Alfonso, 2012. p.21).

Al estudiar las prácticas educativas, al reflexionar sobre ellas se establece la interacción de los dos conceptos, los cuales se van vinculando para propiciar construcciones experienciales, intelectuales y académicas desde la praxis y la teoría; con el fin de afianzar y generar una solidez en los espacios de formación promoviendo en el aprendiz y el maestro formas de entender, explorar y relacionarse con el saber.

### ***Modelos Pedagógicos***

Para comprender las relaciones de lo pedagógico y las prácticas educativas con el saber, se acude a los postulados de Louis Not (1983), quien expone tres modelos pedagógicos (heteroestructurante, autoestructurante e interestructurante) en los que se

pueden detallar características de la relación que se establece entre los agentes educativos y el conocimiento. Estos modelos resultan importantes porque permiten la observación, comprensión de las intencionalidades manifiestas en los *discursos pedagógicos* de los docentes que desarrollan *procesos educativos*.

En el modelo *Heteroestructurante*, el profesor se encarga de transmitir un saber, es un intermediario entre el alumno, la realidad y el objeto de conocimiento. La acción que desempeña corresponde a una síntesis estructurada de un saber experiencial por el cual ha transitado. Durante este proceso no se ocupa de las necesidades particulares de cada alumno, sino de transferir elementos generales de una disciplina en particular, los cuales se vinculan con lo cultural y social de dónde surge la situación educativa.

Las transformaciones del estudiante se dan de forma procesual, su papel como agente activo aparentemente se da en la aplicación de dichos conocimientos que prácticamente se despliegan en la repetición mecánica de lo aprendido. Sin embargo, Not (1983) afirma que “el papel del sujeto no es de mera pasividad, sino de construcción activa, el proceso de transmisión sólo puede hacerse a partir del significativo, el significado tiene que reconstruirse siempre” (p.33). Visto de esta forma, el papel desarrollado por el estudiante no es del todo pasivo, ya que, el proceso de organización del saber involucra una conciencia, la cual se ve reflejada en la estructuración de representaciones mentales de lo aprendido, las cuales se van modificando una vez este agente ha adquirido un nuevo conocimiento.

Dentro de esta clasificación, Not postula dos métodos en los que se desarrolla el conocimiento en lo heteroestructurante, los denomina como *tradicionales* y *coactivos*.

En el método tradicional, el objetivo principal consiste en pasar de la ignorancia al saber, se puede identificar la autoridad del maestro y el rol (aparentemente) pasivo del estudiante. El conocimiento se da de forma secuenciada, estructurada y sistemáticamente; en tanto, la enseñanza se focaliza en ejercicios que el estudiante va memorizando para apropiarse el saber. En este método, el alumno adquiere un estatuto de objeto, se le percibe como un “lugar” donde se realiza una acción desde el exterior; en palabras de Not “es la aplicación de reglas de acción o de vida, que constituyen una parte de los objetos transmitidos al alumno” (Not, 1983, p.39). Esta relación con los objetos de conocimiento se da por medio del profesor, quien realiza una síntesis de sus saberes disciplinares para transmitirlos por medio de asociaciones, replicando las formas, los elementos del saber con sus alumnos.

En el *método coactivo*, el alumno actúa, pero su acción está dirigida y mediada por el profesor, en otras palabras, el estudiante se ve obligado a replicar la información de los contenidos enseñados en función de ser evaluados por el docente. En este método se puede identificar una pedagogía racionalizada, en donde la enseñanza programada toma gran rigor, permitiendo estructurar un saber de forma que sea asimilado por quien está aprendiendo.

Las primeras formas de este método se da con la mayéutica de Sócrates, entendida como el arte de producir ideas, en el que el maestro incentiva el conocimiento con un pregunta, que el estudiante responde y de allí surge el diálogo llegando a una definición concreta, sin embargo “ (...) el método socrático en realidad se preocupa menos por transmitir que por hacer descubrir y las preguntas actúan como indicadores de enunciados que construirá el propio alumno utilizando sus propios recursos ” (Not,1983, p. 68). En este sentido, el discurso y las premisas del docente subordinan estas construcciones, ya que el conocimiento se ha estructurado para que el estudiante responda adecuadamente al interrogante propuesto.

Siguiendo esta idea de la pregunta - respuesta, se puede identificar en el método del profesor Skinner, quien funda su teoría en el condicionamiento operante de la conducta. Not, presenta la siguiente estructura para comprender la organización de este método:

1. Análisis estructural de la materia, principalmente se explora el campo conceptual de la materia.
2. Análisis nocional del contenido, se descompone la materia de estudio en diferentes nociones, construyendo unidades de significación.
3. Estructuración didáctica, se refiere a elementos de orden y forma del saber.
4. Orden lógico, consiste en la estructuración de la materia de forma racional, en dónde se organiza el saber por niveles y etapas de desarrollo.
5. Orden psicológico, es aquel que facilitará la comprensión y asimilación del estudiante, manteniendo el orden lógico.
6. Unidades de presentación, estos contienen los conocimientos que se transmitirán al alumno. (Not, 1983, p. 66).

Visto de esta manera, el docente puede tomar elementos del medio y de su experiencia adaptándolos a unos objetivos o fines específicos, por lo que el estudiante construye relaciones en función de los indicadores que ha construido el maestro, por ende, el rol del aprendiz se ejecuta bajo las directrices y objetos de conocimiento que va entregando el profesor a lo largo del proceso. Este método se caracteriza por “la presencia de un sujeto que dirige a otro sujeto que ejecuta acciones” (Not, 1983, p. 79).

Esto quiere decir, que las acciones del estudiante en relación con el objeto de conocimiento son mediadas desde la información y recursos entregados por el maestro.

AGENTE	MÉTODO TRADICIONAL	MÉTODO COACTIVO
Profesor	Es intermediario del conocimiento desde su saber experiencial con relación a la disciplina.	Toma elementos del medio para asociarlos con el conocimiento disciplinar, manteniendo su rol como mediador.
	Estructura los ejercicios en función de ser aprendidos y evaluados sistemáticamente.	Estructura cuestionamientos bajo directrices del saber disciplinar, para evaluarlos sistemáticamente.
Estudiante	Es un ser pasivo que recibe el conocimiento que le brinda el profesor.	Recibe el conocimiento por medio de cuestionamiento y directrices del docente.
	Aprende por medio de la repetición de los ejercicios	Construye respuestas subordinadas por las directrices del maestro.

**Cuadro 1.** Relaciones con el conocimiento en lo heteroestructurante (A partir de Louis Not). Autoría Propia

Hasta este momento, se observa que la relación con el saber surge desde la estructuración de contenidos disciplinares que el docente organiza, permitiendo la transmisión del conocimiento. De esta forma, los métodos tradicionales y coactivos se caracterizan principalmente por la mediación del maestro en las interacciones del estudiante con el saber, en otras palabras, esta relación está supeditada a las acciones docentes.

Dentro de los modelos que Not expone, la relación con el saber no sólo se establece con el docente como intermediario; surge otra posibilidad, la cual centra la mirada en el estudiante y el medio en donde está inmerso, este modelo se denomina como *autoestructurante*; de éste se hará énfasis en lo que el autor denomina, los métodos de descubrimiento.

Los métodos que se expondrán a continuación tendrán como objetivo principal el acercamiento y la exploración del saber desde el alumno, instaurando la relación del sujeto con el objeto de conocimiento sin mayor intervención del profesor. Se describirán algunas características del método que Not denomina como de descubrimiento, dónde se destacan los pedagogos María Montessori y Ovide Decroly.

Montessori, fundamenta su metodología en la adquisición del conocimiento desde el lugar dónde se encuentra el estudiante, “de modo general, aprende a observar, comparar, clasificar, designar” (Not, 1983, p. 142), partiendo de intereses propios, en otras palabras, es el mismo estudiante quién encuentra, construye, relaciona e interactúa con el saber. Dentro de este método es importante destacar la importancia que le otorga

Montessori a la adaptación del espacio, el tamaño, forma, estos se deben ajustar a la medida del estudiante, permitiendo una relación casi directa con los materiales didácticos y una interacción con el lugar que habita.

También postula que las ideas siempre se conforman con la asociación de elementos simples proporcionados por la sensación, esto permite pensar que, para el desarrollo de la relación de los estudiantes con el saber, el profesor elabora materiales específicos, tomando como base los sentidos para suscitar las actividades del alumno; el manipular dicho material, “afina las funciones sensoriales y motrices, el alumno adquiere así el dominio de su cuerpo como instrumento de realización de su personalidad al mismo tiempo que como instrumento de determinado saber” (Not, 1983, p. 142), instaurando una relación importante entre el desarrollo cognitivo y el motriz en la construcción de sentidos.

En tanto, Decroly centra la educación intelectual en la actividad del alumno en su medio y los contenidos refieren a necesidades e intereses que experimenta el alumno (Not, 1983). Aquí se tiene en cuenta lo sensitivo del alumno, sin embargo, los materiales no son diseñados específicamente para la población, por el contrario, se toman elementos del medio contextual y natural para observarlos, analizarlos y canalizar el conocimiento con el fin de la construcción de un yo socializado, en donde el estudiante comprende lo que sucede en su entorno.

Decroly, centra la atención en dos aspectos dentro de la dimensión social del alumno, con el fin de satisfacerlas.

- a. “El conocimiento parte del [estudiante] desde su propia personalidad; la toma de conciencia de su yo y por consiguiente de sus necesidades
- b. El conocimiento de las condiciones del medio natural y humano en el que vive, del que depende y sobre el que debe actuar para que sus necesidades aspiraciones, objetivos e ideal sean accesibles y luego realizados que le permita comprender ampliamente la necesidades, aspiraciones, objetivos e ideales de la humanidad; para hacerse consciente e inteligentemente solidario de la humanidad”. (Not cita a Decroly, 1983).

Desde esta perspectiva, el estudiante relaciona sus descubrimientos, percepciones con su contexto, lo cual le permite la construcción de su propia personalidad, desde una dimensión social e histórica, permitiéndole analizar sus propias experiencias con el conocimiento que ha descubierto, en otras palabras, el estudiante no sólo adquiere el saber específico de una disciplina en particular, sino, que al vincularlos con su contexto, promueve su desarrollo en la sociedad, la construcción de su subjetividad.

AGENTE	MÉTODO DE DESCUBRIMIENTO / MONTESSORI	MÉTODO DE DESCUBRIMIENTO / DECROLY
<b>Profesor</b>	Adapta el espacio a las necesidades del estudiante.	El espacio es el propio medio cultural y natural por donde transita el estudiante
	Su rol se desempeña como guía del conocimiento.	Su rol es activo. Canaliza la información que se toma del medio natural
	Toma elementos del medio, para que el estudiante por medio de material didáctico asocie desde la experiencia los conocimientos.	No diseña materiales específicos para los estudiantes, toma elementos del medio y la naturaleza.
<b>Estudiante</b>	Se desenvuelve libremente por el espacio que ha proporcionado para el aprendizaje	Se involucra con su medio cultural y natural.
	Su rol es completamente activo. Desde él surgen las construcciones de sentido.	Su rol es activo. Interactúa con los elementos del medio, asocia, cuestiona los elementos de la cotidianidad para la construcción de sentidos.
	El estudiante asocia el conocimiento desde su medio tomando ideas o nociones básicas.	El estudiante asocia el conocimiento desde lo sensitivo, emocional y los relaciona con su contexto.

**Cuadro 2.** *Relaciones con el conocimiento en lo autoestructurante. (A partir de Louis Not) Autoría Propia.*

Desde los métodos de descubrimiento, se puede observar el rol activo del estudiante en pro de las relaciones y construcciones del saber desde el medio donde transita, generando una asociación de saberes entre lo experiencial y las construcciones de sentido propias; que el docente, va suscitando, utilizando materiales diseñados como estimulantes o tomándolos del medio en donde se encuentra el estudiante.

Como se expuso al inicio de este apartado, Not (1983) expone tres modelos pedagógicos, este último denominado como *Interestructurante*; en él existen dos elementos que son indispensables, el sujeto y el objeto; el primero quien realiza la acción y el segundo, quien a diferencia del anterior, no realiza acción alguna, pero puede ser un pilar para provocarla. En el desarrollo de este modelo, interactúa el sujeto sobre el objeto de conocimiento, esta relación se da de forma directa; las construcciones del saber surgen por medio de correlaciones y percepciones sobre el objeto de conocimiento, el cual está conformado por configuraciones externas que lo sitúan como un objeto común.

Dentro los planteamientos de Not, se puede observar que el saber se da por medio de la construcción de estructuras, las define como “ (...) un conjunto de elementos tales que cada uno depende de los demás y que no puede ser lo que es sino por su relación entre ellos y ella misma” (Not, 1983, p. 235). Éstas surgen entre

nociones preliminares, que al ir vinculando otras permiten formas propias de entendimiento y de relación.

A partir de las configuraciones del objeto desde el exterior y los imaginarios de forma subjetiva del sujeto, se entrelazan para generar una nueva perspectiva frente al objeto y su relación con el mismo, conviene subrayar que el conocimiento, se ordena dependiendo del nivel de elaboración y de representación mental del sujeto, “(...) Las actividades cognoscitivas son actividades de construcción de una representación de lo real; se trata de un cambio de plano y de una conversión del objeto que se convierte en símbolo o signo” (Not, 1983, p. 255). Esto quiere decir, que al ir apropiando otros saberes, la estructura va modificándose de acuerdo al nivel de complejidad del funcionamiento cognitivo, permitiendo, transponer y asociar componentes del objeto transformándolos y cargándolos de significaciones propias.

Al hablar de una relación directa, desde la visión de Not (1983), se puede comparar con el funcionamiento de máquinas utilizadas para el manejo de la información, que se componen de dos elementos básicos, “La entrada [de] receptores que recogen la información las estimulaciones que provienen del medio; la salida unos efectores que permiten al sistema actuar en o sobre el medio” (Not, 1983, p. 243). Al ingresar una información, se procesa, analiza y canaliza, lo cual da paso al segundo elemento, la salida, esta como una acción que ejerce el sujeto desde la interacción con y sobre el objeto del saber determinando las percepciones propias emergentes en dicha relación.

En esta relación directa con el objeto, hay dos modos en que surge la interestructuración:

- a. *Interestructuración de Apropiación*: “(...) Se trata de apropiarse del objeto, por lo menos en representación, la asimilación y la acomodación se dan a la par con el conocimiento” (Not, 1983, p. 244), es decir, se acomodan las propiedades, los elementos del objeto como propios en tanto se van desarrollando análisis por medio de procesos mentales que reflexionan y adecuan al objeto para comprender su dimensión cultural y social.
- b. *Interestructuración de Intervención*: “El sujeto experimenta, siente la estructuración que ha dado con la asimilación con el objeto o del medio proyectándola en ellos y la corrige a partir de las estructuras puestas de manifiesto mediante los efectos que ha producido su intervención” (Not, 1983, p. 244). Esto vincula la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento de

donde deriva la construcción de saber por medio de la comprobación de ideas desde la praxis, que se ponen en tela de juicio o de exploración; esto conlleva a una reflexión de una acción consciente sobre o en el medio.

En este orden de ideas, se entiende que, “La Interestructuración aparece de manera más o menos evidente cuando se estudia el acto perceptivo que corresponde finalmente a una especie de lectura del dato” (Not,1983, p. 255), se puede definir que la relación que instaura el sujeto con un objeto de conocimiento modifica no solo la conducta del estudiante, sino la forma de percibir y reflexionar sobre dicho objeto, de donde emana una construcción de conocimiento en y desde el sujeto a partir del objeto.

Una vez descritas algunas características de las diferentes formas en que se relaciona el sujeto con el conocimiento; en lo que concierne a este trabajo investigativo, se centrará la mirada en la relación del profesor con su discurso y práctica, por ende se aproximará a comprender el papel que desempeña el maestro, para poder detallar estos dos aspectos de la vida docente, los cuales darán unas coordenadas preliminares para el análisis en relación con el objeto de estudio.

### ***1.1.2. Docencia***

La figura del maestro a lo largo de la historia ha tenido un papel importante para el desarrollo intelectual de la sociedad; es justamente el docente quien hace incidencia en los diversos espacios de formación por dónde transita el ser, construyendo desde su campo de acción reflexiones que se ven reflejadas en su praxis.

Esto quiere decir que para que lo educativo y pedagógico tenga validez, es el maestro el encargado de divulgar su conocimiento y experiencias a un grupo de personas. Para el sociólogo colombiano Teodoro Pérez, “La docencia puede ser desempeñada por cualquier persona que la autoridad académica designe para dar clase a un grupo de estudiantes” (Pérez, 2014, párr. 1). No obstante, es preciso tener conciencia de la relación pedagógica, social y cultural en los diferentes contextos y la influencia en los mismos.

Para que el docente pueda desarrollar su praxis, es necesario que posea un saber disciplinar, pues, debe conducir los aprendizajes de su clase a temas pertinentes; a su vez situar esos conocimientos a las necesidades de los estudiantes entablando una relación directa con el saber para poder transformarlo, re- crearlo en pro de hacerlo comprensible (Pérez, 2014, párr. 5). En otras palabras, el maestro al haber transitado por la experiencia, es capaz de enseñar temas de su disciplina y transformar las maneras en

que los apropió en pro de que sus estudiantes los aprendan; esto conlleva necesariamente a la reflexión sobre su quehacer dentro de los espacios de formación, su construcción conceptual, metodológica, frente a su saber disciplinar.

De acuerdo con esto, es preciso mencionar que el maestro es un agente social que logra abordar estas experiencias desde una dimensión amplia en donde reconoce “los contextos en los cuales se inscriben sus saberes, así como la relación entre su saber disciplinar y las expectativas sociales que se tienen en torno a este” (Santana y Bogoya, 2007, p. 12). Por ende, el docente tiene un campo de acción amplio, ya que, divulga su conocimiento con relación a una disciplina, pero, a la vez reflexiona y genera cuestionamientos en sus estudiantes por, en y para su contexto.

En este sentido, el papel que desempeña el docente en la sociedad es vital, ya que, es el encargado de promover el acercamiento al conocimiento en las nuevas generaciones, además de potenciar cuestionamientos sobre la realidad del contexto en sus estudiantes. Además, posee una tarea adicional implícita: generar y consolidar conocimiento desde sus indagaciones y praxis en los espacios donde hace incidencia, los cuales se ven enunciados en la estructuración de reflexiones en torno a su práctica. Siguiendo esta idea, en el desarrollo de este trabajo investigativo, es necesario aproximarse a la concepción de “discurso” para detallar dentro de éste las construcciones de sentido por parte de los docentes/creadores.

### ***1.1.2.1. Discurso Pedagógico.***

El discurso puede entenderse como la unión de ideas de forma organizada, en donde se construyen sentidos. La doctora en Ciencias Políticas Julieta Haidar (2003), determina que “los discursos son prácticas peculiares con características que le dan poder y una magia para cooptar y constituir a los sujetos en sus redes de sentido” (p.7), frente a un determinado objeto de conocimiento; esta consolidación emerge a partir de la estructuración de nociones y reflexiones que van configurando y transformando las percepciones de conceptos, los cuales permiten entablar juicios frente a objetos determinados.

La doctora en Ciencias Humanas Alejandra Leal Ladrón de Guevara (2009), expone que hablar sobre discurso en la actualidad, se determinan dos factores relevantes, enunciación y texto; el primero “corresponde a la presencia de sujetos o

huellas de un texto, este último, como soporte sensorial del discurso, lo que quiere decir que es un fenómeno empírico, semiótico y sistémico que es acompañado de un significado” (Ladrón, 2009, p. 54). Partiendo de este enunciado se puede observar que la naturaleza del discurso entabla la enunciación de sentidos por medio de códigos y elementos que principalmente se relacionan, en este caso, con la educación.

En esta misma línea se puede considerar el discurso pedagógico, como una construcción social y comunicativa frente a la praxis en un espacio de formación que inevitablemente produce experiencias que retroalimentan esta consolidación en diferentes niveles. Ladrón de Guevara afirma que se presenta el conocimiento de forma selectiva y gradual, dependiendo de las necesidades del locutor, del conocimiento y las necesidades del interlocutor (Ladrón, 2009). Es decir, que este discurso se consolida de forma consciente desde el maestro en relación con el contexto donde hace incidencia, tomando sus saberes disciplinares, experienciales y pedagógicos, poniéndolos en función del educando; generando una red de sentidos frente a su quehacer en dichos espacios formativos.

Para aproximarse a esta construcción de sentidos por parte del maestro, el sociólogo Basil Bernstein (2000), afirma que dentro del discurso pedagógico existen dos discursos constitutivos del mismo pero que en cualquier caso, uno predomina sobre el otro; el primero instruccional, el cual transmite habilidades especializadas y la relación recíproca; el regulativo, el cual organiza la relación e identidad especializadas. (Bernstein, 2000). Sin embargo, estas constituciones presuponen que el discurso no es aislado, se va configurando a partir de otros discursos especializados que se entrelazan con factores como: el contexto, la institución, los estudiantes y las construcciones propias del docente.

Si siguiendo lo ya mencionado frente al concepto de pedagogía, que se caracteriza por la construcción de reflexiones frente a la acción educativa; en el discurso pedagógico, el maestro debe poseer los conocimientos necesarios, los cuales tienen fines comunicativos y didácticos, es decir, la construcción de dicho saber no se deja al azar, ni surge de lo repentino, por el contrario, es un proceso gradual en el que se van tomando conciencia de los procedimientos y las construcciones generadas en diferentes campos de la praxis, Ladrón de Guevara expone que, “no se puede hablar de discurso pedagógico sin establecer la relación participativa de los usuarios (educandos) en la práctica docente” (Ladrón, 2009, p. 56). Esto instaura que la conformación del discurso

pedagógico en primera instancia surge de las concepciones e ideas que puede tener el docente, pero se alimenta en la incidencia en un campo formativo específico.

Finalmente, en términos generales el discurso pedagógico es “un acto comunicativo compartido por todos los miembros de la cultura” (Ladrón, 2009, p. 61) que emplea el diálogo intersubjetivo con el fin de agrupar las nociones, construcciones y conceptualizaciones frente a un saber disciplinar y su relación con lo pedagógico, que al no ser aisladas se conforman a partir de otros discursos, que el maestro va sintetizando y transformando en función de sus propios cimientos teóricos y experienciales desde la práctica educativa en distintos espacios formativos.

El discurso pedagógico se establecerá con relación a la labor profesional de un director de teatro, pues, es susceptible de ser transpuesto por las características anteriormente expuestas, en este sentido, la investigación hablará de discurso pedagógico aun cuando venga del agente creador.

### ***1.1.2.2. La Práctica Educativa***

La etimología de praxis proviene del griego *plakiké* que refiere a lo práctico, a una acción, al ejercicio de obrar. Se establece entonces, que praxis refiere a acciones emergentes en un lugar con un fin determinado, en este caso, centrado a los ejercicios prácticos profesionales de los directores del grupo de Teatro El Torreón.

Desde la perspectiva del profesor Echeverri, la práctica está compuesta por un conjunto de acciones que, consciente o inconscientemente el docente ejecuta en relación a procesos educativos o pedagógicos (Echeverri, 2006). Estas acciones van encaminadas a la formación en doble vía, en primer lugar, a los estudiantes quienes aprenden un saber impartido por el maestro, el segundo, la construcción de reflexiones del profesor frente al desarrollo de esa práctica dentro de los espacios de formación.

Ladrón de Guevara expone que, “la práctica (...) conduce al aprendizaje por conductos que sean aportes significativos, ya que privilegia el aprendizaje en sentido personal” (Ladrón, 2009, p. 56). En otras palabras, por medio de la praxis se dan a conocer unos contenidos enseñables y aprendibles, que el maestro se encarga de transformar, sin dejar de lado los conocimientos a priori que posee el estudiante, permitiendo su desarrollo intelectual de forma individual y colectiva.

Situándolo de esta manera, la práctica entabla interrelaciones y correlaciones entre los estudiantes y profesor con el objeto de conocimiento, promoviendo así,

reflexiones posteriores frente a esta intervención en dos sentidos; desde el profesor quien por medio de su acción en el espacio de formación posibilita la relación con el objeto de conocimiento; desde el estudiante, que al relacionarse con dicho objeto, genera cuestionamientos propios, formas de acercarse al saber, promoviendo desde lo experiencial la construcción de sentidos.

El profesor Ávila menciona que “las prácticas educativas apuntan a la “adaptación” de la generación joven al medio social” (Ávila, 2007, p. 32). Esto postula la importancia en la sociedad de la divulgación del conocimiento desde la interacción entre maestro – estudiante en los diversos escenarios de la formación. Ávila (2007) establece unos determinantes relevantes que pueden orientar el sentido de la práctica:

- a. Según la duración.
- b. Según la presencia o ausencia de los actores.
- c. Según las finalidades de las instituciones.
- d. Según la ubicación social de los destinatarios.

Estos determinantes permiten solidificar las intencionalidades y secuencias de la praxis en un lugar determinado; no obstante, la práctica educativa dentro de su naturaleza se caracteriza por la relación directa de los agentes educativos con el objeto de conocimiento, quienes se interrelacionan permitiendo conocer, reconocer y entender los componentes de dicho objeto, que por medio de la reflexión se hacen tangibles en la interacción.

En este orden, puede entenderse la práctica educativa como un ciclo de aprendizaje, “un proceso de solución de problemas en que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas” (Gómez, 2008, p. 31); esto conlleva a que el profesor consolide fines e intenciones, generando un punto de partida que orienta el ciclo. Al hablar de “ciclo”, no solo refiere a un proceso a largo plazo, sino que dentro de la misma sesión existen fases de desarrollo para llegar a un fin (objetivo), los cuales van siendo parte de uno más amplio, es decir, que aquí “se vincula el proyecto pedagógico como el medio” (Ávila, 2007, p. 44), que posibilita la consolidación de los intereses de la práctica.

Hasta este momento se ha consolidado que la práctica educativa se caracteriza por secuencias, procesos, intencionalidades que el profesor estructura en pro del desarrollo intelectual desde lo experiencial del estudiante; no obstante, para el desarrollo

de este trabajo monográfico, es preciso situar dentro de estas particularidades, la práctica creativa adelantada por los directores del grupo de Teatro El Torreón. Si bien, se ha mencionado anteriormente que su desempeño profesional no necesariamente responde a una forma intencionada por el ser docente, dentro de estas prácticas existen componentes que se asemejan a los expuestos en este apartado, por ello, al hablar de práctica educativa en este documento, se entenderá como las acciones adelantadas por los directores en pro de la consolidación de su producto creativo.

Para comprender lo discursivo con relación a la práctica por parte de los directores de teatro, es necesario abordar lo *poiético* como la necesidad del agente creador de materializar por medio de una obra artística sus intencionalidades, cuestionamientos y reflexiones sobre el mundo, por ello, en el siguiente apartado, se tomará la experiencia estética como punto de partida, con el fin de acercarse al discurso emergente de los directores sobre su praxis teatral.

## ***1.2. Aproximaciones a los Elementos de la Creación***

*“El pintor transforma en obra de arte la concepción de sus experiencias”*

*Kinchner*

En este apartado se realizará una aproximación a los elementos de la creación situando en primer lugar, el problema de la creación artística como experiencia que posibilita la producción de conocimiento, en la teoría contemporánea, para profundizar en el aspecto *poiético* de la misma, en tanto, lugar para el estudio del creador en el ejercicio productivo de la obra artística, y de manera particular, en el acontecimiento de la *poiesis* productiva del teatro.

La experiencia es una zona profunda de relación que vincula la praxis del ser humano en cualquier espacio, transformando modos de ver el mundo, de entenderlo, de intimar con él. La filosofía del arte ha puesto en la palestra el problema de la experiencia, indagando las posibilidades más amplias de lo estético que, superando el juicio de valor sobre lo bello, consolidan una aproximación contemporánea hacia el análisis del arte en el lugar de la producción de conocimiento.

En esta lógica, y para acercarse al estudio de la experiencia estética y profundizar en lo referido al proceso y agentes de la experiencia en tanto creación, no recepción, se sitúa la *poiesis productiva*, como una posibilidad que permite la comprensión de las obras artísticas: su producción, materiales, concepciones y la obra misma como elementos constitutivos en la construcción de sentidos que toman forma en el producto artístico.

En tanto se establece que la obra es la materialización de una práctica escénica cargada de sentidos e intencionalidades que intentan responder cuestionamientos por parte de los agentes creadores, este apartado brindará elementos sustantivos para analizar, luego, los discursos de los directores, y también algunos integrantes, en relación a lo que significó su tránsito por el Grupo de Teatro el Torreón.

### ***1.2.1. Experiencia Estética***

Dentro de los discursos contemporáneos de la filosofía del arte, se puede evidenciar que la estética no es sólo un problema de la apreciación de lo bello y el placer consecuente que produciría dicha recepción (Gadamer 1900; Jauss 1980). Esta

posición, se ha problematizado más allá, al punto de cuestionar no sólo la naturaleza de la obra de arte, sino, la relación que entabla con el espectador, quien al observar le permite cuestionarse su propia experiencia; con el artista quien al producir la obra se pregunta su lugar y hacer en el mundo. Lo anterior permite acercarse a elementos de la relación entre creador-obra-espectador, que al entrelazarse sitúan hoy, en la experiencia de la percepción la posibilidad de generación de conocimiento.

Para el filósofo y psicoanalista Hermes Padilla, la experiencia, “es la capacidad que posee el hombre de intimar con el mundo, la cual es siempre susceptible de elaboración y se extiende a toda praxis humana” (Padilla, 2002, p. 55). Desde este primer lugar, se puede entender que lo experiencial trasciende a diferentes planos en la vida del hombre de forma individual, es decir, las experiencias particulares configuran las formas de comprender el mundo por donde transita, cada una de ellas va propiciando nuevas maneras de percibir el entorno y los elementos que lo componen.

En la relación entre el hombre y su manera de percibir el mundo a partir de las experiencias, se generan criterios frente a los objetos y prácticas en su entorno, tanto propios como de agentes externos, que van modificando las formas de ver y entender su realidad. En palabras de Padilla, “la experiencia está siempre abierta, en su doble movimiento de receptividad y espontaneidad” (Padilla, 2002, p. 55). Al afirmar que la experiencia no es estática y que se transforma según la relación con objetos que se encuentran en los diversos contextos por donde transita el hombre a lo largo de su existencia, permite la construcción de saberes en diferentes niveles. Estos conocimientos, al encontrarse con otros construyen uno nuevo desde la interacción y afectación de la recepción del sujeto con el objeto y el entorno.

Centrando la mirada en el vínculo experiencial que entabla el sujeto con los objetos, especialmente con la obra artística, se hace necesario aproximarse al concepto desde la filosofía del arte. El filósofo Hans Robert Jauss plantea que la “experiencia estética tiene una función comunicativa que produce un goce” (Jauss, 2002, p.75). Esto quiere decir que el objeto artístico está constituido por códigos que transmiten una intención o forma de entender el mundo que al ser observado adquiere unas significaciones por el espectador.

A partir de esta afirmación, surge un cuestionamiento frente a quién y qué comunica. Este rol dentro del proceso de la experiencia es vital para el desarrollo de la misma, ya que los objetos no se producen por sí solos; estos derivan de la consolidación de prácticas de un agente denominado creador, que busca, por medio de su proceso de

creación y su producto artístico, responder cuestionamientos propios frente al mundo que le rodea.

Si la experiencia estética es un acto comunicativo, es necesario observar los roles que se instauran dentro de esta; en primer lugar, el creador, quien tomando su producto artístico configura unos códigos y elementos que constituyen una forma de expresión subjetiva; en segundo lugar, la obra, como la consolidación de ideas por parte de su productor; por último, el espectador, quien, al tener contacto con el objeto artístico produce sentidos frente a lo observado, permitiendo la afectación de sus sentidos y de sus estructuras cognitivas.

Se puede afirmar entonces, que en la experiencia estética, la percepción que entabla el espectador frente a un objeto artístico consolidado es el vínculo inicial para que emerja la construcción de reflexiones, las cuales van modificando las estructuras experienciales del mismo. Para comprender los estados de la experiencia estética es necesario identificar las fases y los momentos en que se hace efectivo durante el proceso de la recepción.

La experiencia estética está constituida por tres fases que permiten el desarrollo en diferentes niveles que contribuyen a identificar los estados de la recepción; La percepción, apreciación y enunciación. Jauss, consolida a partir de diferentes concepciones sobre el término el siguiente enunciado, “la percepción estética así entendida sólo puede surgir de una desconceptualización del mundo, con el fin de divisar las cosas en la manifestación liberada de su pura visibilidad” (Jauss, 2002, p. 65). Es decir, que la percepción puede entenderse como un primer acercamiento a la apertura de la mirada, donde se identifica el contenido de la obra artística, para pasar a una segunda instancia, que se define como apreciación; esta fase, se puede establecer como la descodificación de los elementos poéticos, permitiendo la comprensión y reflexión sobre el objeto artístico. Por último, el lugar de la enunciación consolida las dos anteriores, permitiendo establecer un juicio con relación a, para poder exponer su punto de vista frente a lo visualizado.

Para ahondar en la construcción que establece Jauss, es importante destacar tres conceptos dentro de la tradición estética, donde se efectúa la experiencia de la recepción.

- a. *Poiesis*: Designa la experiencia estética fundamental en que el hombre, mediante la producción de arte, puede satisfacer su necesidad universal de encontrarse en el mundo como en casa, privando al mundo exterior de su esquivada extrañeza, haciéndolo obra propia, y obteniendo en esta actividad un saber que se distingue

tanto del conocimiento conceptual de la ciencia como de la praxis instrumental del oficio mecánico.

- b. *Aisthesis*: Designa la experiencia estética fundamental en que una obra de arte puede renovar la percepción de las cosas, embotada por la costumbre, de donde se sigue que el conocimiento intuitivo, en virtud de la *aisthesis*, se opone de nuevo con pleno derecho a la tradicional primacía del conocimiento conceptual.
- c. *Catharsis*: Designa la experiencia estética fundamental de que el contemplador, en la recepción del arte, puede ser liberado de la parcialidad de los intereses vitales prácticos mediante la satisfacción estética y ser conducido así mismo hacia una identificación comunicativa u orientadora de la acción. (Jauss, 2002, pp. 42-43).

Anteriormente se han mencionado los roles o modos instaurados en la experiencia de la recepción, en relación con los elementos ya descritos. En este orden de ideas, la *poiesis*, corresponde al agente creador, quien toma los elementos de su medio para transformarlos y resolver sus cuestionamientos frente al mundo que lo rodea. La *aisthesis*, refiere al receptor que a partir del contacto con el objeto artístico se deja afectar de forma sensible; la *catharsis*, también atañe al espectador, esta es la identificación por medio del gusto que le produce la obra de arte.

En tanto, podría afirmarse que la experiencia de la recepción puede surgir en cualquiera de los tres planos descritos anteriormente. Jauss establece que, “La experiencia estética es, por tanto, siempre liberación de y liberación para” (Jauss, 2002, p. 41). Al efectuarse dicha liberación, permite la gestación de diferentes puntos de vista frente a un mismo objeto estético por medio del goce, complejizando la experiencia receptiva desde la relación creador-obra de arte, obra de arte-espectador, creador-espectador, generando la posibilidad de conocimiento; por ende, lugares propios de la enunciación desde la construcción cognitiva y del hacer de cada observador en relación con la obra de arte.

Para profundizar en la estructura por donde transita la experiencia de la recepción, es necesario aproximarse al concepto de goce estético, el cual se entiende como “una conciencia imaginativa, donde existe un distanciamiento de la realidad ” (Jauss, 2002, p. 41), pero, quien observa logra comprender la obra de arte desde unos códigos que esta misma instaura de diversas formas, esto da como resultado una nueva experiencia que le brinda otras herramientas y recursos para un futuro encuentro con otra obra, vinculado no sólo con el disfrute sensitivo, sino con la reflexión que se produce a partir de la recepción desde una perspectiva subjetiva. Estas valoraciones frente al objeto artístico no son universales, son generadas por el observador, quien,

desde sus conocimientos, vivencias y formas de percibir el mundo, traduce dichos códigos para comprenderlos en su realidad. Al ser valoraciones subjetivas no se pueden medir sistemáticamente, por ello, para enunciarlas, el receptor recurre a un lenguaje común para definir su recepción frente a lo observado.

En el tránsito entre el pensamiento reflexivo y la verbalización de éste, se consolidan las ideas frente a la forma de comprender la obra, dando lugar a la construcción de nuevas perspectivas con relación al objeto estético observado. A pesar de presentar una obra u objeto artístico con los mismos elementos o códigos, las lecturas de esta son diversas, esto quiere decir que es una experiencia subjetiva, que puede suscitar puntos de encuentro entre los observadores.

Esta reelaboración de ideas receptoras no se da de manera fortuita. Durante el proceso de goce, emana el lugar de la conciencia imaginativa, que en palabras de Sartre (como se cita en Jauss, 2002) “es la negación del mundo fáctico de los objetos para crear por sí misma mediante el signo estético (...) una configuración de palabras, imágenes o sonidos” (Pág. 40). A partir de esta, se da el proceso de liberación, que se entiende como un distanciamiento del “hombre de sus costumbres e intereses y su quehacer cotidiano (...) permitiendo activar los afectos puros” (Jauss, 2002, p. 41). Dentro de la tesis que plantea Jauss (2002), esta liberación por medio de la experiencia estética puede darse en tres planos receptoras, que define como:

1. La conciencia productiva, el engendrar el mundo como su propia obra de arte.
2. La conciencia receptiva, la posibilidad de percibir el mundo de otra manera.
3. Experiencia intersubjetiva, al aprobar el juicio exigido por la obra o en la identificación con las normas de acción trazadas y que ulteriormente habrá que trazar.

Dentro de la conciencia productiva, existe una pregunta por el cómo apropiarse el mundo y transformarlo en un objeto estético-artístico, esto responde a un cuestionamiento íntimo del hombre por su ser, su praxis y su entorno. Estas indagaciones son tangibles no solo desde la verbalización de reflexiones, también desde la consolidación de una obra, que logra condensar o aproximarse a respuestas, a la búsqueda de la verdad, que vincula la reflexión del sujeto con sus experiencias pasadas y visiones propias del mundo.

Estas reflexiones, conllevan a un segundo plano: la *conciencia receptiva*. De ésta emerge la búsqueda de otras vivencias, el dejarse permear por éstas desde lo sensitivo y racional, almacenando nuevas experiencias que permiten reconstruir las propias con el fin de contemplar la realidad y sus componentes desde otros lugares.

Por último, la experiencia intersubjetiva, da lugar al entendimiento de los códigos instaurados en la obra que pueden ser leídos de forma común por los espectadores. Si bien es cierto que cada nivel experiencial se da de forma individual, algunos elementos dentro de la estructuración del objeto estético pueden ser observados bajo premisas comunes que convergen en ideas de la recepción compartidas con otras subjetividades.

Al conformar estos planos receptivos, se instauran unos roles, los cuales son fundamentales en la consolidación y apreciación de una obra, pero estos no son inamovibles, por el contrario, tanto el espectador como el creador transitan por ellos, construyendo reflexiones y acciones frente al objeto; ya sea tomado como referente o de intervención. Desde cualquiera de estas dos posturas, se establece un lugar de enunciación y de juicio frente a la praxis de cada uno.

Una vez ya instalada la forma en que se da la experiencia estética desde los planos receptivos y los roles en la misma, es el interés de la presente monografía indagar por los discursos de los agentes creadores (directores), por ello, se profundizará en el concepto de la *poiesis productiva*, para comprender y aproximarse a los posibles lugares expresivos e intencionalidades del agente creador.

### ***1.2.2. Lo Poiético, un Lugar de Acontecimientos.***

Se ha mencionado que la *poiesis* responde a la necesidad del hombre por “encontrar su lugar en el mundo por medio de la producción de arte” (Jauss, 2002, p. 42). Esto vincula dos aspectos importantes en dicho proceso, “la acción de crear (...) como el objeto creado” (Dubatti, 2012, p. 41). La praxis y el resultado emergente de dicha práctica responden al interés propio del creador, que en un primer lugar no es comunicativo sino la “instauración ontológica: poner un acontecimiento y un objeto a existir en el mundo” (Dubatti, 2012, p. 41). Al emerger la instauración ontológica por parte del creador como un primer momento y comprender que la *poiesis* es el acontecimiento en sí, es constitutivo y a su vez es producido por el mismo, evidencia que en el proceso de producción de un producto artístico, responde al hacer y lo hecho

(Dubatti, 2012, p. 42). En este sentido la *poiesis* abarca la totalidad del acontecimiento. Al abarcarlo, no solo es instalada desde la formalidad de ideas que se vuelven objetos estéticos, sino en la construcción de sentidos que se ven reflejados en dicho objeto.

Para ahondar en lo *poietico*, es necesario aterrizar su análisis en la creación teatral. Para el crítico e investigador teatral Jorge Dubatti (2012), el teatro es acontecimiento viviente y efímero, el cual vincula al espectador en pos de ser. Para que exista dicha relación se recurre a la praxis *poiética* que determina el hacer en función del crear, pero también al resultado de dicha creación.

Al determinar que el teatro es un acontecimiento efímero y práctico que para poderse efectuar necesita de un observador; el autor sugiere que este acontecer posee una función comunicativa que por medio de signos instaurados de manera singular construyen una forma experiencial subjetiva que posee haceres y saberes específicos (Dubatti. 2012. Pág. 28). La producción artística forma una parte de lo que se denomina *poiético* por parte del creador, pero a la vez necesita de otro agente para complejizarse, el espectador.

Para Dubatti (2012), el acontecimiento teatral está conformado por tres tipos de *poiesis*, las cuales son difíciles de separar ya que se entrelazan, se complementan y forman parte en sí mismas a pesar de ser diferentes.

- a. Poiesis Productora
- b. Poiesis Receptiva
- c. Poiesis Convivial

“El origen y medio de la *poiesis* teatral es la acción corporal in vivo” (Dubatti, 2012, p. 68). Ésta responde a la primera instancia *poiética* productora, que por medio de acciones que emanan del actor construyen un sentido para que pueda ser leído. En la *poiesis* receptora, el espectador es quien observa y entrelaza los signos de forma consciente o intuitiva. La *poiesis convivial*, resulta de la unión de las dos anteriores en un espacio determinado, estableciendo, que el encuentro entre creador-obra artística-espectador consolida lo *poiético* como totalidad, poniendo acento en el diálogo de las construcciones subjetivas frente al mismo objeto creativo.

En lo que concierne a este ejercicio investigativo, se centrará la mirada en lo *poiético productor* para poder observar los materiales y elementos que utilizan los directores del grupo de Teatro El Torreón en sus producciones escénicas.

Si bien ya se ha mencionado en un primer momento que “la *poiesis* no existe en sí para producir sentido, sino sólo existe sin por qué o para qué” (Dubatti. 2012. p. 64).

No obstante, esta afirmación se da en un primer plano, ya que las acciones que emanan del creador poseen unas intencionalidades que al estructurarse por medio de signos, convenciones y metáforas, van complejizando dicha producción, que al encontrarse con un observador adquiere significaciones y por ende sentidos.

Es indispensable por lo tanto, aproximarse a la esfera de trabajo en la que se genera la producción del producto artístico; Dubatti ha estructurado algunos aspectos claves para aproximarse a la comprensión de lo *poiético productivo*. “Los materiales (materia-forma) sobre lo que se produce ese trabajo, el objeto resultante (nuevo ente o ente poético) y los programas y directrices implícitos a los que se ha recurrido para organizar el trabajo y producir el advenimiento de la nueva forma, del nuevo ente” (Dubatti, 2012, p. 74). Estos planos de estudio dan coordenadas centradas en el proceso y producto emergente de dichas prácticas creativas:

- Estudiar la materia a priori o materia - forma territorial de la realidad cotidiana, y la poética territorial - desterritorializada incluida (texto dramático, escenográfica, luces, etc.) que serán informadas como materia de la nueva forma o nuevo principio del ente poético;
- Estudiar los procesos de producción o trabajo territorial para producir ese nuevo ente a partir de una nueva formación de una nueva forma;
- Estudiar las concepciones de teatro (programas conceptuales, estéticos, culturales, políticos, creencias, historicidad, territorialidad, etc.) de los que valieron consciente y/o inconscientemente los generadores de la nueva forma;
- Estudiar el nuevo ente en tanto objeto o producto resultante (nueva unidad de materia-forma) (Dubatti. 2012. p. 74).

El primer plano de estudio, vincula directamente la comprensión de otras *poiesis* que, al tomarse como materia dentro del proceso creativo, se transforman en una nueva, se configuran y forman parte del nuevo producto artístico. Tales son los casos “del texto literario que por su naturaleza artística ya es una *poiesis*, que se puede denominar como de primer grado; que la *poiesis* teatral transforma y absorbe para convertirla en una *poiesis* de segundo grado” (Dubatti, 2012, p, 75), esto permite observar los elementos que conforman la obra como una totalidad, que al analizarlos responden a unas formas concretas de construcción de sentido por parte del creador.

En el segundo plano de estudio, se visualiza el cómo se desarrolla este proceso en la producción. Esto hace referencia a los agentes, métodos, génesis y secuencia de la transformación de los materiales tomados que se consolidan en el producto final; el cual está sujeto al tercer plano que vincula las perspectivas propias del agente creador, que

desde sus experiencias e intencionalidades modifican el material ordenándolo, moldeándolo para condensar en el mismo producto artístico sus intereses.

Por último, el estudio del producto mismo, como una materialidad que concentra apuestas estéticas e intencionalidades con relación al lugar donde se gestan, los materiales transformados, los métodos para dicha modificación y las formas en que la nueva unidad se presenta. Dentro de *lo poiético*, esa nueva unidad constituida de diversos elementos que se vinculan en la creación<sup>8</sup> - el actor, el director, el texto, el espacio, el vestuario y el objeto, entre otros, - permiten el surgimiento de poéticas propias, entendidas como la doble articulación de la producción y el producto integrados en el acontecimiento ontológico específico.

Hasta este momento, se toman los elementos de la esfera de trabajo propuestos por Dubatti, siguiendo esta idea, es preciso centrar la mirada en el contexto en dónde surge la obra artística, por ello, en el siguiente apartado se detallaran algunos aspectos relevantes en el surgimiento del teatro universitario en Colombia, para situar un panorama general de éste fenómeno y acercarse a la comprensión del nacimiento del grupo de Teatro El Torreón al interior de la Universidad Pedagógica Nacional.

---

<sup>8</sup> Una aproximación descriptiva, más profunda, a aquellos *elementos de la creación* relevantes en el estudio de las obras teatrales, y que serán contrastados en los discursos de los directores y la experiencia recogida de sus integrantes, podrá verse en el Anexo Referencial N.º 1 “Elementos de la creación”.

### **1.3. El Teatro Universitario, un lugar de encuentro**

El interés de las artes escénicas colombianas por reconocer el sentido de la historia nacional se ha expresado de manera constante en la visibilización de acontecimientos sociales por medio de la praxis teatral; eventos que en su mayoría han sido reducidos a anécdotas dispersas, cuya memoria se ha desvanecido con el paso del tiempo.

Las diferentes guerras y conflictos políticos en otros países permearon el contexto colombiano y a su vez el contenido de las creaciones escénicas de las agrupaciones teatrales en el país. Estos sucesos marcan el surgimiento de ideas revolucionarias en los jóvenes colombianos, que trascienden a los espacios de la educación superior y luego se verán reflejados en la conformación de grupos de teatro universitario y sus creaciones.

La práctica teatral al interior de las instituciones de educación superior ha posibilitado un espacio formativo alternativo, que genera el encuentro de agentes de diversas disciplinas que comparten un interés común, el teatro. Sin embargo, al indagar frente a la importancia de este sector, se puede entrever que las construcciones a nivel histórico de los grupos universitarios en el país carecen de un trabajo arduo que permita entender las dinámicas y naturaleza misma del teatro universitario en el país.

Por ello, es relevante para este trabajo investigativo, hacer un breve recorrido histórico para comprender las formas en que la práctica escénica al interior de las universidades ha surgido, particularmente el del grupo de Teatro El Torreón de la Universidad Pedagógica Nacional.

#### ***1.3.1 Teatro Experimental, germen breve y contundente.***

El 31 de marzo de 1950 con la apertura de la Escuela Nacional de Arte Dramático (ENAD), se establece el interés por la formación de actores de forma profesional en el país; sumado a esto, la llegada de la Televisión a Colombia en 1954 alimenta la necesidad de crear espacios para el desarrollo de este nuevo ámbito profesional. La iniciativa tomó más fuerza cuando el presidente de ese momento, Gustavo Rojas Pinilla, ordena traer al mejor director de la época (Arcila, 1983, p. 25), el japonés Seki Sano, quien trabajaba sobre el método de Stanislavsky.

La llegada de Seki Sano al país marcó de forma definitiva las vertientes que tendría la formación actoral y el teatro en Colombia a pesar de su breve permanencia en el país. Sus ideales políticos se alejaban de las dinámicas gubernamentales regentes para el momento y de ello derivó su expulsión tras ser señalado como comunista, postura ideológica censurada durante el período presidencial de Rojas Pinilla.

La permanencia de Seki Sano en el país incentivó la indagación de los lenguajes teatrales en diferentes lugares de la ciudad; cual es el caso del Grupo de Teatro Experimental en la Universidad Nacional de Colombia, fundado a mediados de 1955 por Bernardo Romero Lozano. Este fue un momento importante, ya que emerge un lugar de exploración frente a lo teatral, pues permite la reunión de estudiantes provenientes de diferentes disciplinas, permitiendo la apertura de otros grupos experimentales y su visibilización.

### ***1.3.2. Primeros pasos, dramaturgias propias y festivales***

Hacia 1957 se instala el Primer Festival Internacional de Teatro, el cual estaba “concebido en términos competitivos” (Arcila, 1983 p. 24). El festival contó con “el apoyo de un comité directivo entre quienes se contaban figuras de la cultura, la política y la vida social como Pedro Gómez Valderrama, Gloria Zea, Andrés Holguín y muchos otros” (Reyes, 2006). La mayoría de los grupos participantes se declaraban experimentales, sin embargo, “realmente se trataba de grupos formados por principiantes” (Arcila, 1983, p.24).

De este evento surgieron dos puntos importantes:

1. Reconocer las formas del hacer teatral desde un lugar tradicional que seguía con las costumbres e ideas europeas, confrontada con una experimental, que respondía a nuevas búsquedas, a otras formas del hacer dramático.
2. Permitir el espacio de encuentro y visibilización de las perspectivas de directores frente a la praxis escénica.

Para el segundo festival, no se calificó como “internacional” sino “Teatro de Bogotá”, se caracterizó por un gran respaldo social, que conllevó a que lo “experimental” adquiriera un valor respetable. (Arcila, 1983 p. 26). Al trascender lo experimental como una luz en el camino de la historia teatral colombiana, sobresale la necesidad de “un contenido auténtico y propio” (Buenaventura es citado por Arcila, 1983).

Uno de los determinantes de estas construcciones propias fue influenciada por la visita con el maestro Seki Sano y su conocimiento frente al método de Constantin Stanislavsky y luego, con el acercamiento a la teoría de Bertolt Brecht; quienes dieron un primer elemento al surgimiento de las propuestas de directores como Santiago García y Enrique Buenaventura.

Para el III Festival de Teatro se invitó al grupo El Búho para ejecutar la función inaugural; este grupo fue fundado a finales de 1958 por Fausto Cabrera y heredado por Santiago García con “el ánimo de constituir un núcleo intelectual que desarrollara una labor sistemática en todos los frentes de la actividad artística” (Arcila, 1983, p.38). Este evento fue criticado fuertemente, como es evidente en las palabras de Luis Enrique Osorio:

¿(...) Qué es lo que se pretende en último análisis? Fomentar el teatro colombiano o simplemente la divulgación de obras extranjeras? Los festivales crecen a la par con el esnobismo y el exotismo y están aumentando nuestra característica de pueblo colombiano, forzando a aplaudir lo extraño y despreciar lo propio. (Arcila, 1983, p. 40).

A partir de la fragilidad del tercer festival, la siguiente versión no contó con mejor suerte. Algunos grupos seguían reclamándose experimentales sin profundizar en cuestionamientos. No obstante, surge algo nuevo: el teatro infantil. Esto brindó una nueva concepción al sector teatral, que hasta ese momento se encargaba de presentar obras de corte tradicional y experimental.

### ***1.3.3. Consolidación del Teatro Experimental Universitario***

Para el año 1961, se estableció la Alianza para el progreso con Estados Unidos, programa que consistía en financiar a los países latinoamericanos ampliando la cobertura de bienestar, educación y vivienda; promoviendo el capitalismo progresista como el sistema económico eficaz para la mejoría de una nación. A partir de este ingreso monetario al país, en lo que concierne a las instituciones de educación superior se instaura la dependencia de Bienestar Universitario.

En este mismo año se llevó a cabo el V Festival de Teatro en el cual el grupo el Búho no participó por diferencias con el evento. La agrupación encontró para ése momento un nuevo lugar para la praxis teatral: la Universidad Nacional (Arcila, 1983, p.54). De allí surgen tres montajes que dirigió el maestro Santiago García, *El Jardín de los Cerezos* (1961), *Un hombre es un hombre* (1962) y *Galileo Galilei* (1963-4 ).

La obra *Galileo Galilei* del autor alemán Bertolt Brecht, fue un manifiesto importante en la capital, pues adquirió proporciones de un espectáculo teatral de gran

formato, permitiendo ver que “se había estructurado un núcleo de gentes de teatro con el bagaje suficiente para dominar recursos complejos y con la sensibilidad capaz de ponerlos al servicio de un objetivo artístico” (Arcila, 1983, p. 72). Sumado a esto, “la obra reproducía el conflicto intelectual ante la perspectiva de subordinarse a las demandas de unas clases dominantes alejadas de los intereses del pueblo trabajador o de comprometerse con las expectativas que su saber despierta entre el pueblo” (Arcila, 1983, p. 72).

Antes de presentarse *Galileo Galilei* en la Universidad Nacional de Colombia, circularon programas de mano los cuales hacían referencia a la hecatombe humanitaria por parte de Norteamérica en Hiroshima y Nagasaki; allí se incluyó el testimonio de Oppenheimer, donde aludía a la responsabilidad de los científicos en este terrible acto. El programa fue recogido por las autoridades universitarias, por miedo a herir susceptibilidades en la embajada de Estados Unidos, ya que desde este estamento se financiaba la reciente dependencia de Bienestar Universitario; además, la embajada estaba fuertemente vinculada con el plan de reforma educativa. A pesar de la censura por parte de la institución, el Consejo Estudiantil publicó el discurso de Oppenheimer por su propia cuenta.

Esta situación causó el retiro de Santiago García y Carlos José Reyes quienes dirigieron la obra “Galileo Galilei”, hecho que abrió la posibilidad de crear grupos teatrales con miras a ser profesionales y buscar una forma propia de enunciación desde la escena, partiendo de sus experiencias anteriores en otras agrupaciones.

En 1964 desde el Ministerio de Educación Nacional se solicita a la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), plantear soluciones frente a la agitación estudiantil. De allí surge la promoción de actividades culturales con la Comisión de Intercambio Educativo Colombia-Estados Unidos. Dentro de las acciones adelantadas por la comisión, se sitúa el Festival Local de Teatro Universitario, el cual reunió principalmente a las agrupaciones de la Universidad Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad del Rosario, Universidad Externado de Colombia, Pontificia Universidad Javeriana y Universidad de los Andes.

A partir del festival universitario a nivel distrital, se consolidó el Primer Festival Nacional de Teatro Universitario en 1966, el cual tuvo una irrupción “cuando el presidente Carlos Lleras Restrepo da la orden al jefe de la casa militar para que el ejército se tome la ciudad universitaria”, (Arcila, 1983, p. 83). Tal acción produjo en los estudiantes indignación y contribuyó con el fortalecimiento del movimiento frente a las

declaraciones del entonces presidente, quien afirmaba el vínculo entre universidad y guerrillas.

En el marco del festival, la obra ganadora fue El Monte Calvo, presentada por el grupo de la Universidad Libre escrita por Jairo Aníbal Niño, “con esta obra el movimiento teatral universitario se colocaba en el centro de una de las demandas histórico-sociales fundamentales del pueblo colombiano: develar las articulaciones reales de una organización militar que se declaraba neutral” (Arcila, 1983, p. 86).

El teatro universitario vivió una situación ambivalente a nivel nacional para 1968-1969. Por una parte se crea el Festival Internacional de Manizales, en un primer lugar “para grupos de teatro universitario de América Latina y más tarde para grupos experimentales y de nuevas tendencias, en especial de teatro latinoamericano y con presencia de algunos grupos españoles del teatro independiente” (Reyes, 2006). En éste festival, se verá una precaria participación de Teatro Universitario como tal, dado el debilitamiento de ASCUN.

Paralelamente, en Bogotá se disuelve la Comisión de Intercambio Educativo Colombia - Estados Unidos y con esta, los fondos que ingresaban a Bienestar Universitario. Se redujo notablemente el financiamiento de los grupos teatrales. En la realización del cuarto festival ASCUN, con el interés de mantener el control de la esfera universitaria, convoca a los diferentes directores.

De allí salen los acuerdos que permiten la realización del festival. (Arcila, 1983 p. 107). En este festival, el grupo ganador fue el de la Universidad de los Andes con la obra “El Canto del Fantoche Lusitano” escrita por Petter Weiis, utilizando el teatro documental como la forma más significativa de revolución en el teatro de ese momento. Se aludía entonces a “la necesidad de que las apuestas teatrales latinoamericanas correspondieran a las condiciones socioeconómicas de los pueblos del continente” (citando a jurados, Arcila, 1983, p. 109). Esto fortaleció el desarrollo de las luchas del movimiento estudiantil, el cual se había debilitado desde la intervención militar dirigida por Lleras Restrepo en 1966.

Para el año 1970 se constituye la Asociación Nacional de Teatro Universitario (ASONATU) y la Corporación Colombiana de Teatro (CCT). El movimiento teatral en el país se había consolidado. ASCUN convoca a una reunión para “dar a conocer la reglamentación del V Festival Universitario y lo relacionado con el III Festival Latinoamericano” (Arcila, 1983, p. 134). A este encuentro asisten 27 directores de los diferentes grupos de la ciudad capital, en donde se tocan varias problemáticas que

atañen al teatro universitario; de allí surge otro encuentro para el mes de junio de este mismo año, allí se discutió acerca de la diferenciación entre el teatro universitario y el profesional.

Esta diferenciación surgía a partir de las teorías de Martín Weibel, quién determina que el teatro universitario “no trata de simular una cierta perfección gracias al teatro de convenciones pasadas de moda, ni a través de las falsificaciones de algunas celebridades del teatro, sino más bien de la manera descrita por Brecht en *Amateur-theater*, es decir, una forma sincera” (Arcila, 1983, p. 137). A partir de estas posturas se acentuaba la idea que los grupos estaban conformados por estudiantes que “actúan y no por actores que estudian” (Arcila, 1983, p. 138) la disciplina, lo cual conllevaba a resaltar el proceso de consolidación de la puesta en escena y no solo la obra como totalidad.

Esta postura debilitó a la ASCUN, quien hasta ese momento era el ente encargado de dirigir lo que tuviese que ver con el movimiento teatral universitario. Los directores de las agrupaciones teatrales decidieron no participar en el Festival Latinoamericano de Teatro Universitario en la ciudad de Manizales, esto imprimió otro carácter a dicho festival, ya que a pesar de ser realizado en Colombia, no contó con la representación de agrupaciones universitarias del país.

A pesar de los aportes generados por parte de los grupos universitarios, su reconocimiento histórico en el sector teatral actual es poco, aproximadamente desde los años setenta no se posee un registro documental arduo. Por esta razón, para el segundo capítulo del presente trabajo, se realizará una reconstrucción histórica del grupo Teatro El Torreón, para identificar las producciones desarrolladas desde su conformación (1987) hasta el año 2013.

## CAPITULO II

No solo porque el ejercicio creativo de este grupo de teatro esté enmarcado en el contexto de una institución de educación superior: la Universidad Pedagógica Nacional que tiene una intención misional explícita: la formación de maestros, en este capítulo se situarán aquellos elementos de estudio propios del campo de la pedagogía, vistos en el Capítulo 1, y bajo los cuáles podrán analizarse los desarrollos del GTT en el periodo de tiempo estudiado. Pues, dichos desarrollos no están ni sistematizados, ni documentados, por ello, se acudirá a la memoria de quienes estuvieron, de manera directa, a cargo de los procesos de creación y formación dados al interior de este grupo de teatro universitario: sus directores.

En este sentido, se decide estudiar los *discursos* que pueden ser recogidos en diálogos con los exdirectores del grupo, discursos que en un marco amplio pueden ser equiparados, para su análisis, al discurso pedagógico a través del cual se evidencia una intencionalidad educativa - fines y propósitos-, inscrita quizá en algún tipo de “paradigma” pedagógico que permite comprender la forma en la que se relaciona el docente, el conocimiento y los estudiantes, en este caso, el director, el saber teatral específico y los estudiantes que integraron el grupo.

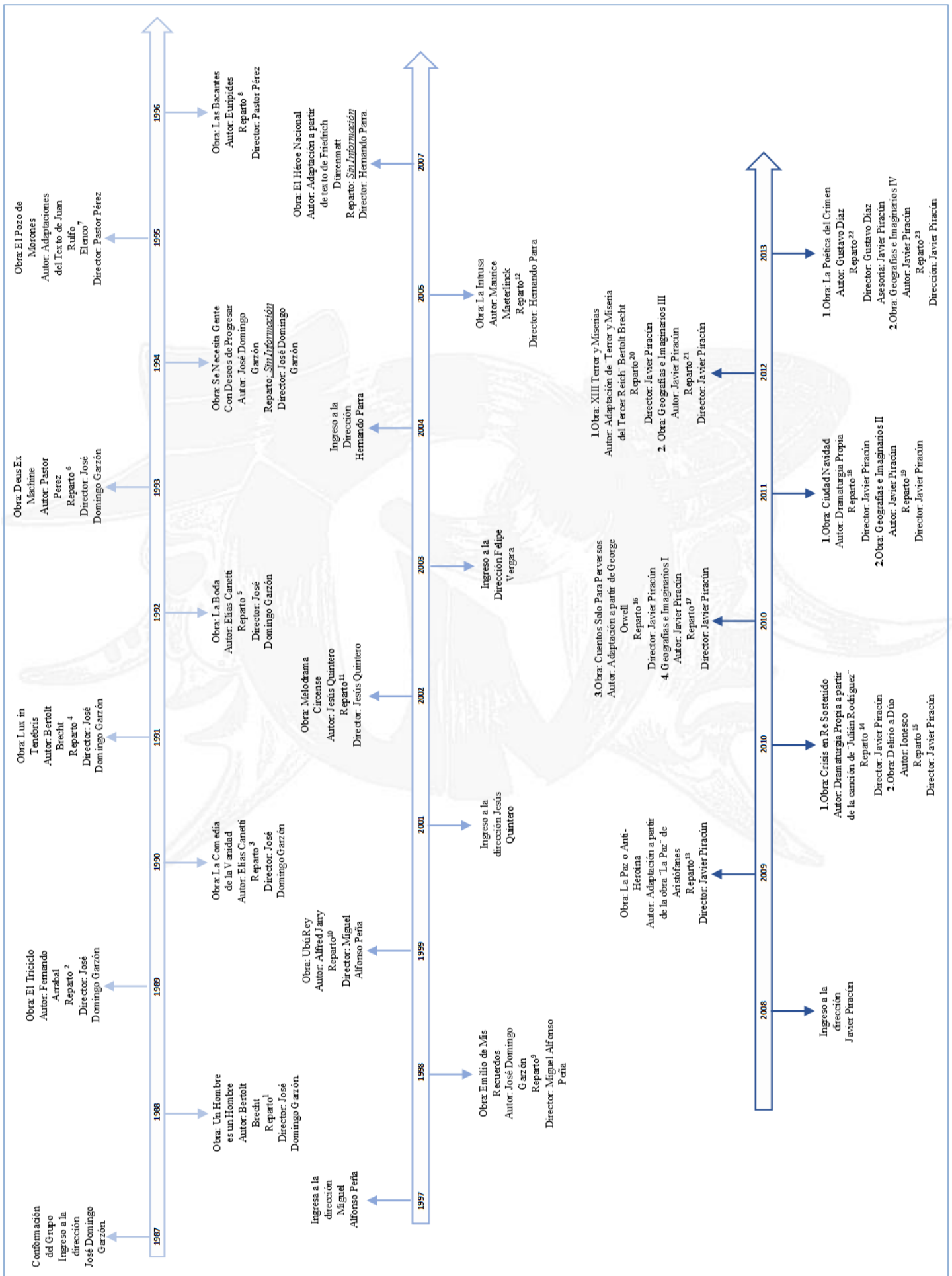
Así mismo, y en la indagación por la naturaleza del saber específico -el teatro- se estudiará, desde las disertaciones estéticas contemporáneas, el problema de la creación, esto con el fin de entender la experiencia de la creación como lugar de producción de sentido, en definitiva de conocimiento, y por tanto poder situar en un plano comprensivo las acciones dadas al interior de los procesos creativos del GTT, acciones que si bien se recogen alrededor de las obras creadas, pues también superan a las mismas en el sentido clásico del montaje teatral, e irrumpen en la consolidación de proyectos formativos explícitos que con el tiempo se transforman.

En el desarrollo del presente capítulo se establece, en primer lugar, la línea cronológica de las producciones -obras teatrales- gestadas en el GTT, referenciando a los respectivos agentes: directores y estudiantes integrantes que hicieron parte de las citadas obras. Esto para luego profundizar en lo que podría denominarse una reconstrucción de la historia del grupo - desde su conformación en 1987, hasta el año 2013 - situando aquellas intencionalidades pedagógicas que, recogidas en los discursos de los directores y sus integrantes, podrían develar los aportes pedagógicos dados por el GTT ; y situando también el análisis de aquellos elementos de la creación contenidos en

cada una de las obras teatrales, y a través de los cuales pueden observarse en contexto – Universidad Pedagógica Nacional-, la implicaciones de la creación artística, en la producción de sentido, de conocimiento.



## 2.1 Línea Cronológica de las Producciones de Teatro El Torreón



## **2.2 Reconstrucción Histórica. Teatro El Torreón, Una Experiencia Viva.**

El grupo de Teatro el Torreón es un grupo de teatro universitario colombiano, con treinta y dos años de existencia, creado y desarrollado en el marco de una institución de educación superior dedicada a la formación de docentes -licenciados- en las diversas disciplinas del conocimiento: la Universidad Pedagógica Nacional. En su interés por la formación de “seres humanos, en tanto personas y maestros, profesionales de la educación y actores educativos al servicio de la nación y del mundo” (Misión Universidad Pedagógica Nacional, 2018), la Universidad ha propiciado la consolidación de diversos procesos formativos para sus estudiantes, enmarcados no solo en los formales y de orden curricular, sino también en otros que aunque de naturaleza informal han posibilitado la cualificación formativa y profesional de sus estudiantes y futuros profesionales. Es así como se generan grupos y talleres artísticos, deportivos y culturales, donde los estudiantes pueden tener una experiencia pedagógica, educativa desde diversas áreas del conocimiento.

Para observar estas dinámicas, en lo que concierne a este proyecto de investigación, centrará la mirada en el grupo de Teatro El Torreón perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional, para ello, se realizará una aproximación histórica del grupo, indagando por sus producciones escénicas, sus directores y participantes de dichos procesos.

### **2.2.1 Fundación y Orígenes. Los primeros años : El inicio de la experiencia.**

El grupo de Teatro el Torreón se crea en el año 1987 bajo la dirección del maestro José Domingo Garzón, con estudiantes pertenecientes a diferentes programas que ofrece la universidad. En aquel momento se denominaba como “Teatro de Planta de la Universidad Pedagógica Nacional”. Al ser un grupo nuevo dentro de la institución, no poseía un espacio para ensayos, así lo afirma el maestro Garzón al expresar, “No teníamos un lugar en la universidad; transitábamos entre El Nogal y Calle 72<sup>9</sup>, en algún salón desocupado nos reuníamos” (Garzón, Entrevista a directores, 2018). No obstante, se iniciaron los procesos creativos y de puesta en escena, permitiendo consolidar la

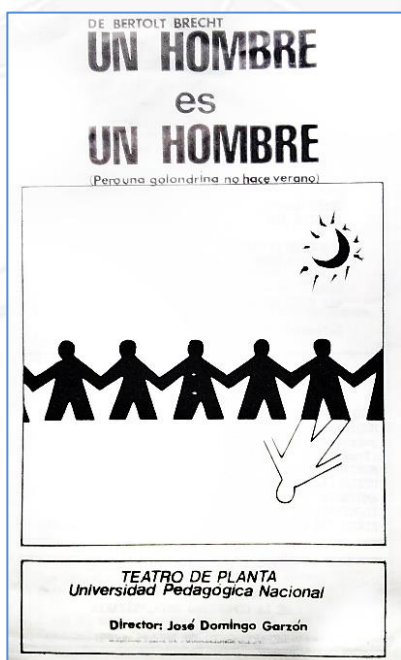
---

<sup>9</sup> La Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, actualmente cuenta con cuatro sedes principales en la ciudad de Bogotá para los programas de pregrado: *Valmaría* (Calle 183 # 54 D - 20 ), *El Nogal* (Calle 78 # 9 - 92), *Parque Nacional* (Calle 39 # 1 - 60 Este) y *Calle 72* ( Calle 72 # 11 -86)

primer obra del grupo en 1988, “*Un hombre es un hombre*” del autor alemán Bertolt Brecht. A partir de éste primer producto escénico y la gestión adelantada por parte de los integrantes y el director, a mediados de 1988, se encuentra en el edificio B un salón que tenía una gradería, una zona semejante a un lugar de representación.

Este salón pertenecía al departamento de Ciencia y Tecnología, por lo cual deciden establecer contacto con la coordinadora del programa de Biología, la profesora Rosalba Castellanos. En el marco de las gestiones adelantadas por el maestro Garzón, se otorga el salón B323, bajo el compromiso de arreglar dicho espacio. Esta tarea se llevó a cabo, los estudiantes y el maestro Garzón adaptaron esta aula convirtiéndola en lo más parecido a un teatro, sumado a esto, con un rubro de la universidad a final de este año, se obtuvieron las primeras sillas del teatro.

### 2.2.1.1 *Un hombre es un hombre*



1. Programa de Mano “Un Hombre es un Hombre” de Bertolt Brecht – 1988

Pese a la dificultad de no tener un espacio propio para el desarrollo de las prácticas escénicas, se llevó a cabo el primer montaje “*Un hombre es un hombre*” (1988), dirigido por el maestro José Domingo Garzón. Obra del reconocido director y dramaturgo alemán Bertolt Brecht.

Si bien esta selección pareciera común en el contexto del repertorio no solo del teatro colombiano, sino también del universitario, es importante anotar que, desde entonces, en el GTT empiezan a hacerse evidentes algunas intenciones que develan un

desplazamiento de lo que podría ser comúnmente un proceso de montaje teatral, apelando a un “algo más allá” de las diestras habilidades actorales, y reconociendo, aún de manera inicial, el lugar del arte en la formación humana:

“(…) Pero más importante que dicho proceso, desarrollado a puerta cerrada durante todo un semestre, y que la autoconciencia de las capacidades actorales, es el hecho de lograr consolidar, como en efecto ha sucedido, una visión humana, un espíritu libre y creador, lo que constituye -en suma- el ingrediente primario que define cualquier

actividad artística” (Programa de mano Un hombre es un hombre [Archivo recuperado] 1988)

Tomando este fragmento del programa de mano, se puede ver que existía una intencionalidad de origen que no sólo giraba en el desarrollo de habilidades teatrales, referidas a lo meramente actoral, sino también, una primera aproximación al cuestionamiento del arte, en este caso el teatro, en la construcción de mundo, o lo que en el programa de mano se denomina “visión humana, un espíritu libre y creador”.

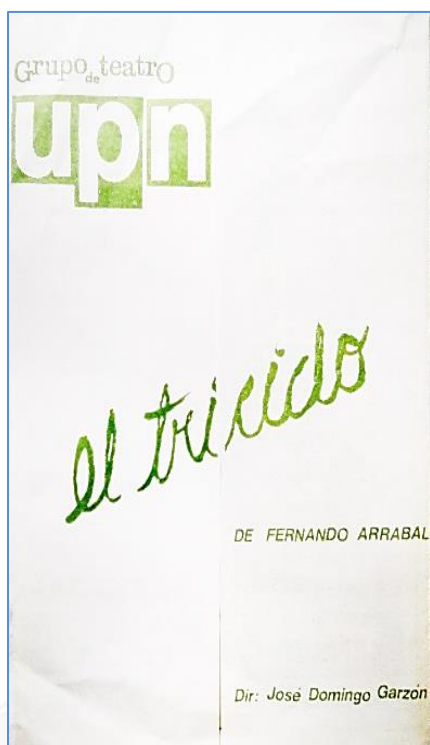


2. Fotografía: Un Hombre Es Un Hombre – Bertolt Brecht 1988

Se sabe, del montaje en cuestión y gracias a la memoria de su director, que respecto a los elementos de la creación, hasta ahora se realizaba una aproximación básica a asuntos como materiales y objetos, una aproximación que quizás resolvía con poco los problemas que la puesta en escena expone. Por ejemplo, frente al vestuario, pareciera que el concepto básico era el de encontrar una mínima unidad, sencilla pero similar. “Los vestuarios eran muy similares todos, muy básicos, como ropa de trabajo y adaptados; porque era una reminiscencia, sin camuflados, ni nada de eso” (Garzón, Entrevista a directores, 2018.)

Luego de este primer montaje y de tener un espacio propio, se decide cambiar el nombre del grupo, y del Teatro de Planta de la Universidad Pedagógica Nacional nace el denominación “Grupo de Teatro del Torreón”, pues éste hacía alusión al nombre del salón B323 el cual se había transformado en un escenario para lo teatral: El Torreón.

### 2.2.1.2 *El triciclo*



3. Programa de Mano "El Triciclo" 1989

Para 1989 se consolida la segunda obra del grupo, “*El Triciclo*” del autor español Fernando Arrabal, esta obra fue compuesta entre 1953 – 1954, sin embargo, el grupo utiliza la versión final del autor de 1960. Frente a esta obra, el programa de mano expone:

“Se trata de una obra bastante elemental en la medida en que se aprovecha un motivo argumental simple, ubicado en un espacio pobremente caracterizado, para desarrollar una situación que se torna importante en la medida en que se descubre los filamentos del drama humano de la supervivencia, el condicionamiento de seres a través de códigos, leyes, y reglas a mi modo indescifrables, en oposición al instinto que no puede discernir entre lo que se ha establecido como valores del bien y el mal”

(Sinopsis programa de mano *El Triciclo* [Archivo Recuperado] 1989)

A partir de este fragmento podría afirmarse que, para el abordaje de la obra la construcción escenográfica quizás no logró corresponder a los deseos reales de un director respecto a determinados aspectos del montaje - “ubicado en un espacio pobremente caracterizado”-, sin embargo, la continuidad del fragmento citado expresa que la puesta en escena se centró en el desarrollo de lo argumental, estableciendo cuestionamientos de lo humano, sus desigualdades, relaciones, las cuales se ven mediadas por las construcciones sociales entre lo correcto e incorrecto, sin duda, esto responde a un interés particular desde la dirección por comprender las relaciones humanas.



4. Elenco *El Triciclo* - 1989

En otro sentido, dentro de los intereses del grupo y la dirección, se decide movilizar la obra en diferentes teatros, hacer temporadas, llevando la experiencia no sólo al interior de la universidad, sino también a otros escenarios tanto de la ciudad como del país. Logrando de esta forma, participar en el *Tercer Festival Universitario Caja Agraria 1989*, siendo uno de los grupos finalistas y en la cuarta versión de este evento con la obra “*El Triciclo*” el grupo obtuvo el primer lugar, de igual modo, tuvo participación en el festival de teatro ASCUN-1989, consiguiendo mención a mejor actor; posteriormente representó a la Universidad Pedagógica Nacional en el “*Primer Encuentro Nacional de Teatro Estudiantil y Universitario de Ocaña*” en 1990, considerándose uno de los cinco mejores grupos de teatro universitario a nivel nacional.

### 2.2.1.3 La comedia de la vanidad

De igual modo, los procesos de creación se mantuvieron, generando productos como “*La Comedia de la Vanidad*” (1990) del autor búlgaro y ganador del Premio Nóbel de 1981, Elías Canetti . Respecto al grupo se expone que,

“(…) Bajo la dirección de José Domingo Garzón, el grupo ha consolidado un trabajo orientado a la formación teatral con espíritu pedagógico, como es el objetivo de esta Universidad; acometiendo una tarea práctica con el montaje de obras representativas del más selecto teatro universal. (...) Ahora, en el marco de la celebración de los 35 años de la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, el grupo de teatro estrena “*La Comedia de la Vanidad*” y al mismo tiempo inaugura con ella su sede permanente: el “*Teatro del Torreón*” ” (Programa de mano *La Comedia de la Vanidad* [Archivo Recuperado] 1990)



5. *La Comedia de la Vanidad* - 1990

A partir de esto, las intencionalidades de la labor adelantada al interior del grupo se enuncia desde la naturaleza de la propia universidad, preocupándose por lo pedagógico, sin embargo, el componente de lo teatral es transversal a esto. Como un aspecto importante se vincula la apropiación y reconocimiento del espacio, otorgándole el nombre, desde la declaración pública de la existencia del teatro para la realización de eventos y actividades artísticas.

Desde la perspectiva del director, establece la importancia de tomar este tipo de dramaturgos como Canetti, para el contexto universitario, ya que,

“Es un autor muy interesante, muy sarcástico, muy cáustico, poco fiado de la condición humana. Fue un autor de la posguerra centroeuropea, muy escéptico de la propia civilización occidental, ese carácter estaba ahí, es un sarcasmo, propio para llevar al ámbito universitario, con cierta complejidad en su metáfora.” (Garzón, Entrevista de directores, 2018.)

Al situar este tipo de obras al interior de la Universidad Pedagógica Nacional, se promueve la reflexión con relación a las múltiples formas de abordar y poner en escena un texto, debido a su composición y cierta libertad metafórica, además, de sentar un precedente importante frente al manejo del poder y control de masas desde diversos mecanismos, un determinante importante en el autor, y por ende, un interés particular de la dirección, siguiendo los cuestionamientos frente a las relaciones humanas, que se ven reflejados en trabajos anteriores.

#### 2.2.1.4 *Lux in Tenebris*



En tanto, para 1991 se consolida “*Lux in Tenebris*” de Bertolt Brecht, se tomó una de las particularidades de este autor, el cual se centra en el teatro didáctico, desde la visión del grupo un “teatro que enseña que toda acción emprendida por los hombres es mutable, dinámica y dialéctica; por tanto, manipulable” (Programa de mano *Lux in Tenebris*, [Archivo Recuperado] 1991).

Desde esta premisa se consolida la obra, teniendo en cuenta las pautas del teatro didáctico propuesto por Brecht, no obstante, se encuentra

interesante la construcción dramaturgica y lo controversial de la obra, pues, el conflicto principal de la obra gira en torno a “un hombre expulsado por falta de dinero de un prostíbulo, decide emprender el negocio de “Educar contra el vicio y la prostitución”, hasta tener el suficiente capital para hacerse accionista de la industria que combatió” (Programa de mano Lux In Tenebris, [Archivo Recuperado] 1991).

Bajo los desarrollos creativos de la dirección , estos acercamientos a las obras de Brecht, justamente se tomaban por ser un teatro que permitía otras lecturas frente a diversas situaciones de un determinado contexto, sumado, a la posición política del autor, el cual era un componente relevante dentro de la naturaleza crítica de la universidad, que permitían instaurar diálogos y reflexiones frente a las dinámicas contradictorias en el ser desde su pensar y accionar.

Dentro de los intereses del grupo y la dirección, se establecieron lazos con las agrupaciones teatrales de la capital entre 1991-1992, se procuró convertir el Teatro El Torreón en un lugar de programación constante, allí participaron grupos como La Candelaria y El Teatro Libre, fue “un primer vinculo de vida cultural constante y permanente que tuvo como epicentro la universidad” (Garzón, Entrevista a directores, 2018). Permitiendo de esta manera visibilizar la labor y las producciones que se gestaban al interior del grupo como “*Lux in Tenebris*” (1991) y “*La Boda*<sup>10</sup>” (1992) de Elías Canetti; propiciando un reconocimiento en el sector teatral tanto en lo universitario como en lo profesional de lo teatral.

Hasta este momento se puede establecer que en esta primera etapa desarrollada por el grupo, “no había nada distinto de movilizar lo teatral propiamente dicho” (Garzón, Entrevista a directores, 2018); las primeras intencionalidades desde la dirección estaban centradas en acercar a los integrantes a elementos teatrales, los cuales se evidenciaban en la consolidación de un producto escénico, sin embargo, se gestaba el interés por circular las obras y establecer relaciones más cercanas a los grupos teatrales de la ciudad.

---

<sup>10</sup> Dentro del proceso de investigación, se han podido recuperar varios materiales, sin embargo, ésta es una de las obras de las cuales no se han encontrado ningún tipo de documento, a excepción del brochure de “Se necesita gente con deseos de progresar” en donde es nombrada como producción del grupo y unos mínimos relatos, en donde se comenta que fue dirigida por el maestro José Domingo Garzón en el año 1992.

Se puede afirmar que las relaciones entre director y estudiantes, surgen de una forma convencional, así lo expresa el maestro Garzón, "en esa primera parte del trabajo que se hacía era de forma muy profesional, en el sentido que se tenía la posibilidad de escoger la obra desde la dirección" (Garzón, Entrevista a directores, 2018). En otras palabras, las decisiones de la obra estaba a cargo del director, quien desde su experiencia, además de orientar el trabajo creativo de los integrantes del grupo, decidía los elementos teatrales para su posterior desarrollo en las exploraciones, en pro de la materialización de las obras. Con relación a la metodología de trabajo, el director comenta:

" Digamos que no había una metodología de trabajo con ellos sobre la selección de la obra, era más sobre mantener los entrenamientos preliminares, mantener el taller de entrenamiento constante y el trabajo de puesta en escena, relativamente convencional, parto del tema, ejercicios, algunas improvisaciones y digamos selección; un trabajo completamente convencional en esos términos." (Garzón, Entrevista a directores, 2018)

Para el desarrollo de las producciones escénicas de esta primera etapa dirigidas por el maestro Garzón, los referentes estuvieron basados en el autor Bertolt Brecht, pues es un " tipo de teatro que se prestaba para este tipo de representaciones, para ese juego" (Garzón, 2018), ya que, al tener dentro de sus planteamientos lo político, tema transversal en las dinámicas de los estudiantes de la UPN, era un punto referencial relevante para las construcciones creativas, sumado a esto, responde a la herencia del movimiento teatral universitario de años anteriores.



7. Ensayos *La Comedia de la Vanidad* - 1990

No obstante, desde la dirección se realizaron otros acercamientos a autores como Elías Canetti y Fernando Arrabal, que de igual modo poseen lo político dentro de sus construcciones dramáticas, a su vez, establecen una fuerte tendencia por las relaciones de lo humano en diversos espacios, profundizando en lo problemático de éstas.

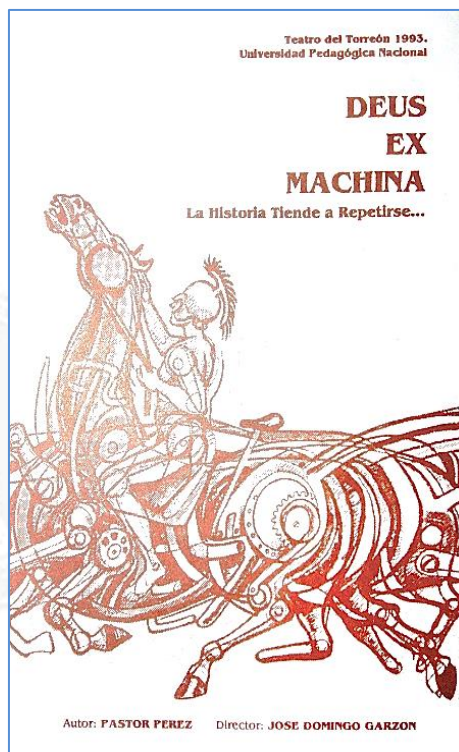
En el transcurso de las experiencias en este primer momento, se consolidan algunas

reflexiones alrededor de la práctica escénica, de esta forma se gestan cuestionamientos que vinculaban la relación de lo teatral con la

formación pedagógica de los estudiantes que pertenecían al grupo. Tomando como base estas indagaciones, y a partir de la propuesta dramática de unos de los estudiantes participantes en el grupo, se consolida la primera obra de autor propio, “*Deus Ex Machine*” (1993) escrita por Pastor Pérez.

### 2.2.1.5 *Deus ex machine*

En el desarrollo de estas prácticas escénicas, surgen preguntas frente a la relación de lo teatral con lo pedagógico, entendiendo que quienes pertenecían al grupo se estaban formando para ser licenciados en diversas áreas del conocimiento, desde este planteamiento surge “*Deus Ex Machine*” (1993) escrita por Pastor Pérez, quien era integrante del grupo y estudiante de la Licenciatura en Español y Lenguas Modernas de la UPN, él adelantaba un proceso de investigación propio frente a los últimos días de Alejandro Magno, frente a su proceso escritural comenta:



8. Programa de mano “*Deus Ex Machine*” - 1993

“En ese momento, me arriesgué a escribir *Deus Ex Machine*; yo escribía a máquina, editábamos recortando con tijeras. Cuando ya estuvo el texto, y lo leímos, el director empezó a recortar cosas; luego, me di cuenta que era importante. A él no le gustaban las obras que duraran más de una hora.” (Pérez, Entrevista a director-actor, 2019).

En el marco de estas relaciones y reflexiones, se hace evidente la importancia de un proceso formativo, que vincula por vez primera, la producción dramática de un estudiante quien consideraba de poco valor su propia escritura y solo cuando el director, su maestro, se anima a editar el texto leído, él mismo reconoce que podría constituir un aporte importante en el contexto de los procesos de creación dados hasta entonces al interior del GTT. Sin duda, y como el mismo Pastor Pérez lo expone, la edición de su director viabilizó la proyección teatral de la puesta en escena y de la misma producción dramática.

El texto en cuestión está “construido alrededor de los últimos días de Alejandro Magno. En la obra [existen] unas parcas, Átropos, Cloto y Laquesis. Una de las parcas

se enamora, quien trenza el hilo del destino” (Pérez, Entrevista a director-actor. 2019). Dentro de este proceso de creación dramaturgica, puede verse un fuerte interés e influencia de las composiciones dramáticas clásicas, especialmente al aparecer dentro de la obra coros, corifeos y el constante nombramiento de los dioses, así lo comenta Pérez al afirmar, que dentro de la obra “ (...) hay refundidos allí fragmentos cortos de la Ilíada, que amaba Alejandro, y de la Teogonía de Hesíodo ” (Pérez, Entrevista a director-actor 2019)

Finalmente, se expone de la obra en el programa de mano :

“Lejos de intentar un recreación simplemente histórica sobre la fascinante historia de uno de los últimos héroes épicos, esta versión, sobre los momento finales de Alejandro Magno, en un espejo distorsionado que refleja, con la nitidez de las paradojas, la entrada del poder.

También intenta contar algo acerca de los ciclos que se repiten.

Periódicamente los hombres se entregan a la conquista, a someter colectividades y, llegando el momento, los hombres entregan a sus dioses al olvido ” (Programa de Mano [Archivo Recuperado] Deus Ex Machine 1993)

En los procesos de consolidación de la obra, uno de los intereses de la dirección giraba por alrededor de “romper los espacios, transformarlos, ubicar al público de forma diferente” (Pérez, Entrevista a director-actor, 2019), frente a esto para el abordaje de la obra, el maestro Garzón señala: “(...) Invertimos el espacio, es decir, la gradería fue la escenografía, el espectador estaba en la zona del escenario” (Garzón, 2018), es decir, el *espacio escénico* y *gestual*, se configuraron permitiendo al espectador apreciar la obra desde una mirada diferente a la convencional, respondiendo a un interés particular del director por transformar el statu quo del público, de igual modo, se puede apreciar una intencionalidad por recurrir a autores propios, lo cual permite un abordaje de la obra desde una perspectiva más íntima.

### ***2.3.1 Las Sucesivas Transformaciones: El Surgimiento de un Proyecto Pedagógico***

En el mes de octubre de 1993, se formula el proyecto de investigación “Teatro - Pedagogía”, el cual se gesta de las reflexiones emergentes de los integrantes del grupo de Teatro El Torreón, en cabeza del maestro Garzón. En dicho proyecto se expone que,

“(…) Desde el campo específico del Teatro, a lo largo del trabajo con el TEATRO EL TORREÓN, grupo de teatro de la Universidad, hemos encontrado una serie de vínculos importantes entre este arte y el oficio de la pedagogía, lo cual ha estimulado una reflexión, que tiene sus primeros resultados en un taller, primero abierto y luego ofrecido como electiva por el Departamento de Lenguas, denominado “EL TEATRO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA”, este taller ofrece múltiples posibilidades y alternativas para, en su aspecto más elemental, refrescar la relación maestro-alumno en el aula” (“Proyecto Teatro – Pedagogía” [Archivo Recuperado] 1993)

Como claramente se expone en el texto, a partir de las reflexiones sobre la práctica de la creación teatral dada al interior del grupo se genera la formulación de un proyecto que, reconociendo vínculos entre el teatro y la pedagogía, trasciende lo meramente disciplinar del arte teatral y pretende, a través de la formulación de un taller electivo, expandir la experiencia del propio GTT en la posibilidad de resituar la denominada “relación maestro-alumno en el aula”, en otras palabras podría intuirse que al interior del grupo empiezan a situarse las bases de un proyecto pedagógico, que si bien, toma como base las prácticas realizadas al interior del grupo, empieza a establecer paralelos entre la formación actoral y los elementos que podían aportar a la formación de los futuros maestros. Es así como, fruto de estas reflexiones, se consolida la creación del primer semillero de investigación sobre lo teatral y pedagógico al interior de la Universidad Pedagógica Nacional.

Dentro del primer objetivo de dicho proyecto se encuentra “Adelantar una investigación de campo que profundice en el empleo del teatro como herramienta en el quehacer pedagógico desde el punto de vista del cuerpo como eje de la comunicación” (Proyecto Teatro- Pedagogía [Archivo Recuperado] 1993), desde la formulación de este proyecto, se sientan las primeras bases reflexivas entre lo teatral y su posible relación con lo pedagógico en pro de consolidar las herramientas más influyentes en la construcción de rol docente en los estudiantes participantes.

### **2.3.1.1 *Se necesita gente con deseos de progresar***

De igual modo, este tipo de reflexiones repercutieron en la creación de las obras, consolidando para 1994 el primer proceso de creación propio “*Se necesita gente con deseos de progresar*”; considerándose una de las obras más importantes emergentes en el Teatro Universitario colombiano, el argumento principal de la obra gira entorno a,

“Una sala de espera de un lugar cualquiera a donde los ha remitido un aviso “*Se necesita gente con deseos de progresar*”, seis personajes esperan a ser entrevistados para conseguir empleo. Durante una hora los personajes alternamente, hacen eco de sus

pensamientos, sus deseos, sus frustraciones y mezquindades; y una leve conciencia que allí no van a encontrar lo que buscan.” (Sinopsis Brochure, *Se necesita gente con deseos de progresar*, [Archivo Recuperado] 1994)

Se puede observar que esta obra está influenciada por autores abordados en años anteriores por el director y sus actores, estructurando cuestionamientos que giran en torno a las acciones y relaciones humanas, además de situar el espacio dramático en lugares aparentemente cotidianos, a su vez, en lugares no lugares, a modo limbo, el cual genera un retorno en el planteamiento dramático, una estructura circular, similar al realizado por autores como Arrabal y Canetti



9Fotografía: “*Se necesita Gente con Deseos de Progresar*” - 1994

Sobre este segundo momento, el proceso se enfocó en la escritura dramática, pese a que aún no se había fundamentado un método de trabajo; se realizaron aproximaciones a la escritura dramática para la consolidación de la obra; sin embargo, el acercamiento a estos proceso se hizo de forma diferente, ya que el director acompañaba cada uno de los desarrollos escriturales adelantados por los integrantes, frente a esto, el maestro Garzón expone que dentro de la obra “hay mucho de los estudiantes, de lo que produjeron como acercamientos al texto” (Garzón, *Entrevista a directores*, 2018), a su vez afirma que el rol que desempeñó fue de “sintetizar, quitar, poner, adecuar, darle contexto dramático” (Garzón, *Entrevista a directores*, 2018) a los monólogos contruidos por quienes hicieron parte del proceso.

Para la puesta en escena de la obra se trabajó “sobre la imagen poética”(Garzón, Entrevista a directores, 2018). Al abordar la creación desde este lugar, se modifica el rol del director, ya que, en la primera etapa se desarrollaba de una manera un poco convencional, pero, para este segundo momento, se instaura como un “orientador” de proceso, lo cual permite establecer una reflexión frente a su práctica creativa, permitiendo consolidar un producto, una dramaturgia propia y unas formas de hacer y entender lo teatral desde un lugar diferente.

El maestro Garzón menciona que dentro de la construcción de vestuarios de la obra tuvo “la idea de tomar unos vestidos de diario y pintarlos con vinilos y quedaron completamente tiesos”(Garzón, Entrevista a directores, 2018). Al situar dentro de la obra personajes pertenecientes a una cultura “común o popular”. Se puede establecer que la decisión desde la dirección sobre este material de la escena coincide con la apuesta dramática.

Desde la postura de Pavis, podría afirmarse que al haber transformado este material que aparentemente es cotidiano, se genera el *gestus* global de la obra, es decir, entre la propuesta de vestuario y lo planteado en la dramaturgia existe una composición poética que instaura el universo ficcional, permitiendo evidenciar que los personajes pertenecen a un contexto cotidiano pero, la acción se desarrolla en un espacio inexistente, ya que el vestuario al alterar la corporalidad del actor, sitúa al espectador en el espacio dramático a modo de limbo, el cual se alimenta por el deseo de quienes interactúan en él.

Cabe mencionar que este proceso surge desde indagaciones personales-profesionales del director por asuntos que se encaminan a lo dramático, lo cual permeó su labor dentro del grupo y la consolidación de la obra misma.

Dentro de las reflexiones del maestro José Domingo Garzón, expresa que al llegar a la dirección del grupo, “no tenía ningún acercamiento profesional ni con el tema pedagógico, ni con la universidad; simplemente fue una oportunidad laboral que ocurrió en el momento.” (Garzón, Entrevista a directores, 2018), sin embargo, luego establece que,

“ (...) En el 90, empezamos a preguntarnos por el trabajo de la preparación de los estudiantes, sobre la conexión entre lo pedagógico y lo teatral. Porque de alguna manera quienes ingresaban a este grupo se preparan para ser maestros, docentes. Esta

preparación implicaba un acercamiento, una reflexión distinta de ese hacer, de lo teatral a la práctica pedagógica.” (Garzón, Entrevista a directores, 2018).

Hasta este momento se puede afirmar, que si bien es cierto, en un primer lugar, no había profundizado en lo pedagógico dentro de su hacer profesional, al estar realizando sus prácticas creativas dentro del grupo, surgieron cuestionamientos frente a este aspecto, indagando por la formación de los participantes del grupo de ese entonces. Seguido a esto, realizó algunas aproximaciones estableciendo un primer momento entre lo teatral y lo pedagógico:

“Bosquejábamos algunos argumentos más relativos al tema, sin embargo en términos del ejercicio de la selección del material que se iba a trabajar no había ningún propósito propiamente dicho en alguna proximidad, simplemente hablábamos de obras que se prestaban por su contexto, contundencia comunicativa, porque pensábamos que podría hacer un aporte interesante antes que las obras tuvieron alguna finalidad”. (Garzón, Entrevista a directores, 2018)

En cuanto a la práctica creativa, menciona que es vital replantearse siempre, ya que es un oficio que incluye el cambio constante, por lo cual, en un primer momento se aborda desde un sentido técnico, en dónde se desarrollan planteamientos externos, pero luego, es necesario establecer maneras propias del hacer:

“Considero que cuando uno tiene todo ese sedimento, uno puede decir -No voy a seguir haciendo lo mismo, cada vez voy a tratar de buscar inventarme otra cosa, para sentir que la relación con el oficio, es una relación que se rejuvenece y se reactiva. A mi parecer es una actitud necesaria en general, en cualquier campo de conocimiento, (...) Creo que eso es un trabajo importante, de dar experiencia de conocimiento del oficio en la práctica.” (Garzón, Entrevista a directores, 2018)

Al hablar del replanteamiento del oficio, sin duda, se ve evidenciando en la conformación de la obra “*Se Necesita Gente con Deseos de Progresar*”, el cual surge a partir de escrituras con los estudiantes pertenecientes al grupo. Al hablar sobre las implicaciones de su práctica creativa dentro de la universidad, menciona: ““Digamos que en ese momento si había una consolidación y hubo algo muy interesante, le dio peso a la actividad teatral en la universidad, de dónde se derivó el tema de la licenciatura en muchos sentidos” (Garzón, Entrevista a directores, 2018). Con esta afirmación, el maestro establece que labor adelantada tuvo impacto en dos aspectos importantes; el primero tiene que ver con la visibilización del grupo en el sector teatral y dentro de la universidad; segundo, la estructuración y sentido de la *Licenciatura en Artes Escénicas* dentro de la UPN y para el país.



10. El Triciclo - 1990

Otro punto que denota el maestro Garzón frente a su experiencia, refiere a la importancia de la participación de los integrantes del grupo en los diferentes procesos desarrollados, por lo cual menciona:

“Yo creo que fue muy importante en el sentido instrumental, no cabe la menor duda que los estudiantes que participaron en ese proceso, de ese estar y haber tenido una experiencia escénica, fue muy importante en sus desenvolvimientos personales y profesionales. (...) pero creo que en el paso por el tema sí fue un ejercicio muy necesario para ellos en su consolidación de proyecto de vida” (Garzón, Entrevista a directores, 2018)

Paralelamente se desarrollaban reflexiones al interior del semillero de Investigaciones Teatrales y Pedagógicas, tomando como base las exploraciones desarrolladas al interior del grupo, permitiendo en 1994 se consolidar el proyecto interinstitucional “*El teatro como herramienta pedagógica en el quehacer pedagógico*” con la UNESCO, este se divide en varios ítems en los cuales se encuentran: la propuesta de un marco teórico que fundamente y sustente la práctica; un modelo de investigación, el cual tiene como objeto la relación entre teatro y pedagogía, proponiendo alternativas que enriquezcan la labor docente.

Bajo estas reflexiones, cuestionamiento y prácticas al interior de la universidad, surgen acciones ligadas a las producciones de estas creaciones artísticas, promoviendo reflexiones en torno a la labor docente, el teatro y su relación en los diversos espacios de incidencia. Estas preguntas, intencionalidades e indagaciones se vieron reflejadas

especialmente en el año 1995, cuando se formula el proyecto de la “*Licenciatura en Artes Escénicas. LAE*”<sup>11</sup> para la Universidad Pedagógica Nacional, teniendo como promotores al maestro José Domingo Garzón y a uno de los integrantes del grupo, Miguel Alfonso Peña.

### 2.3.1.2 *El pozo de morones*

La formulación de la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) y el semillero de investigación, conllevaron al retiro parcial de la dirección del maestro Garzón, pues, toda la atención estaba centrada en la consolidación de dicho proyecto. A partir de esto, asume la dirección el estudiante Pastor Pérez, quien, en su primer ejercicio de dirección formal al interior del grupo, y siguiendo la sugerencia del maestro Garzón, toma el cuento de “Anacleto Morones” y hace una adaptación del texto titulándolo “*El Pozo de Morones*”

“Rescatando los valores narrativos de la obra, y su imaginaria fantástica y casi surrealista, los cuadros, las imágenes y los diálogos de la obra se funden en un transcurrir sin tiempo, en donde los personajes recrean las pequeñas desgracias en un pueblo perdido, donde un grupo de beatas intentan con un falso fervor lograr la canonización de un igualmente falso santo, sobre quien, habiendo escapado de la cárcel, se tienen antiguas noticias” ( Programa de mano [Archivo Recuperado] *El Pozo de Morones*, 1995).



11. Integrantes de “*El Pozo de Morones*” - 1995

---

<sup>11</sup> El programa inicia labores en el año 2001 y se ha mantenido vigente hasta la actualidad en la sede del Parque Nacional.

En cuanto a la construcción de la adaptación y puesta en escena el maestro Pérez comenta que :

“Primero transcribí los textos sin acotaciones , con el fin de no viciar la obra de imágenes que no salieran de las de las improvisaciones actorales (...) a estos diálogos les eliminé los mexicanismos que no fuesen de fácil comprensión y los cambié para situarlos en cualquier pueblo de tierra caliente colombiano” (Entrevista director-actor, 2019.)

A su vez, la construcción de corridos mexicanos basados en la revolución, tomando como referente a Ignacio López Tarso<sup>12</sup>, a partir de este referente, dentro de la obra se utilizaron guitarras y las voces de los participantes en pro de matizar las narraciones, de igual modo, se aludía al pozo, pues, “desde el punto de vista de la imagen, podía ser un buen lugar para enterrar un cadáver” (Pérez, Entrevista a director-actor, 2019)

Tomando lo anteriormente expuesto, se puede establecer que las finalidades de esta nueva dirección, se encaminaban a la construcción de dramaturgias propias, que permitieran recurrir a referentes, centrando la consolidación de la obra al contexto colombiano.

### **2.3.1.3 Las bacantes**

A finales de 1995 se retira totalmente el maestro Garzón de la dirección del grupo, por ende, el maestro Pastor Pérez, asume un nuevo proceso de creación, por lo cual consolida la obra “*Las Bacantes*” de Eurípides. Sobre ésta se expone en uno de los documentos recuperados:

“ (...) La obra apunta a revivir el mito de Baco y de la Bacanal desentrañando de ésta la sensualidad, el goce, la alegría, en un texto del que se rescatan el hilo argumental y las intenciones dramáticas que se transforman en imágenes a ser interpretadas por el actor como por el público” (Tomado de Programa de Mano *Las Bacantes* [Archivo recuperado] 1996).

En primer momento, se tenía pensado en hacer otra obra, sin embargo bajo la petición desde lo institucional de la universidad, se le solicita al director realizar algo relacionado con el carnaval universitario que se realizaba en la UPN; a partir de esto se determina usar la obra de Eurípides, situándola como una obra interdisciplinar y de teatro calle, así lo expresa el director al mencionar: “Tomé “*Las Bacantes*” e hicimos

---

<sup>12</sup> Actor de teatro, cine y televisión, perteneciente a la Época de Oro del cine mexicano.

una especie de danza-teatro, sombras, zancos, danza. Dos funciones de noche, una de la hicimos frente a lo administrativo y la otra dentro de este edificio” (Pérez, entrevista a director-actor, 2019)



12. Función de “Las Bacantes” en Universidad Nacional de Colombia - 1996

Para el proceso de consolidación de la obra, se inició con el trabajo formativo desde “ la voz, el cuerpo, en pro de [reconocerse] como grupo, de [encontrarse] en el espacio” (Herrera, Entrevista a actores y actrices 2019), de igual modo, a los integrantes más antiguos se les asignó el papel protagónico de la obra.

El desarrollo del trabajo creativo se sostuvo desde lo experimental, situándolo en un teatro de orden callejero; debido a esto, el proceso se enfocó a potenciar lo expresivo del cuerpo, acercándose a elementos de “la danza, el manejo de zancos, el circo, ya que, el montaje se proponía para realizarse en espacios no convencionales y abiertos” (Herrera, Entrevista a actores y actrices, 2019.). No obstante, al situar el proceso de modo experimental, brindó la posibilidad de articular y explorar saberes de éstas áreas, propiciando en los estudiantes y el director



13. Función de “Las Bacantes” en Universidad Nacional de Colombia - 1996

diversas formas para la consolidación de la obra.

Juliana Herrera, unas de las participantes del proceso, comenta que dentro de las intencionalidades de esta dirección se basó “en la dedicación, en valorar la construcción colectiva que se realizaban, independientemente los niveles experienciales con relación a lo teatral” (Entrevista a actores y actrices, 2019)

Viéndolo de esta manera, esta dirección se preocupó por escuchar las propuestas que surgían desde los estudiantes con relación a la creación de una obra, además, en un primer lugar, por la adaptación de textos situándolos a contextos, cabe mencionar, que dentro de las producciones del grupo hasta este momento, ésta es la única obra de índole callejero.

#### **2.3.1.4 Emilio de mis Recuerdos**

Las constantes reflexiones que permeaban la labor del grupo, del semillero y la formulación de la licenciatura, permitieron a los estudiantes profundizar en las relaciones entre lo pedagógico, lo teatral, y lo relevante de éstas en la formación de los futuros licenciados; especialmente para el maestro Miguel Alfonso Peña, que en 1997 asume la dirección del grupo, bajo interés de volver al sujeto, para “provocar una formación pedagógica, humana, humanística, relacional” (Alfonso, Entrevista a directores, 2018), esto quiere decir, comprender las formas de relacionarse, entender, vivir las experiencias como materia prima para la creación, el quehacer en contextos próximos, permitiendo consolidar reflexiones frente a la praxis pedagógica-teatral.

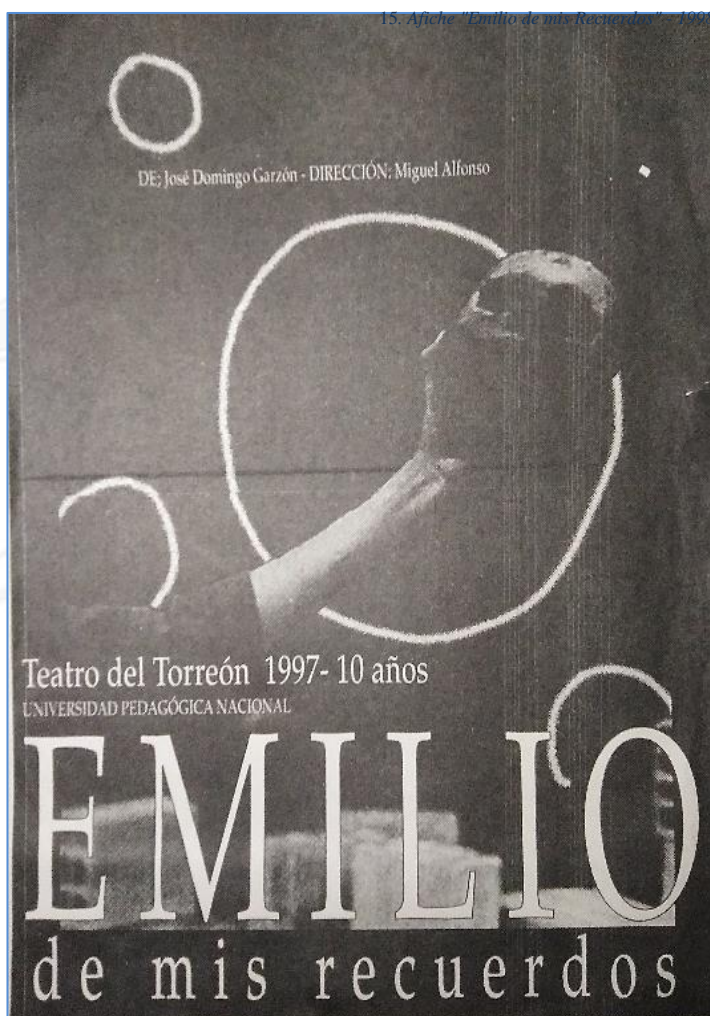
En el marco de estas apuestas creativas, bajo ésta dirección se consolidaron dos obras “*Emilio de mis Recuerdos*” (1998) de José Domingo Garzón, en la sinopsis de uno de los programas de mano recuperados durante la investigación, se expresa sobre la obra:

“Emilio de mis Recuerdos es una metáfora sobre las contradicciones internas que acompañan a los seres humanos manifestadas en angustiantes violencias, que conducen a aferrarse a creencias tornadas en expresiones místicas y en cosmovisiones” (Tomado del programa de mano [Archivo Recuperado] de Emilio de mis recuerdos, 1997)

En esta obra, al igual que obras anteriores realizadas por el grupo, se evidencia la pregunta por el ser humano, su relación consigo mismo y con el otro. Se denota una fuerte tendencia por espacios dramáticos sombríos; de allí la importancia de la palabra para acentuar dichas contradicciones de lo humano en lugares aparentemente “cotidianos”, los cuales se transforman poéticamente para instaurarlos como espacios

deshabitados, desolados, permitiendo observar los conflictos internos de los personajes, quienes se aferran a la esperanza, al anhelo, un deseo casi inexistente. Se puede observar de este modo, cuando se manifiesta en la sinopsis:

“Un cementerio, muertos, recuerdos, un devenir de personajes desgarrados, un sepulturero enamorado de Angelina, quien por su parte ama a Emilio Moreras -más conocido como el profesor Emmor, una suerte de traficante de esperanzas y audaz especulador de ilusiones-, componen la obra como ejemplo patético de falsas atribuciones, de memorias imborrables, de amores irrealizables ... de constantes tribulaciones” (Tomado del programa de mano [archivo recuperado] de Emilio de mis recuerdos, 1997)



14. Afiche *Emilio de mis recuerdos*

El proceso desarrollado por el maestro Miguel Alfonso estaba influenciado en un primer momento por el trabajo realizado con el profesor José Domingo Garzón, quien había sido su maestro cuando fue integrante del grupo. Dicha formación estaba orientada sobre las premisas de la escuela del Teatro Libre y las búsquedas propias del maestro Garzón. Desde esta premisa la dirección del maestro Alfonso buscó retomar estas experiencias para abordar la obra “*Emilio de mis Recuerdos*”.

Desde la perspectiva del maestro Alfonso, el interés por este texto, se origina con la intención de “recoger un legado” que el anterior director había dejado en él. Sumado a esto, “porque el grupo era pequeño, la mayoría nóveles” (Alfonso, Entrevista a directores, 2018). Tomando lo anterior, se pueden observar dos puntos importantes; el primero tiene que ver con reunir experiencias del director, quien fue actor e integrante del grupo en años anteriores;

segundo, la cantidad de integrantes de ese momento y sus saberes frente a lo teatral, factores fueron relevantes para la decisión del director.

La preocupación de la dirección en este momento se centró en que los actores tuviesen una interpretación de la obra, es decir, se dio importancia al “saber decir el texto, saber contar la moraleja, la fábula” (Alfonso, Entrevista a directores, 2018), con el fin de comprender el sentido de la obra. Dentro de este proceso, el maestro Alfonso menciona que:

“Había que entender muy bien el texto, por qué el texto era una de las herramientas pre-textuales para la elaboración del personaje. Mucho trabajo de mesa, mucho entendimiento del texto para la construcción del personaje y del personaje, la escena, para elaborar el montaje” (Alfonso, Entrevista a directores, 2018)

El maestro Alfonso señala que en el proceso de consolidación de “*Emilio de mis Recuerdos*” se prestó gran atención a la construcción de lo visual, dando “más énfasis a los vestuarios” (Alfonso, Entrevista a directores, 2018), de igual modo se resalta la utilización de “ladrillos azules, con los cuales Emilio (protagonista) construía un pozo, en esta acción aparecen los personajes del recuerdo durante la obra” (Herrera, Entrevista a actores y actrices, 2019).

A partir de lo anterior, se puede señalar que la utilización de dichos ladrillos desempeñaban dos funciones principalmente; la primera, con reafirmar la idea del pozo, ya que el color azul, normalmente es asociado con el agua; la segunda tiene que ver con el llamado de los personajes que recurren a Emilio. Este objeto permite el desarrollo de las situaciones que propone la obra, la cual se desarrolla desde lo onírico estructurando diferentes planos y espacios

#### **2.3.1.5 Ubú Rey**

Para 1999 se consolida la segunda obra dirigida por el maestro Miguel Alfonso, “*Ubú Rey*”, del autor francés Alfred Jarry; respecto a ésta, se comenta,

“Correspondiente al género de la Comedia del Arte UBÚ REY recrea la historia muchas veces relatada -y en algunos contextos repetida- del destronamiento del rey por un traidor. Esta suplantación de gobernante desemboca en tiranía, corrupción y muertes en serie, sumada a la expropiación, imposición de tributos” (Tomado del programa de mano [archivo recuperado] de Ubú Rey, 1999)

En esta obra, la fabricación de los vestuarios fue más sencilla, “más bien una, dos o tres cosas, ya que, la obra estaba centrada en la complejidad de los

desplazamientos, casi centrado en “un teatro de orden físico”. (Alfonso, Entrevista a directores, 2018). Siguiendo esta idea de composición, dentro de la obra, se utilizaba una “banca”, la cual dependiendo de su localización en el espacio escénico situaba las convenciones de “ (...) un balcón, el trono, y otro tipo de espacios que se encuentran dentro del texto” (Herrera, Entrevista a actores y actrices, 2019). Podría afirmarse desde la perspectiva de Pavis (2000) que este objeto dentro de la escena, puede vincular tres sentidos que se articulan entre sí.

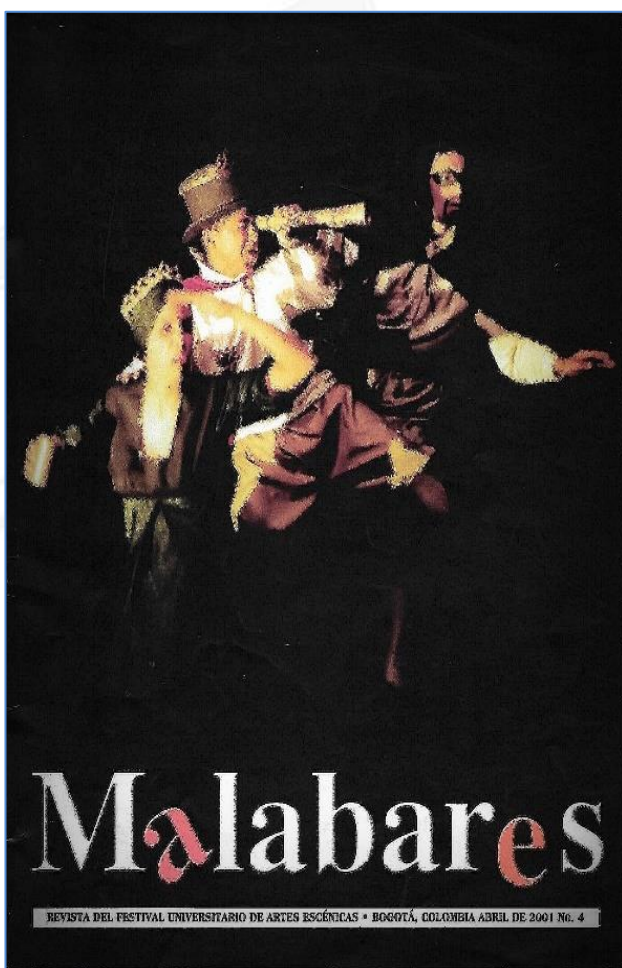
El primero atiende a la utilización de un objeto tomado “de la realidad y [utilizado] de una manera estética”, de igual modo, como un “objeto concreto (...) que toma prestado rasgos de objetos reales, [adaptándolos] a las necesidades del escenario”, por último, como un objeto que se puede enunciar o describir en el texto dramático, sin embargo, se puede “percibir concretamente y concebirlo abstractamente” (Pavis, 2000, p. 192). Sumado a esto, cabe resaltar la utilización del cuerpo de los actores, ya que para la efectividad de las convenciones se vinculaba, como lo expone Juliana Herrera integrante del grupo-, “la manipulación de los objetos y del propio cuerpo” (Herrera, Entrevista a actores y actrices, 2019).

En este orden de ideas, se puede observar que los cuestionamientos sobre las posibilidades comunicativas del cuerpo y los múltiples significados que puede tener un objeto en la escena, se amplían o, por lo menos, se dimensionan en sentidos distintos a los convencionales. En “*Ubú Rey*”, se explora un género diferente a producciones anteriores; “*La Comedia del Arte*”, lo cual irremediablemente instaura un abordaje distinto respecto al trabajo corporal del actor, pues como intencionalidad clara de la dirección “un teatro de orden físico”, y quizás por responder a un asunto rítmico propio del género en el que se inscribe – la comedia- debían apelarse a cualidades del movimiento distintas, comprendidas quizás en lo que denominan manipulación del cuerpo y de los objetos.

Miguel Pedraza, integrante del grupo y participante activo de este proceso creativo, expone, respecto al proceso creativo de esta obra:

“ [Consistía] en explorar el cuerpo, recurrir al animal como parte de esa exploración; los personajes se construían desde ahí. Miguel Alfonso tenía un enfoque en explorar el cuerpo, la conciencia del cuerpo, partitura física; saber cómo es el espacio conciencia del espacio una conciencia preparatoria del cuerpo con relación al espacio, esto hablando de la obra”. (Pedraza, Entrevista a actores y actrices, 2019)

Esto conlleva a pensar que el trabajo que se desarrolló estuvo enmarcando en buscar las similitudes entre los personajes de la obra de Jarry y los del género, y explorar la animalidad humanizada, por medio de preguntas “¿Cómo sería el cuerpo de ese animal? ¿Cómo sería la voz? ¿Qué tipo de movimientos realizaría?” (Pedraza, Entrevista a actores y actrices, 2019). De igual modo se insistía en el desarrollo de la conciencia del movimiento, acentuando la construcción de la denominada partitura física consolidada a partir de la creación de “una serie de acciones físicas, que se tenían que repetir constantemente en la obra” (Pedraza, Entrevista a actores y actrices, 2019), y que posibilitaban la construcción de personaje por parte de los actores.



16. *Ubú Rey* – Portada de la Revista No. 4 de Teatro Universitario “Malabares” - 2001.

Este trabajo se sostuvo de una forma un poco convencional en sus inicios, sin embargo, en “*Ubú Rey*”, el proceso de consolidación de la obra, al igual que en “*Emilio de mis Recuerdos*”, tuvo una fuerte preocupación por la apropiación de los textos en los actores, especialmente por la estructura dramática que establece el autor en su obra.

La forma de abordar esta obra se establece desde “texto-creación-improvisación para la construcción de la puesta en escena, [para pensar] en el personaje luego, porque el personaje ya no era relevante, porque ya [se] tenía escuela (los integrantes)” (Alfonso, Entrevista a

directores, 2018). La metodología de trabajo se transformó, ya que, los integrantes comprendían las dinámicas de consolidar una obra, además, se habían acercado a otros referentes teatrales; esto permitió que se desarrollaran diversas exploraciones, cuestionamientos y reflexiones frente a la creación y al texto mismo.

En el marco del proceso que consolida el maestro Alfonso menciona que,

“Tenía un doble proyecto, el proyecto era obviamente el institucional, el de montar unos asuntos para que haya una representación institucional en el contexto del teatro universitario. Pero a mí me empezó a llamar la atención ese tema de hacer unos talleres desde el teatro para el teatro, para provocar una formación pedagógica humana, humanística, relacional en quienes estuvieran allí, así no fueron a estar en los montajes” (Alfonso, Entrevista a directores, 2018).

Esto quiere decir que, el maestro Alfonso entabla la formación en doble vía, el primero desde planteamientos de lo teatral; el segundo, con un énfasis pedagógico, el cual se preocupa por el ser, por quienes se encuentran en el grupo independientemente se encuentren en los procesos de consolidación de la obras. Este interés no sólo surge por las dinámicas propias del grupo y sus integrantes, sino por un cuestionamiento propio frente al hacer teatral y la posible relación con lo pedagógico; así lo expresa el director, “Yo sí quería que hubiese un actor social allí, porque allí tenía la lectura de la necesidad de lo pedagógico”(Alfonso, Entrevista a directores, 2018),es decir, la inquietud estaba vinculada a los planteamientos para la formación del actor con las de un pedagogo-educador.

Con relación a esto, el maestro Alfonso comenta que, “había unos talleres constantes de formación, que, en algunos casos se les delegaba a algún actor o alguien que estuviera [para] a multiplicar la experiencia, (...) [incluyendo] asuntos de cuerpos básicos, voz, memoria, trabajo corporal; pero más desde un énfasis pre expresivo ” (Alfonso, Entrevista a directores, 2018).

Desde la perspectiva del maestro Miguel Alfonso, se establece un lugar relevante dentro de la formación profesional, que tiene que ver con su experiencia en el grupo, tanto como actor como posteriormente director; menciona al respecto:

“(...) ahí encontré una meca para la formación pedagógica, para pensar la educación. Siempre con José, incluso después de cada taller, cada ensayo, después de cada encuentro había un momento para hablar de nosotros. Esa parte es propedéutica, desde ahí nace todo eso que estamos pensando sobre el ser humano, la subjetividad; que es un asunto que no ha madurado y que hasta ahora estamos cristalizando; yo al menos, me estoy metiendo de cabeza en el asunto pedagógico del actor.” (Alfonso, Entrevista a directores, 2018)

Este enunciado involucra el reflexionar no sólo en el acto creativo, sino también en lo pedagógico y educativo del mismo; este planteamiento surge desde el diálogo continuo sobre la “praxis” desarrollada en el grupo en compañía de la dirección; esto permitió que el maestro Alfonso centrara la atención en la *formación pedagógica del*

*actor*, permitiéndole establecer las posibilidades de convergencia entre ambas disciplinas, así lo expresa al decir:

“(…) Yo tengo una analogía entre la formación del actor y del profesor independientemente su campo de saber, (...) o sea, hay que repensar el pensamiento proyecto de formación pedagógica a la luz de lo que proporciona la formación del actor, por ejemplo, toda la parte de sensibilización, la parte alistamiento de auto reconocimiento, de saber mirar, de contemplación, de crítica, de manejo vocal, del saber decir un texto; todo eso lo hace un profesor, eso lo hacíamos en los talleres para todo el mundo.” (Alfonso, Entrevista a directores, 2018)

Los elementos que componen la formación del actor, el maestro Alfonso los compara con los del ejercicio del docente, se podría afirmar entonces, que las acciones (inicialmente) de ambos agentes, van encaminadas en un mismo sentido, el *comunicar*, un saber, un aprendizaje, una experiencia, un texto; por lo cual no están tan distantes las dos prácticas en la sociedad. Profundizando en la experiencia en el grupo resalta,

“lo importante, es que hay gente que lleva el Torreón en su corazón, y lo lleva al hacer una actividad de las que nos inventábamos, porque nos tocaba inventar actividades; alguno de esos ejercicios los están replicando todavía en alguna escuela, en algún colegio, en sus clases de geografía, de matemáticas, historia.” (Alfonso, Entrevista a directores, 2018.)

En la anterior afirmación del maestro Alfonso, se puede observar un punto importante cuando nombra “(…) actividad de las que nos inventábamos”, este refiere a la creación, en este caso, centrado en lo pedagógico; en otras palabras, desde esta posibilidad, lo *poiético productor* no sólo se encuentra en las consolidaciones de productos artísticos, sino también, puede gestarse en el marco de lo educativo. En este aspecto, el maestro destaca que dentro de la formación existe un pilar, el cual tiene que ver con “la formación propia como persona, el rigor, la autodisciplina y el compromiso” (Alfonso, Entrevista a directores, 2018), y otro con respecto a la creación:

“(…) es que el teatro y especialmente en estas condiciones, de uno no saber muchas cosas, da un elemento muy potente para la vida en cualquier escenario; saber ser capaz de resolver un problema material, personal o pedagógico, ¿desde dónde?, desde el lugar del hombre que hizo un ejercicio de creación, entonces, el tema de la creación ahí es crucial (...) entonces en la vida, se va volviendo cada vez más en una persona que crea, que mueve, un artista, un artista en la docencia; el artista que queda dentro de uno para crear y resolver muchos asuntos de la cotidianidad pedagógica”. (Alfonso, Entrevista a directores, 2018 )

En este punto, el maestro reafirma la relación existente entre el *creador* y el *profesor*, no sólo desde el lugar de sus desempeños profesionales, sino que al estar vinculado o haber transitado por un ejercicio de creación tiene una implicación directa en el ser, en su parte sensible, la cual trasciende a su labor y rol dentro de la sociedad.

En otro sentido, al hablar sobre los cuestionamientos y búsquedas emergentes en sus procesos en el grupo; establece que a partir de esto se produjo,

“La construcción de la malla, la revisión de la malla, la revisión de lo que significa ser profesor, la formación, los saberes del profesor de teatro y la profesionalidad del profesor del teatro, todo eso no existía hasta cuando nosotros empezamos a hablar, lo digo sin falsas modestias y sin petulancia. Establecimos este campo cómo objeto de conocimiento de investigación y de formación; somos nosotros, la Universidad Pedagógica Nacional, el programa en la universidad, que se hace ese tipo de preguntas. (...) En términos de la construcción de conocimiento, en términos de pensar la educación, desde otras perspectivas más holísticas, más situadas, más regidas por las personas, por el espíritu, por un espíritu transformador; transformador y posicionador, socialmente hablando, que incluso, debe pensarse emancipatoriamente, no críticamente, es distinto. Emancipatorio, un trabajo que hace el hombre consigo mismo, Grotowsky; que maneje sus emociones, que las haga una cosa para la creación, Stanislavsky; que busque las pocas herramientas que le da la cultura, Barba. Ya tenemos esto acá, pero lo volvemos un discurso pedagógico.”(Alfonso, Entrevista a directores, 2018)

El maestro Alfonso dentro de su afirmación, vincula la trascendencia de las experiencias emergentes en el grupo de Teatro El Torreón, no sólo en lo personal-profesional, sino el valor formativo que ha tenido para otros escenarios, entre estos, la Licenciatura en Artes Escénicas de la UPN, dónde se gestan preguntas frente a la labor del licenciado en artes, sus didácticas, sus bases teóricas, prácticas, etc., con el fin de generar un aporte a la construcción de país. En el marco de la experiencia del maestro Alfonso, resalta la importancia de diversos grupos, sin importar su campo de conocimiento, frente a esto, expresa que,



17. Madre Ubú –Fotografía de la Revista No. 4 de Teatro Universitario “Malabares” - 2001

“Lo importante es que exista, un espacio de integración de diferentes programas donde los estudiantes se encuentren, verse a ellos mismos en compañía de otro, y que sepan que uno no siendo actor, puede ser actor, que un profesor no siendo actor puede ser un *performer* y debe ser un *performer*, que debe ser un buen comunicador, un buen manejador de situaciones espontáneas en la vida y en las cosas, que tiene que tener herramientas para la creación, tiene que manejar su voz, que tiene que enfrentar

distintos avatares, y que cuando le toque, tiene que afrontar las cosas con un rigor y una autodisciplina.” (Alfonso, Entrevista a directores, 2018)

Desde este punto, se puede observar una intencionalidad no sólo por los procesos creativos, sino también por los educativos y pedagógicos, al establecer que los integrantes del grupo compartieran su saber, como parte de su formación pedagógica, entonces, propone articulaciones entre el acto creativo y su hacer educativo, en otras palabras, desde la dirección se gestaban cuestionamiento y acciones encaminadas a lo teatral desde lo pre- expresivo, “no de formación actoral sino de teatro en la formación pedagógica, el teatro en la humanidad” (Alfonso, Entrevista a directores, 2018). En otras palabras, bajo esta dirección se visibiliza la importancia de lo teatral en la formación de futuros licenciados, otorgando no sólo “herramientas”, si no, reflexiones que vinculan lo interdisciplinar como una posibilidad en la generación de conocimiento.

#### **2.4.1 Período de tránsitos.**

Con el surgimiento de la Licenciatura en Artes Escénicas de la UPN, el maestro Alfonso y Garzón, centraron la mirada en el funcionamiento de la misma, por lo cual, se hace la invitación a Jesús Quintero, perteneciente a la escuela del Teatro Libre de Bogotá, para que asuma la dirección del grupo de Teatro El Torreón, a mediados del 2001.

##### **2.4.1.1 Melodrama Circense**

Como una de las primeras aproximaciones en pro de consolidar una obra, el maestro Quintero, adaptó Cuentos Orientales de Margaritte Yourcenar, “[iniciando] con un ejercicio escénico y acercamientos al texto. Era un texto complejo, no se [logró] poner en escena” (Herrera, Entrevista a actores y actrices, 2019), debido a que vinculaba el trabajo con “marionetas, pues los [actores] no tenían [formación] frente a esta técnica teatral. Los cuentos iban a ser parte de una sola obra, [siendo] un proyecto interesante, pero no viable en su momento” (Preciado, Entrevista a actores y actrices, 2019)

Esto generó al interior del grupo ciertas frustraciones, no obstante, el maestro Quintero, presentó un texto de su autoría, “*Melodrama Circense*”, teniendo acogida por parte de los integrantes del grupo. En el programa de mano se comenta sobre la obra:

“Es un mundo de circo, donde el aire se acaba para dar paso a los personajes, aquello cuya cualidad principal es la de vivir en temperatura caliente a toda exploración sensorial y moral, es un trabajo nacido en un momento de asfixia que entrega la posibilidad de la búsqueda de lo que es aquella delicada relación entre lo bueno, lo

moral, y el demonio en forma de payaso francés” (Tomado de programa de mano [Archivo recuperado] de Melodrama Circense. 2002)

Dentro de los entrenamientos realizados desde la dirección, Diana Pulido, integrante del grupo comenta que:

“(…) Con Jesús Quintero, era algo muy paternal, muy lúdico, los entrenamientos consistían en juegos, jugamos como niños consistían en canciones (…) también era muy exigente en nuestra disciplina, las decisiones se tomaban desde allí.” (Pulido, entrevista a actores y actrices, 2019)

No obstante, las dinámicas se transformaban con relación a la consolidación de la obra, desde la perspectiva de Miguel Pedraza en cuanto a la asignación de personajes, comenta que:

“(…) Yo creo que Jesús Quintero, miraba un poco el perfil y la experiencia del Torreón, pues, siempre fue un grupo desnivelado; muy difícil que todos tengan un mismo nivel, porque algunos entraban otros salían, normalmente los personajes principales se les asignaba a quienes tenían más experiencia” .” (Pedraza, entrevista a actores y actrices, 2019)

Visto de esta manera, una de las intencionalidades de la dirección se centraba en trabajar con la formación y experticia con la que contaban los estudiantes, pues, varios de ellos se vincularon al grupo desde la dirección de Pérez y/o Alfonso, en este sentido, por la complejidad de personajes, era necesario asignarlos a estudiantes con un poco más de trayectoria en lo teatral, no obstante, Diana Pulido comenta que dentro de los desarrollos creativos, el maestro Quintero, “tenía una forma de vincular a los que nunca [habían] hecho teatro, encontraba las formas para que se construyeran personajes de calidad” (Pulido, Entrevista a actores y actrices, 2019)

En el proceso de montaje de la obra, se procuraba utilizar la menor utilería posible; al iniciar el ensamble de las escenas, desde la dirección se realizó un primer acercamiento a la biografía del personaje, así lo comenta Lina Preciado integrante del grupo:

“(…) Teníamos que sentarnos a escribir cómo era nuestro personaje, de dónde venía, cuántos años tenía, cómo se vestía; incluso, mirar a futuro, qué metas tenía en la vida. (…) Basados en eso, empezábamos a integrar la parte de maquillaje.(Preciado, Entrevista a actores y actrices, 2019)

Dentro de los referentes, se acentúa el Circo del Sol, pues, la obra tenía el componente del circo, por lo cual, los diseños de maquillaje se encaminaban por este

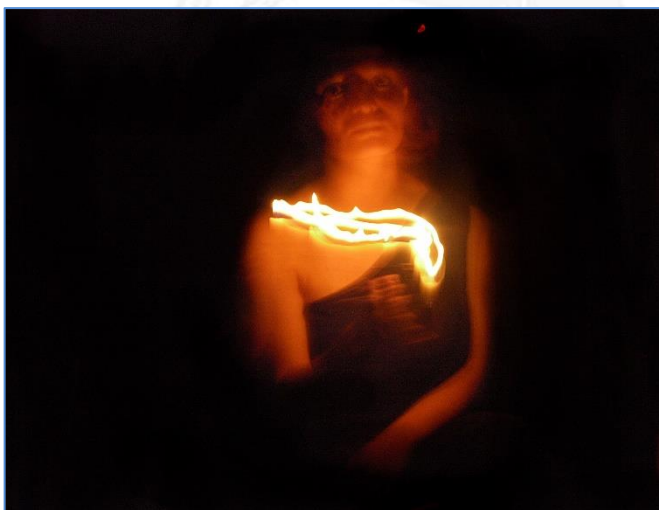
estilo. En cuestión de vestuarios, no se poseía un recurso alto, por lo que se acudía a adaptar algunas prendas de montajes anteriores del grupo, acercándose a una construcción plástica de la obra.

Con relación a los ensayos, Lina Preciado, comenta que, si bien se hacía un estudio del texto, la proyección de la voz, una vez conocida la obra, lo difícil de esto era “el lugar de las presentaciones, ya que todos los escenarios no eran igual, existían lugares donde no se podía poner un telón, pero había que ponerlo” (Preciado, Entrevista a actores y actrices, 2019), esto permitió que el grupo se consolidara aún más, pues, este tipo de dinámicas necesariamente, vinculaban el trabajo en equipo.

El retiro de la dirección del maestro Quintero, se da por intereses profesionales, ya que, viajaba al exterior por una beca que le habían otorgado, esto causó aflicciones en varios de los integrantes, pues, el vínculo emocional, los aprendizajes habían sido significativos en su vida, tanto estudiantil, como personal.

#### 2.4.1.2 *La Intrusa*

En el año 2003 “se propicia la creación del *Centro Cultural Gabriel Betancourt Mejía* como escenario de vida intelectual académica artística y cultural con proyección hacia la ciudad” (Universidad Pedagógica Nacional, 2016), este espacio un lugar importante para las construcciones creativas desde la misma universidad, permitiendo fortalecer la formación que ofrecía de forma extracurricular *Extensión Cultural* a los futuros licenciados.



18. *La Intrusa* – Maurice Maeterlinck 2005

En este mismo año ingresa a la dirección el maestro Felipe Vergara, su estancia en el grupo fue corta, sin embargo, logró consolidar una muestra donde tomó las obras, “*Interior*” y “*La Intrusa*” de Maurice Maeterlinck, respecto a esto, comenta que en un primer lugar el trabajo se basó

sobre “las acciones físicas, luego, acomodar el texto a estas acciones que los estudiantes habían consolidado, sin embargo,

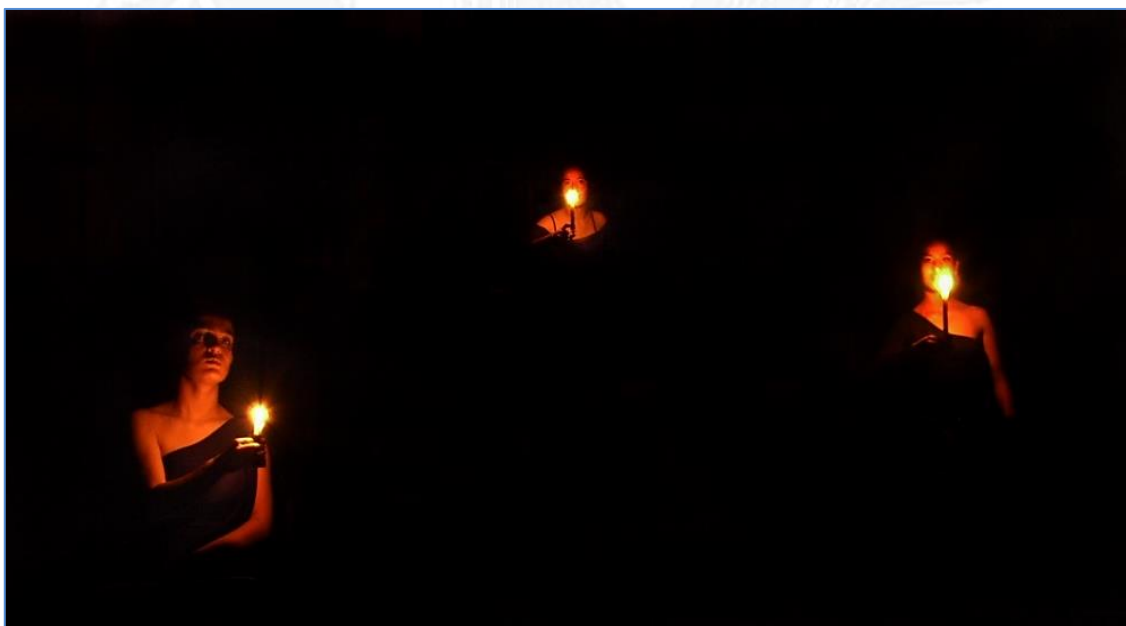
a la obra estaba incompleta, fue una muestra con público.” (Vergara, Entrevista a directores, 2019). De igual modo comenta, que la construcción de vestuarios utilizados en la puesta en escena, fueron propuestos por los actores a lo largo de las exploraciones realizadas.

Diana Pulido, comenta respecto al trabajo desarrollado por el maestro Vergara:

“ (...) Felipe quería hacer algo experimental; él estaba experimentando con nosotros teatro grado cero (algo así) es decir, una propuesta que tenía que nacer desde un grado cero, era un experimento que estaba haciendo con nosotros era muy extraño, porque nosotros no teníamos esa conciencia. Él nos enseñó muchas cosas, principalmente que los personajes nacieran desde un lugar de ceros” (Pulido, Entrevista a actores y actrices, 2019)

El maestro Vergara resalta que su paso por el Teatro El Torreón fue muy importante porque le brindó herramientas para la acción educativa, debido a que fue su primer experiencia como “Director/Profesor”, respecto a esto comenta,

“Creo que este grupo me permitió tener un primer acercamiento a lo pedagógico, incluso, luego de volver del Chocó, yo escribí Kilele y la trabajé con Varasanta, y la manera en que la abordé, fue de la misma forma en como lo hice en el Torreón en su momento. Creo que uno va encontrando unas formas de trabajar, como unas metodologías que va adaptando según lo que uno quiera hacer con la obra.” (Vergara, Entrevista a directores, 2019)



19. La Intrusa – Maurice Maeterlinck 2005

Con la salida del maestro Vergara, para el año 2004, asume la dirección del

grupo el maestro Hernando Parra, bajo la concepción que el grupo de Teatro El Torreón era “un espacio de experimentación teórica-práctica”(Parra, Entrevista a directores, 2018), durante su estancia se consolidaron dos productos escénicos, “*La Intrusa*” (2005) del autor belga Maurice Maeterlinck y “El Héroe Nacional” (2007) a partir de los textos del autor suizo Friedrich Dürrenmatt.

“*La Intrusa*” a diferencia de las obras realizadas por el grupo, se encamina hacia el género del suspenso, lo cual, se puede observar en la misma construcción de la dramaturgia del autor; existió un fuerte interés por explorar este género en lo teatral, además de vincular diferentes elementos para la creación, entre estos, la música. El “abordaje de la obra fue más literal, casi [en su totalidad] se basó sobre la idea de Maeterlinck” (Parra, Entrevista a directores, 2018).

En el programa de mano recuperado, se comenta la influencia e importancia del subtexto para la comprensión de la obra, así se expresa en la sinopsis de la obra:

“En *La Intrusa* la palabra no es la protagonista central de los hechos. Es lo que no se dice, lo que tiene que ser negado, lo que se pudre en el corazón de los seres humano, lo que se reprime y, por tanto, subsiste: El miedo. Aquí los elementos que no aparecen en escena, pero que son insinuados, crean la tensión del drama. En esta pieza la muerte convive con los personajes: sólo la abuela envuelta en una especie de “temor premonitorio” siente que alguien ha entrado a la casa y los espectadores, antes que los protagonistas, advertirán lo que ocurrirá” (Tomado del programa de mano [archivo recuperado] de *La Intrusa*)

Dentro del proceso de consolidación de la obra, Adriana Soler, integrante del grupo, comenta que,

“Cuando se planteó “*La Intrusa*”, nos dedicábamos a construir una obra, el entrenamiento era más corto; se hacía exploración a partir del personaje, improvisación frente a qué tipo de personajes podían ser, la lectura de la obra, para mirar los perfiles de los personajes que nos iban a corresponder a cada uno. Nos concentrábamos en montar.” (Soler, Entrevista a actores y actrices, 2019)

Desde esta perspectiva, se puede establecer que las intencionalidades de la dirección giraban propiamente al montaje de la obra, podría afirmarse que desde un lugar un poco convencional, no obstante, Juliana Herrera, menciona que el maestro Parra,

“ (...) trabajaba en equipo, traía al grupo personas que hacían parte de su equipo, como Álvaro Franco, para lo interpretativo/actoral (...) todos los integrantes del R 101 pasaron por aquí de alguna manera. Entonces, él ponía a alguien de su equipo con una especialidad para el entrenamiento.” (Herrera, Entrevista a actores y actrices, 2019)

Tomando lo expuesto anteriormente, se puede establecer que esta forma de abordar la creación es característico del maestro Parra, específicamente cuando comenta:

“Yo siempre he tomado las propuestas que me hacen los actores y finalmente, me acompaño, siempre me he acompañado de un equipo asesor, que siempre ha cuidado de mis puestas en escena. (...) Los actores me presentan y llega un momento en que yo llegó con mi equipo.” (Parra, Entrevista a directores, 2018).

Respecto a esto, Diana Pulido, resalta la relevancia de los elementos de la escena bajo la dirección del maestro Parra, establece que,

“Parra trabajaba con actores profesionales, pues nosotros éramos universitarios; entonces, él tenía la idea que nosotros podríamos acercarnos a lo profesional, para él todo era importante, la luz, el vestuario, el maquillaje en pro de la consolidación de la obra” (Pulido, Entrevista a actores y actrices, 2019)

En otro sentido, la dirección del maestro Hernando Parra estuvo marcada por la decisión de cerrar el grupo, es decir, estableció un grupo base, con el cual trabajo durante su estancia; esta determinación produjo tensiones con lo institucional, a su vez, le permitió consolidar esta primera obra “*La Intrusa*” y posteriormente, “*El Héroe Nacional*”.

#### 2.4.1.3 *El héroe nacional*



20. *El Héroe Nacional* - 2007

En la consolidación de la obra “*El Héroe Nacional*” (2007), “la búsqueda fue más frontal, marcada por una pregunta mucho más política” (Parra, Entrevista a directores, 2018), la cual, no sólo se encaminaba por la construcción dramática, ya que este texto en su origen se escribió para

radio, sino que coincidía con cuestionamientos emergentes de los actores y el director frente a “anuncios publicitarios” del Ejército Nacional de Colombia, que se emitían en los diferentes medios de comunicación, donde se enunciaba, “Los Héroes en Colombia

Sí Existen<sup>13</sup>”, tomando esto, los integrantes indagaban sobre los héroes en el contexto colombiano.

En el marco de las apuestas creativas del maestro Parra, surge una pregunta relevante, *¿Quién se es?*; este cuestionamiento no es fortuito, estaba influenciado por las prácticas y reflexiones de años anteriores del grupo, debido a que varios de los actores se mantuvieron por un buen tiempo, esto les permitía establecer indagaciones no sólo desde su práctica escénica, sino también desde los conocimientos de lo pedagógico, educativo y social.

Para el maestro Parra, las obras tenían que ser “un reflejo de inquietudes políticas, sociales, inquietudes como seres humanos” (Parra, Entrevista a directores, 2018). Se evidencia entonces, que las intencionalidades del maestro no sólo refieren a objetivos desde un plano unipersonal, sino colectivo, cuestionándose por *¿Quiénes somos?*.

Este interrogante fue importante en la consolidación en esta segunda obra, ya que, la apuesta creativa promovió “[reconocerse] como hijos de una cultura popular” (Parra, Entrevista a directores, 2018). para luego materializarlo en la obra escénica. Bajo la perspectiva de esta dirección, se promueve la construcción y relación de discursos de las diversas líneas artísticas, pedagógicas en el marco del teatro universitario, estos puntualizan sobre el descubrimiento del ser docente desde y en la escena conllevando a indagar sobre las contribuciones del grupo a la formación de licenciados.

En “*El Héroe Nacional*”, se parte de dos premisas, la primera, desde una afinidad del director con la obra de Dürrenmatt; la segunda, surge a partir de publicidad del gobierno colombiano de aquel entonces, en dónde se enunciaba “Los Héroes en Colombia Si Existen”; esto instaló preguntas como “¿Ellos de verdad son nuestros héroes? ¿Existen héroes?” (Parra, Entrevista a directores, 2018)., tomando esto, el

---

<sup>13</sup> Los anuncios publicitarios del Ejército Nacional de Colombia, han tenido fases de desarrollo, en los cuales se realiza la figura del soldado y el patriotismo: “Colombia un solo ejército (2006). Los héroes en Colombia sí existen, primera fase (2007-2008); Los héroes en Colombia sí existen, segunda fase (2009-2010); Los héroes en Colombia sí existen, tercera fase Bicentenario (2010); Fe en la Causa (2010 - 2012); Fe en la causa, comportamiento ético superior (2010); Su causa y la nuestra es Colombia (2011); Fe en la causa, actitud positiva para vencer (2012). Los Héroes en Colombia están vestidos de honor (2013 - 2015)” Tomado de: [https://dicoe.mil.co/revista\\_ejercito/revista/Revijjsta\\_192/las-campa%C3%B1as-publicitarias-institucionales.html](https://dicoe.mil.co/revista_ejercito/revista/Revijjsta_192/las-campa%C3%B1as-publicitarias-institucionales.html)

proceso creativo inició “una búsqueda por encontrar los verdaderos héroes, o lo que se consideraba como héroes” (Parra, Entrevista a directores, 2018).

Estos cuestionamientos, reflexiones y búsquedas conllevaron a “la cultura popular, a encontrar seres anónimos, en contraposición a lo que estaba vendiendo el [gobierno], que eran señores de camuflado, preparados para la guerra y listos para matar a los demás” (Parra, Entrevista a directores, 2018). Desde estas premisas e intencionalidades, se desarrolla el trabajo con la puesta en escena desde los siguientes ítems.

El primero asociado a grupos referenciales y sus metodologías de trabajo, puntualmente los procesos adelantados por Santiago García y Enrique Buenaventura respecto a la “Creación Colectiva”, a su vez, por los trabajos creativos de José Domingo Garzón con el grupo “Índice Teatro”, frente a este aspecto, el maestro Parra comenta:

“Entonces, era una relectura de la creación colectiva clásica del Teatro de la Candelaria, junto con las variaciones que habíamos visto en su momento en Índice Teatro. Quienes lo vimos en ese momento, era un grupo fascinante, que además hacía una suerte de ejercicio colectivo, que nos dio muchas pistas a nosotros, por este lado de la creación” (Parra, Entrevista a directores, 2018).

El segundo ítem en el que se desarrolló el proceso creativo tiene que ver con aspectos teórico-prácticos, centrados en lo musical, particularmente el estudio de Bertolt Brecht respecto a la ópera y el cabaret. El tercer ítem tiene que ver con el estudio del “*Cabaret*”, para esto se profundizó en “explorar todo el cabaret que se hacía entre guerras en Europa, no solamente con Brecht, sino también con Boris Vian (Parra, Entrevista a directores, 2018). Por último, se profundizó en la poética de Dürrenmatt, no sólo en lo dramático, sino en distintos



21. El Héroe Nacional – 2007

textos escritos por él.

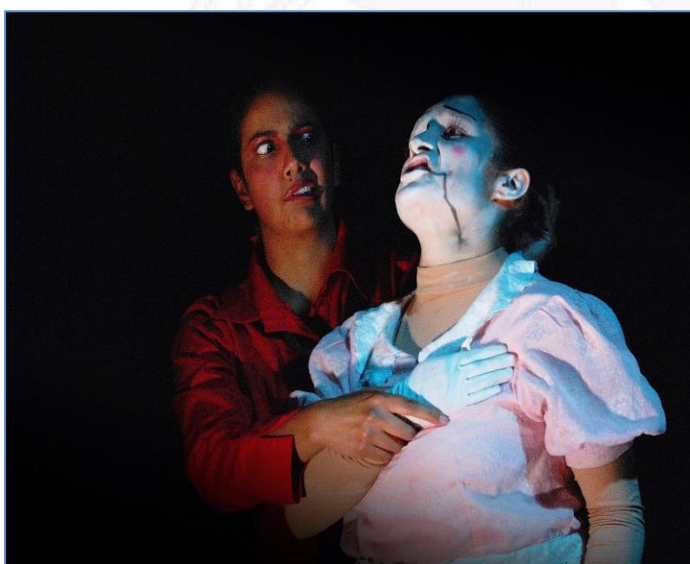
A partir de estos ítems se construyó una propia versión de la obra; las primeras aproximaciones se “hicieron por medio de lecturas dramáticas y radioteatro” (Parra, 2018), esto conllevó a construir personajes de la cultura popular, en dónde se pueden encontrar “cantantes frustradas de ranchera, dos malabaristas gorditas gemelas y un travesti mueco” (Parra, Entrevista a directores, 2018). Estas exploraciones permitieron dar sentido a la obra, respondiendo a un cuestionamiento íntimo por reconocer, entender los imaginarios en los que se desenvuelve la cultura popular colombiana.

Sumado al proceso de creación, el director comenta que,

“Yo dirigía tanto el taller como el grupo. Como su nombre lo indica era un taller, se planteaban actividades bajo una temporalidad muy corta, pues porque la población era bastante heterogénea y nunca se garantizaba una sistematicidad en el trabajo, ni mucho menos un largo plazo; muy pocos sobrevivían, perfectamente un día teníamos 45 y al otro día teníamos 20 participantes”. (Parra, Entrevista a directores, 2018).

Durante la estancia de Hernando Parra en la dirección, se llevaron a la par dos procesos formativos, el “*grupo base*” y el “*taller*”. En el primero, se profundizaba en el acto creativo, el desarrollo de este fue complejo, ya que, “no era solamente, poner el cuerpo a disposición, sino que se necesitaba un entrenamiento físico que no se tenía” (Parra, Entrevista a directores, 2018), no obstante, se consolidaron las dos obras.

En cuanto al *taller*, al estar dentro de su naturaleza tener población flotante, se diseñaban “estrategias pedagógicas contundentes, para que fueran útiles, por lo menos,



en una sesión donde la persona iba a estar” (Parra, Entrevista a directores, 2018).; para el desarrollo de los encuentros se iniciaba con “un entrenamiento básico, [para ingresar] a los juegos y finalmente a las acciones físicas (...) derivando en unas mini puestas en escena de máximo 3 minutos.” (Parra, Entrevista a directores, 2018).

Bajo la mirada del maestro Hernando Parra, el haber transitado por el grupo, transformó sus visiones de mundo, permeando no sólo su labor profesional, sino, su ser; así lo expresa al recordar los procesos desarrollados bajo su dirección:

“Era ver la premisa hecha realidad, yo creo que montar y estrenar en el Torreón, fue uno de los momentos más hermosos de mi vida, era contra todo lo que luchábamos, contra todo. No solamente se estrenaba, yo me convertí en pedagogo (...) no sólo estamos frente a un grupo de teatro (...) sino a un grupo, que a uno de sus directores lo convirtió en pedagogo; me transformó a mí también.” (Parra, Entrevista a directores, 2018).

Sumado a la anterior, dentro de sus búsquedas en la labor profesional menciona: “dentro de mis [planes] no estaba ser profesor, así de sencillo, me volví profesor gracias a esta experiencia” (Parra, Entrevista a directores, 2018); a la vez consolida que a partir de sus prácticas creativas al interior del grupo, logró complejizar y reflexionar sobre su labor profesional, frente a esto comenta:

“(...) Por un lado, me hace pensar en la función del teatro, la función social del teatro; segundo, me hace pensar, en qué tipo de procesos pedagógicos hay que hacer con los actores; tercero, en qué tipo de metodologías debo utilizar, ser más consciente de estas metodologías de debo usar o usaba para la creación; la pregunta del porqué, para qué, en qué estoy; asimismo, de querer, transmitir y ser transformado por el otro, en una relación dialógica”.(Parra, Entrevista a directores, 2018)

El maestro Parra, asiente en la importancia de la formación corporal y teatral en cualquier proceso educativo y pedagógico, pero especialmente en los futuros licenciados; ya que desde estos elementos disciplinares, potencian las prácticas en los escenarios en los que se involucran los maestros en formación.

“(...) Todo lo que se denominen talleres de creación artística donde el cuerpo sea el protagonista, le estamos brindando a la población universitaria formas de resignificar su corporalidad, no sólo resignificarla, sino que sea consciente de cómo se puede utilizar el cuerpo en el aula; eso es transversal, es supremamente importante. Segundo, en un ejercicio (casi de autogestión), los estudiantes logren plantearse unas preguntas y llevarlas a una obra, es todo un camino de aprendizaje, que eso no se da en ningún lado. Tercero, la posibilidad de estar juntos, de volver a ser grupo, de construir colectivamente, de conocer las reglas de ser co-responsable de algo, de definir unas reglas del juego, una ética, una estética; eso es fundamental, ¿cómo moverme en grupo?, más hoy en día que está exacerbado el egoísmo y la individualidad, y en este espacio me vuelven a enseñar que las cosas en grupo se pueden hacer, eso es fundamental. El otro es el espacio, un lugar donde promuevo la imaginación y la fantasía como posibilidad, allá ensueñan, allá imaginan, eso es dislocar una estructura, unas estructuras rígidas, por eso existen las artes, para eso sirven; por último, ser la conciencia política y social de la universidad.” (Parra, 2018)

Frente a los aspectos que plantea el maestro Parra, sin duda, hay una reflexión pedagógica ligada a la creación, esta, desde unos planos que trascienden al colectivo,

como una posibilidad de construcción de conocimiento desde el cuerpo, un cuerpo pensante, un cuerpo pedagógico, un cuerpo creativo; que por medio de lo teatral, permite la reflexión de lo pedagógico, educativo, creativo, a su vez, del contexto, del mundo, de las situaciones emergentes en la nación que requieren replantearse nuevas formas de hacer profesional, personal y del ser.

Visto de esta manera, el maestro Parra dentro del desarrollo de sus propuestas, generó procesos no sólo creativos (en cuanto a la consolidación de un producto escénico), sino también, una exploración y posible articulación entre los lenguajes de lo teatral y lo pedagógico.

### **2.5.1 Los nuevos tiempos: los hijos de la experiencia.**

Tras la salida de la dirección del maestro Hernando Parra por diversas tensiones con lo institucional de la universidad, la mayoría de los integrantes abandonaron el grupo marchándose al Teatro R 101, por invitación del mismo maestro. A partir de esto y en pro de mantener el grupo, se vincula a la dirección a uno de los egresados del primer corte de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

#### **2.5.1.1 La Paz o Anti-heroína**



En el año 2008 llega a la dirección el maestro Javier Piracún Benavides, instala un primer lugar, la exploración a partir de ejercicios performativos en pro de “enfrentarse a sí mismo (...) con [el] cuerpo, cara, ademanes, manías, con todo” (Piracún, Entrevista a directores, 2018). Luego de este primer lugar de anclaje, se consolida “*La Paz o Anti-heroína*” (2009) una adaptación de la obra “*La Paz*” de Aristófanes. Desde la mirada del maestro Javier Piracún los fines en

primer lugar respondían a requerimientos institucionales desde *Extensión Cultural* perteneciente a Bienestar Universitario de la UPN quienes promovían,

“Espacios extracurriculares en los que se pudiera generar una actividad artística, pero adicional, generar otro tipo de conocimientos alrededor de la misma Universidad. (...) una cátedra de bienestar, que tenía que ver con el reconocer bienestar institucional como parte de la universidad y del contexto universitario. Ese era el objetivo concreto desde bienestar institucional” (Piracún, Entrevista a directores, 2018).

A partir de esta premisa y ligada con el proceso pedagógico que el maestro venía adelantando en otros espacios en su labor profesional, estructura una propuesta que tenía que ver con trabajar desde lo teatral con el fin de:

“Garantizar el sentido de apropiación de la gente que llegara a ese espacio, garantizar que la gente estuviese y permaneciese bien, quienes estaban ahí llegaban por casualidad, curiosidad o porque ya habían hecho teatro, eso implicaba que era un grupo voluntario y no académico” (Piracún, Entrevista a directores, 2018)

Para el proceso creativo del maestro Javier Piracún, tuvo como premisa el trabajar desde los integrantes del grupo, es decir, tomar sus experiencias, afinidades y saberes, por lo cual realizó ejercicios escriturales y de improvisación, frente a esto el maestro afirma,

“Hicimos un primer acercamiento al tema dramaturgico, a conocer textos teatrales; algunos de los chicos, no muchos, tenían algún acercamiento con el teatro, entonces cada uno trajo una propuesta (...) cada uno desde su propio contexto, tiene unos gustos particulares o unas decisiones particulares. Llegaron varias propuestas, fue predecible que llegaran muchas obras de Brecht o que llegaran obras de que tenían que ver con el tema de lo social y de ahí salió *La Paz* o *Anti-heroína*, pese que es una comedia, toca mucho el tema de la política”. (Piracún, Entrevista a directores, 2018)

Esta puesta en escena permitió consolidar una nueva generación de jóvenes con preguntas por el teatro. El maestro Piracún afirma que se intentaba adecuar “lo que había, transformar los pocos objetos” (Piracún, Entrevista a directores, 2018), esto conllevó a que la obra tuviese bastante utilería, sin embargo, destaca elementos como “el sombrero, el rejoy, ese tipo (...) de elementos muy autóctonos” (Piracún, Entrevista a directores, 2018); se puede afirmar que los objetos anteriormente mencionados, son tomados de la cotidianidad para situarlos en la escena sin mayor



24. *La Paz* o *Anti-heroína* – 2009

transformación de los mismos, para dar un carácter al personaje y situar en contexto particular la puesta en escena.

Siguiendo esta idea, en primer lugar se centró la mirada en la construcción de personajes, realizando una “exploración de personajes de acuerdo al gusto de cada quien, era el ejercicio del “yo” pero del “yo” del personaje.” (Piracún, Entrevista a directores, 2018) para luego conformar la obra como totalidad, dentro de este proceso participaron aproximadamente quince estudiantes. En cuanto al desarrollo de las sesiones y las dinámicas del grupo, el maestro Piracún comenta que,

“la clase se dividía en dos partes; en la primera parte entrenamos y después de eso venía la parte en la que hacíamos un ejercicio con los referentes que cada uno tenía. Eso cambió en el siguiente semestre porque los grupos crecieron, el primer grupo ya pasaba a ser el grupo base y después el grupo semillero, esto implicaba las metodologías fueran cambiando, ya que tenían que ver con el acercamiento a la puesta en escena. Y construimos escenas, y un ejercicio de dramaturgia con el grupo base y con el nuevo volvíamos a retomar un poco la metodología.” (Piracún, Entrevista a directores, 2018).

El maestro Piracún al realizar este planteamiento, enfocaba su atención no sólo al desarrollo y consolidación de un producto artístico, sino también a la formación del ser en un espacio que no pertenece a ninguna malla curricular dentro de la universidad, propiciando en la experiencia teatral “lo expresivo y lo pre-expresivo al momento previo a crear, (...) [acercando] a las personas a una desinhibición de su propio cuerpo, a un reconocimiento de sí mismo” (Piracún, Entrevista a directores, 2018); al instaurarlo de esta manera, funcionaba como eje transversal el autorreconocimiento como elemento primordial para la creación.



25. Ensayo "La Granja Animal"

En pro de consolidar “*La Granja Animal*”, adaptación de la obra de George Orwell, los planteamientos metodológicos se transformaron, debido a que los tiempos y

la cantidad de integrantes no coincidían, lo que conllevó a que esta obra no culminara. Tomando esta experiencia, se determinó generar procesos con menos integrantes para facilitar la consolidación y circulación de las producciones. De esta decisión, resultan tres obras, “*Dulces Cuentos Solo Para Perversos*”, “*Delirio a Dúo*” y “*Crisis en RE-sostenido*”.

### 2.5.1.2. *Dulces Cuentos Solo Para Perversos*

A partir de esta obra no consolidada, el maestro Piracún, “empezó a enfocarse en la improvisación en ese momento” (Suarez, Entrevista a actores y actrices, 2019), no obstante, bajo la necesidad de establecer una obra, el director motivó el montaje de obras con menos integrantes.

Desde este lugar, los estudiantes iniciaron a construir la dramaturgia de la obra, bajo el interés de llegar a cualquier público, “fue una adaptación que se llamó “Dulces cuentos sólo para perversos”, luego de pasar por muchas versiones, porque era más o menos una adaptación colectiva, por decirlo de alguna manera” (Penagos, Entrevista a actores y actrices, 2019). Finalmente se consolidó el texto, no obstante, varios integrantes quienes participaron desistieron del montaje por diferentes motivos, entre estos, por diferencias teóricas, ya que, “en principio se consideraba la obra para niños, pero, en realidad no lo era, al menos no para primera infancia” (Ladino, Entrevista a actores y actrices, 2019)

Una vez estructurada la dramaturgia, los integrantes hicieron una primera aproximación de puesta en escena, el maestro Piracún, inició a dirigirla. Frente a este aspecto, Oscar Suarez, integrante del proceso comenta que:



“ (...) Yo estaba muy abierto, muy receptivo, empecé a entender el ejercicio del director, no lo había entendido antes; él miraba y comenzaba a darnos pistas para la construcción de personajes y desplazamientos para la escena, yo me sentía como un actor dirigido.” (Suarez, Entrevista a actores y actrices, 2019 )

26. *Dulces Cuentos Solo Para Perversos* – 2010

En el proceso de consolidación de la obra, participaron muchas personas, entre ellas, “Juan Tarquino, quién co-dirigió una parte, porque Javier en un momento no pudo acompañar este proceso, y para que no se cayera la iniciativa, lo recomendó, entonces, esta obra tuvo muchos elementos propuestos por él” (Penagos, Entrevista a actores y actrices).

Hasta este momento se puede determinar, que si bien, el maestro Piracún motivó de alguna u otra manera la creación de obras, los estudiantes compusieron y adaptaron bajo un interés propio, utilizando los elementos y visiones de cada uno, no obstante, es preciso mencionar, que al situar una co-dirección, expande la mirada sobre la consolidación de un producto escénico, permitiendo en los integrantes, entender otras formas de hacer en lo teatral.



27. Dulces Cuentos Solo Para Perversos – 2010

Esta obra contó con aproximadamente dos años de circulación, presentándose en colegios, espacios comunitarios, y en el “Encuentro de Educación Ambiental y Artística” de Cumbre - Valle en el segundo semestre del año 2012

### 2.5.1.3 Crisis en RE-Sostenido y Delirio a Dúo



28. Crisis en RE- sostenido 2010

Bajo el interés de promover obras con menos integrantes *para su circulación*, surge la obra “*Crisis en Re-sostenido*”, nace desde una canción de Julián Rodríguez<sup>14</sup>, desde allí se construye la dramaturgia y se explora la técnica *clown*, tomando indagaciones propias de los integrantes y del director frente a esta técnica teatral.

El maestro Piracún menciona que dentro de la obra se contó con la participación de un músico en escena, pero que luego confluír para ensayos fue complejo, sin embargo, la naturaleza de la obra “era musical y tenía que mantenerse de una u otra manera” (Piracún, Entrevista a directores, 2018). Este montaje al igual que “*Dulces Cuentos Solo Para Perversos*”, circuló por diferentes lugares del país, además, por su naturaleza y poca utilería, permitía dicha movilización a diversos escenarios.



29. *Delirio a Dúo* - 2010

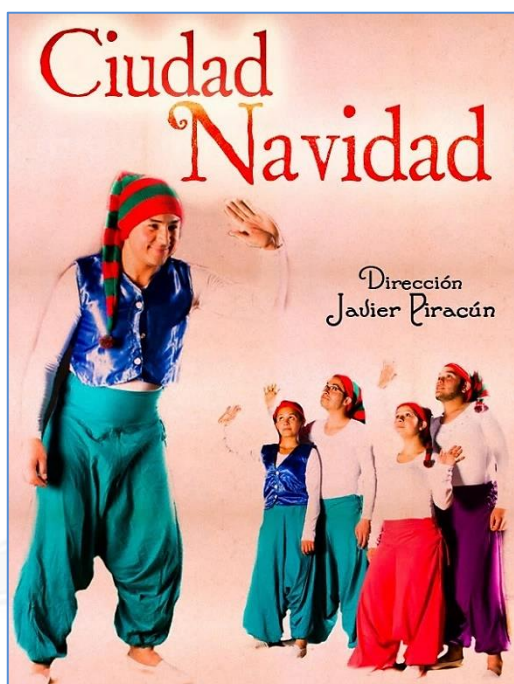
Desde otra perspectiva, surge “*Delirio a Dúo*”, el proceso de consolidación de la obra se da un poco más frontal, las propuestas surgen desde los actores y el director, en busca de comprender y articular intereses propios con la obra de Ionesco.

La construcción escenográfica contaba con una “cama y muchos vestuarios, pues, los personajes constantemente se cambiaban de prendas en el transcurso de la obra” (Piracún, Entrevista a directores, 2018), no obstante, se centraba la atención en la carga dramática de los personajes y en sus propias contradicciones que se hacían constantes en el desarrollo de la obra.

<sup>14</sup> Es actor y músico colombiano.

### 2.5.1.4 Ciudad Navidad

Para el año siguiente, se apostó por generar una propuesta que vinculara al público familiar, de allí se consolida “*Ciudad Navidad*” (2011), la construcción dramática estuvo a cargo del director y los integrantes del grupo.



30. Ciudad Navidad - 2011

Dentro de las intencionalidades, los integrantes entablaron diálogos con respecto a “hacer algo que tuviese el componente de creación colectiva (...) llegando al acuerdo de consolidar una obra navideña, ya que, [eran] tan apasionados al teatro, pues, que mejor que estar en navidad jugando en él ” (Díaz, Entrevista a director-actor, 2019)

La idea general de la obra surge a partir de Gustavo Díaz, integrante del grupo, quién expone ante sus compañeros la película “Elf, El Duende”. Desde la dirección se determinó que se tomaría la línea de

coherencia principal de la película:

“Un personaje, que está buscando a su papá, viene de un lugar de duendes, él, cree ser duende, pero no es duende realmente. Fue criado con duendes; cuando es adulto, tiene ciertos problemas para entender la realidad. Este personaje, al final tienen que decirle que es más grande, que no encaja allí, pues, no es muy diestro para hacer los juguetes, porque él no es un duende y su papá es un humano; por lo cual él tiene que ir a buscarlo”. (Díaz, Entrevista a director-actor, 2019)



31. Elenco Ciudad Navidad

La obra posee esta lógica, pues, la línea argumental se mantiene, pero situándola a personajes del propio contexto, encontrando allí, una celadora “Pacha la Celacha”, el chico que limpia vidrios en los semáforos, la estatua humana, “un restaurante, que tenía una mezcla entre lo gourmet y lo tradicional, algo folclórico “Cuchuco and Waffles” allí



32. Elenco No 2 - Ciudad Navidad

se ofrecían cubios gratinados, y el plato especial “Cuchuco de trigo con espinazo”” (Díaz, Entrevista a director-actor)

La obra fue una creación colectiva, en donde no habían libretos, la consolidación de la obra se dio por medio de juegos de improvisación, en donde “todos los integrantes aportaban desde la misma escena” (Piracún, Entrevista a directores, 2018), por lo cual, los integrantes decidían qué funcionaba, qué no; sin duda, mediado por el maestro Piracún, pero, con la vocería de todos con relación a la creación y montaje de la obra.

Este montaje estuvo en circulación aproximadamente dos años por diversos escenarios, colegios, fundaciones, en la sede de la UPN ubicada en Valle de Tenza, en el municipio de Coyaima - Tolima. Contó con algunos cambios en el reparto, vinculando a nuevas personas, a tal punto de incluir como actor el maestro Piracún.

#### 2.5.1.5 XIII Terror y Miserias



33. XIII Terror y Miserias – 2012

Tomando las experiencias pasadas, pero bajo el interés de una obra que permitiera alterar la estructura dramática; desde la dirección, se toma la decisión de hacer la adaptación de la obra “*Terror y Miseria del Tercer Reich*”

de Bertolt Brecht, consolidándola en 13 cuadros y nombrándola como “*XIII Terror y Miserias*” (2012).

Una de las intenciones de este montaje se sostuvo “desde un planteamiento que tenía que ver, no con un teatro denuncia, pero sí con un teatro que le habla a la gente” (Piracún, Entrevista a directores, 2018). En un primer momento se propuso presentarla en espacio abierto, al estructurarse de este modo, el espacio escénico se configura de una forma abierta, es decir, no se da sólo de forma frontal, sino que puede generarse desde diferentes figuras que pueden trazarse en el espacio de representación; esto modifica el espacio gestual del interprete, ya que, desde el cuerpo de los actores se delimita el espacio.

Frente a este aspecto, el director comenta: “Fuimos un poco pretenciosos porque queríamos hacer una obra de calle, una obra que es de texto.” (Piracún, Entrevista a directores, 2018), sumado a esto, la cantidad de los actores fue más amplia que en las otras obras, contó con la participación de 15 estudiantes aproximadamente.



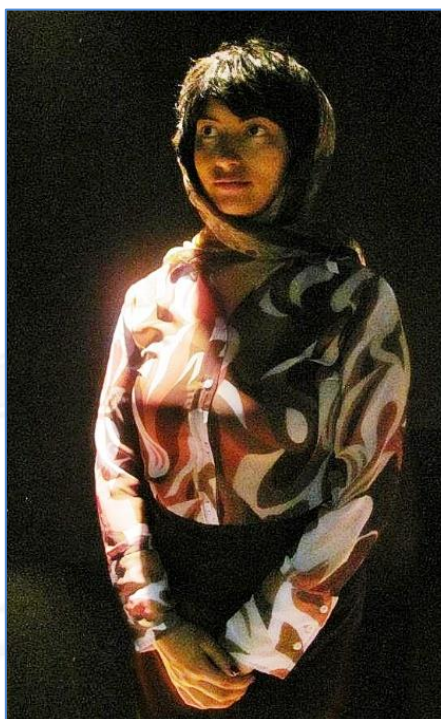
34. *XIII Terror y Miserias* – 2012

A diferencia de obras anteriores, “*XIII Terror y Miserias*”, “fue la única propuesta en la que se logró hacer el planteamiento de arte y vestuario” (Piracún, Entrevista a directores, 2018), esto se logró pese a resistencias con dinámicas institucionales. No obstante, se exponía que para lograr procesos de calidad, había que invertir y preocuparse por las apuestas estéticas de los productos escénicos. Sumado a esto, la intención del director se instalaba en pro de consolidar “una bodega de vestuario, [para que quienes] vinieran pudiesen utilizarla” (Piracún, Entrevista a directores, 2018).

El maestro Piracún expone que para la producción en términos de confección y elaboración de materiales, los aspectos económicos son influyentes; respecto a esto menciona: “El recurso que dan para hacer el montaje es absurdo, pues, ¿qué hago?,

sencillamente recorro a lo que tenemos; en ese momento había un montón de vestidos en el teatro” (Piracún, Entrevista a directores, 2018). De igual modo, expone que, en los procesos adelantados bajo su dirección se realizaban los diseños de vestuarios, maquillaje; sin embargo, los estudiantes ”traían su propuesta y allí no se podía objetar, porque es el recurso con el que se cuenta”. (Piracún, Entrevista a directores, 2018).

En el marco de la construcción plástica de la obra, Mónica Ladino, integrante del grupo comenta que:



36. XIII Terror y Miserias – 2012

“(…) En “XIII Terror y Miseria”, el maestro nos mandó a investigar cómo se vestía la gente en esa época. A partir de esto, cada uno tenía que construir su vestuario, su propuesta. Entonces hicimos un ejercicio de revisar este tipo de cosas y tratar de adaptar algunas cosas del vestuario que se encontraban en el teatro ” (Ladino, Entrevista a actores y actrices, 2019)

Una vez consolidada la obra, se tuvo que nuevamente situar en un teatro de sala, pues, se participó en el festival de teatro universitario ASCUN 2012, obteniendo el segundo lugar, premio a mejor adaptación, posteriormente se realizaron funciones en la Feria del Libro de Bogotá; sin embargo, por la cantidad de integrantes fue difícil circularla y mantenerla por mucho tiempo.

### 2.5.1.6 La Poética del Crimen

En el desarrollo de las prácticas creativas adelantadas bajo la dirección del maestro Piracún, surge el interés de uno de sus integrantes por consolidar una obra de su autoría. Al establecer la propuesta, el director del grupo da vía libre para el montaje de dicha obra,



37. Elenco La Poética del Crimen – 2013

por lo cual, se inician labores a principios del año 2013.

Respecto a la obra, se expone en uno de los documentos recuperados:

“Los cuentos policiales de Bolaño (Putas Asesinas), Quentin (Señor, tú que me ves) y Borges (La muerte y la brújula), nos llevan a la creación de tres historias que se enredan en una trama abriendo paso a los más escalofriantes crímenes perfectos, para cerrar con una macabra sensación que dejará sin esperanza aún al más optimista. Con esta obra se recrean, tres de los más importantes cuentos del tema policiaco y criminal, dos de ellos en una Argentina y Chile que cansadas del autoritarismo provocado por la dictadura se deciden tomar justicia por su propia mano. Por otra parte, un sujeto como el Sr. Loomis, refleja la latente psicopatía que habita en aquellos hombres que creen tener una vida normal, aquellos que esperan a que gane el instinto, aunque nada les salga bien” (Afiche La Poética del Crimen, 2013)

Gustavo Díaz, menciona que en el desarrollo de su exploración como director, lo permeó de experiencias significativas, pero especialmente descubrió que,

“(…) Tenía una capacidad para liderar. Fue muy significativo escribir algo, con cierto miedo, que los demás lo lean, y termines consolidando esa obra, con vestuario, escenografía y todo lo que requiere ese proceso, con discusiones, con abrazos, con juegos, con tristezas, con cansancio, con hambre, cansancio, y sentir que la gente te ha creído de alguna manera y hemos caminado juntos, parece ha sido la experiencia más bonita que tenido en la universidad, incluso, en la carrera. (Díaz, Entrevista a director-actor, 2019)



38. La Poética del Crimen – 2013

El montaje de la obra se dio con cierta habilidad, pues, el grupo de integrantes, en su mayoría venían del proceso de “*Ciudad Navidad*”, en dónde el maestro Díaz se había desempeñado como actor. No obstante, el director de la obra menciona que, “no dejó de ser un trabajo basado en lo colectivo, dándole sentido a la dramaturgia del actor,

y aquí, también se generaron los lazos familiares, de seguir aprendiendo” (Díaz, Entrevista a director-actor, 2019)

Esta obra realizó una pequeña temporada en el Teatro El Torreón, igualmente, una función en el auditorio del Biblioparque Marqués de San Jorge, del municipio de Funza; esta obra no se mantuvo por más tiempo, debido al retiro del maestro Piracún de la dirección, y prácticamente, junto con él, algunos de los integrantes.

### *2.5.1.7 Geografías e Imaginarios Culturales. Un Acto a la Memoria.*

En las producciones que estuvieron a cargo del maestro Piracún, se encuentra en primer lugar las obras propias del grupo, pero también, las consolidaciones de cuatro creaciones que se denominaron “Geografías e Imaginarios”; éstas respondían a un interés institucional de poner “en escena todas las experiencias de (...) los procesos académicos de investigación y los procesos creativos (...) de los talleres” (Universidad Pedagógica Nacional, 2016), por ello vinculaba, principalmente los grupos representativos:



39. *Geografías e Imaginarios II*

- -Grupo de Proyección Folclórica UPN
- -Grupo de Danzas del Pacífico
- -Grupo de Salsa “Clave y Fusión”
- -Grupo de Pop Dance “Show Dance”
- -Grupo de Flamenco UPN
- -Grupo de Danza Contemporánea “La Huella UPN”
- -Grupo de Tango “Somos Tango UPN”
- -Grupo de Danza Urbana
- -Grupo de Narración Oral “Narrando Ando”
- -Grupo de Percusión del Atlántico “Son del Mar”
- -Grupo de Chirimía del Pacífico “Oro y Plata”
- -Grupo de Voces -Coro-

Esta obra contó con cuatro versiones en años consecutivos, como objetivo primario establecía, “reunir a los distintos grupos (...) en una fusión a través de una obra de teatro, [que] busca llevar al público a una especie de recorrido en el que [hay] danza, música, teatro y las diferentes expresiones en extensión cultural.” (Universidad Pedagógica Nacional, 2016); desde esta primera versión, las siguientes tuvieron un mayor nivel de elaboración en diferentes aspectos, entre estos, la construcción dramaturgica por parte del director de Teatro El Torreón.

A mediados del 2010 desde la coordinación de Extensión Cultural se propicia el encuentro de todos los grupos culturales y artísticos que posee la UPN evidenciando los logros que cada uno ha obtenido, por medio de un hilo dramático que articula todas estas manifestaciones, este primer encuentro se denominó “*Geografías e Imaginarios*”, se realizó en el teatro Roberto Arias Pérez, bajo la dirección de Javier Piracún. A partir de esta primera experiencia, se decide consolidar una segunda versión “*Geografías e Imaginarios Culturales IP*” (2011) realizada en el teatro Jorge Enrique Molina.



40. Publicidad *Geografías e Imaginarios II*

Para esta segunda versión, comenta el maestro Donaldo Lozano “se basa en la narrativa del Yurupary, donde se muestran todas las actividades y los procesos folklóricos que se han dado en el Amazonas y que se han expandido por todo Colombia.” (Universidad Pedagógica Nacional, 2014).

Teniendo en cuenta, las dos versiones anteriores, se decide que la tercera versión tenga un sentido más profundo; “*Geografías e Imaginarios Culturales III. Un Acto a la Memoria*” (2012), se enuncia como un ensamble escénico-musical, el cual rinde un homenaje a la memoria, a las víctimas de los crímenes de estado, de violencia de género, desplazados, a los desaparecidos.

Esta puesta en escena, a diferencia de las anteriores, logra construir una dramaturgia más sólida, trascendiendo las dinámicas de “muestra”, para conformar un

montaje que permite al espectador comprender las situaciones por medio de cinco cuadros, que articulan las diferentes áreas artísticas de los grupos de Extensión Cultural. Del mismo modo para la tercera versión, el eje temático giró en torno a rendir un homenaje a “las víctimas del conflicto, a los desaparecidos por crímenes de Estado, por intolerancia de género” (Universidad Pedagógica Nacional , 2013).



41. Publicidad Geografías e Imaginarios III. Un Acto a la Memoria - 2012

Para la cuarta versión de “*Geografías e Imaginarios Culturales IV. Un Acto a la Memoria. Por la dignidad de la vida, que descanse en paz la guerra*” (2013), la construcción dramática centró la mirada en las masacres del país; dentro del proceso de consolidación de la obra, se estableció que cada uno de los participantes recibieron una aproximación a una formación integral, es decir, en su gran mayoría actuaban, cantaban y bailaban. Es decir, existía una intención frente a la formación de los participantes, así lo expresa el director:

“Para el desarrollo de formación integral que pretendíamos hacer estábamos dirigidos desde tres partes, una que era la parte musical, otra que era la parte de puesta en escena y la otra que era la parte coreográfica, desde allí se iba entretejiendo todo el desarrollo de la propuesta escénica conjunta.” (Universidad Pedagógica Nacional , 2014)



42. Publicidad Geografías e Imaginarios IV – 2013

Esto permitió de alguna manera, entrever el espacio como un laboratorio de exploración pedagógica y artística, de igual modo, se generó una dramaturgia aún más concisa, en palabras del maestro Piracún,

“(…) El texto estaba planteado desde más o menos el mes de mayo y ya sabíamos que empezábamos semestre y teníamos un guion encima y todos estábamos trabajando en sintonía. En ese sentido creo que fue bien importante porque el texto lo estaba creando yo, pero lo estamos nutriendo entre todas las áreas de extensión cultural” (Piracún, Entrevista a directores, 2018)

Hasta este momento, se puede afirmar que las intenciones dentro del proceso adelantado por el maestro Piracún responden a dos intencionalidades principalmente, en una primera, a la institucional, que buscaba propiciar una vinculación de estudiantes a las manifestaciones teatrales; la segunda, a la dimensión de la creación-formación, desde un lugar propio del estudiante, propiciándole diferentes experiencias escénicas.

Desde el punto de vista del maestro Javier Piracún, se puede observar que en el desarrollo de sus procesos creativos existe una búsqueda constante por generar propias formas de hacer, frente a esto determina que,

“los procesos en términos de un grupo o un trabajo académico no es que sean los mismos pero se tienen mucha semejanza unos con otros; eso los termina nutriendo, haciendo los seres humanos que terminan habitando estos espacios, y ahí empiezan las dinámicas, y ya no hay una técnica específica, cada grupo empieza a generar sus propias técnicas y maneras, eso es lo que sucede en todos los grupos, es una concepción metodológica, y eso es lo interesante y lo bonito de hacer el trabajo que se va transformando.” (Piracún, Entrevista a directores, 2018)

Asimismo, en estas indagaciones sobre y en el trabajo desarrollado, las propuestas metodológicas adquieren un valor diferente, ya que, al ser cada proceso diferente, lo metodológico debe ser diferente; de igual modo, el director señala que lo mismo sucede con los productos artísticos, determina:

“(…) Tú no puedes durar con un montaje diez años empezando porque también te aburres, buscas crear y no soy partidario de los montajes que duran muchos meses; si quieres crear solo creas, yo no creo que un montaje tenga que durar tanto y salimos agotados de presentar siempre lo mismo, agota física y creativamente así que está bien ir creando. Además que para eso te paga la institucionalidad y que es la naturaleza del grupo que fue uno de los que más duró.” (Piracún, Entrevista a directores, 2018)

En esta afirmación, se puede observar que para el director, la necesidad de crear es imperante en su labor profesional, además que al consolidar diferentes obras, permite explorar otras maneras de hacer -entender- crear en el marco de la praxis

escénica. Agrega, que estos cuestionamientos también surgen por la conformación de un grupo estable, que le permitió replantear elementos

“(…) dentro del quehacer pedagógico, sobre todo porque como licenciado en artes escénicas, yo he trabajado en lugares donde la gente, muy pocos realmente, se van a profesionalizar en esto y termina siendo, trabajar con gente que probablemente va a dedicar su vida a otra cosa, pero qué les pareció y es necesario tener una clase de expresión en teatro.” (Piracún, Entrevista a directores, 2018)



43. Geografías e Imaginarios III. Un Acto a la Memoria - 2012

En otras palabras, el maestro Piracún, tiene como premisa fundamental para el desarrollo de su trabajo, la lectura del contexto, la que le permite enfocar los procesos educativos

de lo teatral hacía lo pre-expresivo, el momento previo de crear. Al tener un primer panorama del contexto dónde se desarrolla el proceso creativo, genera relaciones con el espacio y con quienes habitan en él, las obras, las formas de abordar, frente a esto, el maestro Piracún comenta que,

“(…) Cuando llegué al Torreón me imaginé un proceso con actores, y no, se encuentra uno con algo más allá, eso fue variando porque uno genera ciertos apegos, ciertas relaciones, después de eso ni siquiera soy el director; se terminó generando un ambiente un poco consensuado, ya todos decidimos (...) Terminaban siendo procesos distintos, porque ya había un acercamiento distinto, la relación de los estudiantes que llegaron apáticos al teatro cambió por completo y terminaron casi que dándole la vuelta a su hacer académico, guiándolo hacia el teatro, muchos de ellos desde su aula empezaron a decir -yo voy a hacerlo desde el teatro-“. (Piracún, Entrevista a directores, 2018).

A partir de esta afirmación, se puede establecer que los roles de la dirección son diversos, es decir, si bien, se reconoce que quien toma las decisiones, ya que obedece a la naturaleza propia del ejercicio, es el director, desde la perspectiva del maestro Piracún, se conduce a generar un diálogo y expandir la mirada sobre las determinaciones para la escena; cabe resaltar, que esto se gesta a partir de las relaciones que se van entablando con los integrantes del grupo, quienes van apropiando las formas del trabajo de la dirección. Estas nuevas miradas frente a la dirección, no responde

solamente al entablar vínculos con los actores; también se da desde una intencionalidad profesional del maestro Piracún:

“(…) Fue una exigencia un poco conmigo mismo en el ejercicio de la dirección, yo creo que he terminado siendo director por puro azar, yo no he pretendido ser



44. Geografías e Imaginarios IV. Un Acto a la Memoria. Por La Dignidad de la Vida Que Descanse En Paz La Guerra. 2013

director, y terminé siéndolo;

eso no quiere decir que no lo haya asumido con responsabilidad, con las ganas.” (Piracún, Entrevista a directores, 2018)

No obstante, el maestro Piracún menciona, que los procesos adelantados que estuvieron a su cargo propiciaron reflexiones pedagógicas para su labor profesional, en palabras del director:

“(…) Uno replantea sus estrategias pedagógicas, su manera de hacer, de plantear, de enseñar. Hay un factor relevante y significativo, fue el hecho de no ser dogmático, en términos de esas ideas arraigadas con las que uno se casa, que finalmente no permiten avanzar, son ideas que te hacen huraño, porque el tiempo y las circunstancias te cambian y (...) finalmente no todo el mundo va a seguir tu línea, tu obstinación, o tu deseo.”. (Piracún, Entrevista a directores, 2018)

El maestro Javier Piracún logra consolidar que para la creación es vital estar receptivo a nuevas ideas, pero a la vez, estar dispuesto a la transformación de concepciones, de técnicas, de formas, de relaciones, ya que, es un asunto que esta inherente en los procesos creativos de cualquier índole. Las diferentes experiencias en el grupo, le permiten al director revelar la importancia de los procesos creativos en la formación; al respecto expone:

“(…) es lo que ocurre con cada una de las personas que pasan por ese grupo, o que pasaban; un momento demasiado bello; porque finalmente toda la gente que ha pasado por ese grupo o que pasó en su momento, hizo un ejercicio catártico, es finalmente como la gente logra construir alrededor de un tema que es el teatro, de una disciplina, de una decisión, la razón es el teatro” (Piracún, Entrevista a directores, 2018).

Finalmente, expresa que el teatro “ (...) Tiene que despertar algo que por sí solo no sucede, ya que es un momento transformador (...) el teatro puede ser un elemento transformador (...) que logra mover cosas.” (Piracún, Entrevista a directores, 2018).



## Conclusiones

A partir de la reconstrucción anterior se podría afirmar que, en una primera etapa desarrollada por el maestro José Domingo Garzón, sus objetivos principalmente entablaban la relación convencional de lo teatral en el desarrollo de sus producciones y las relaciones con sus estudiantes. Visto de esta manera, podría establecerse que este primer momento dentro de la práctica educativa desarrollada al interior del grupo, se asemeja al modelo heteroestructurante consolidado por Louis Not, pues es el director quién decide sobre la obra, lo que se quiere lograr con ella, y orienta todo el trabajo actoral hacia esos intereses particulares de la creación, de esta forma, el rol que desempeña el estudiante con relación a lo teatral, consiste en repetir los ejercicios en pro de alcanzar lo indicado por el maestro. No obstante, una de las diferencias, consiste en que el estudiante no es evaluado sistemáticamente, ya que, este tipo de evaluaciones no forman parte de la naturaleza del grupo, pues no es un grupo de índole académico formal.

En este sentido, las apreciaciones que emanan desde la dirección tratan de propiciar las formas más acertadas en pro de alcanzar los objetivos para la escena, por tanto, el papel que desempeña el estudiante no es de un agente pasivo, sino de un sujeto que propone, crea en pro de la conformación de un producto escénico.

Dentro de la consolidación del discurso con relación a su práctica al interior del grupo, puede denotarse una evolución del maestro Garzón con su labor, pues al consolidar una obra escrita por uno de los integrantes del grupo, quién no tenía cierta experticia en la construcción dramática, y siguiendo la línea de lo convencional en lo teatral, este tipo de situaciones son un poco escasas, especialmente para el momento en el que sucede.

Esta transformación frente a su quehacer profesional, toma aún más rigor, con la consolidación del primer proceso de creación propio, “*Se necesita gente con deseos de progresar*”, ya que, al proponer que los integrantes del grupo, no sólo conduzcan el acto creativo a la escena, sino también, a la composición dramática, permite expandir la

mirada sobre el oficio del actor, del estudiante, del profesor-creador con todas sus variables.

Bajo esta misma idea, es vital reconocer la creación del “*Semillero de Investigaciones Teatrales y Pedagógicas*” de la Universidad Pedagógica Nacional, pues, es justamente allí, dónde se logra consolidar todo este tipo de insinuaciones frente a las prácticas desarrolladas en el grupo, complejizándolas en reflexiones entre la relación pedagogía-teatro-formación docente, sin duda, esto permitió, ampliar el campo del maestro Garzón y los estudiantes que pertenecieron a dicho espacio.

El segundo momento del grupo, está atravesado por un planteamiento mucho más reflexivo entorno a las relaciones mencionadas anteriormente, permitiendo situar lo teatral en lo pedagógico, complejizando esta relación, que en principio, se entendía de manera instrumental, no obstante, respondían a la mismas dinámicas del sector artístico, puesto que era un campo poco explorado a nivel nacional, y es justamente al interior de la Universidad Pedagógica Nacional donde se gestan este tipo de investigaciones y construcciones de sentidos, trascendiendo la labor del director, situándola como un agente investigativo que indaga por la naturaleza de su contexto.

Es preciso mencionar, que este tipo de búsquedas de conocimiento, y la vinculación de maestros, que hicieron parte del grupo como actores, y que posteriormente se asumen como directores, permite trascender las construcciones en dos ámbitos principalmente: el primero, con relación a la construcción del rol del director, pues, a partir de la experiencia propia, complejiza las puestas en escena, los elementos utilizados en las mismas; y el segundo, alrededor de las construcciones discursivas centradas en lo pedagógico-educativo propiamente.

Un claro ejemplo de esto se puede observar en el maestro Miguel Alfonso, si bien, en su primera obra, “*Emilio de mis recuerdos*”, la forma de asumir el proceso de creación tiene un componente de dirección convencional, instalado componentes generales de la labor teatral: la importancia de la disciplina, el compromiso y la responsabilidad en asumir un proyecto de este tipo. Podría afirmarse que posee elementos del modelo heteroestructurante, de tipo coactivo, en tanto el rol que

desempeña (con relación al conocimiento) se establece como mediador, a su vez, estructura directrices del saber disciplinar (teatro).

En su segunda obra, las formas de creación, son notoriamente diferentes, pues, aunque conserva cierto rol de mediador del conocimiento y la estructuración de directrices, existe un poco más de libertad para la exploración corporal de los estudiantes, permitiendo que descubran las posibilidades que posee el cuerpo de cada uno, de igual modo, el asociar por medio de las sensaciones como un aspecto relevante en pro de la construcción de personajes; puede situar este segundo momento del maestro Alfonso, en un método de descubrimiento con elementos del método coactivo.

El tercer momento del grupo, podría inscribirse en un modelo heteroestructurante, pues, los tres directores provenían de las dinámicas del teatro profesional, donde, principalmente se precisan elementos en pro de la construcción de la obra, sin tener mayor preocupación por la formación del actor, no obstante, de director a director varía, pues las formas de acercarse a los procesos creativos son diversos, son cuestionamientos diferentes, pese a que compartan similitudes.

Con relación al maestro Hernando Parra, sus quehacer gira completamente bajo la dirección profesional de actores, por lo cual, se podría establecer que la consolidación de *“La Intrusa”* no fue diferente a esto, no obstante, en medio de las dinámicas propias del grupo, tuvo que replantear ciertos aspectos dentro de su hacer, pues, como él mismo lo comenta, dentro de sus intereses no contempla la idea de ser profesor, pero, a partir de la experiencia al interior del grupo, encontró otras posibilidades de desarrollar su labor, encontrando una afinidad por lo pedagógico, la cual, no sólo se situó con los integrantes del Teatro El Torreón, sino, permeó otro tipo de espacios en los que desarrollaba su labor profesional.

Es preciso mencionar que la vinculación de estos directores con miras a lo profesional, potenció la proyección del grupo, generando un fuerte interés por la visibilización de las producciones escénicas en diversos espacios, promoviendo en los participantes de éste momento un acercamiento al teatro profesional de la ciudad, expandiendo la mirada, permitiéndoles conocer otras variantes del hacer teatral fuera de la universidad.

Desde el maestro Javier Piracún, se puede establecer, que su práctica al interior del grupo se asemeja (en principio) a las maneras de hacer del maestro Garzón y Alfonso, referente a la práctica al interior del grupo. En principio sitúa la disciplina, el compromiso, dedicación y el conocimiento en los integrantes del grupo, pero, al haber consolidado diferentes niveles de desarrollo de la práctica teatral al interior del grupo (iniciación teatral, intermedio y grupo base-representativo), permitió que los propios estudiantes indagaran, crearan y reflexionaran sobre su quehacer en el espacio, consolidando diversos elementos útiles para el desarrollo de las prácticas docentes en los contextos próximos.

Visto de esta manera, el interés de algunas obras (especialmente las del año 2010- 2011) surgen por cuestionamientos e ideas propias de los estudiantes. En un primer momento influenciadas por insinuaciones del director; no obstante, los participantes del grupo comentan su rol como agente activos dentro del proceso creativo, realizando la construcción de dramaturgias propias, adaptaciones aterrizadas a contexto, a necesidades propias de sus problemáticas y perspectivas frente a la situación del país en diversos aspectos.

En otro sentido, es vital reconocer la labor adelantada en las diferentes versiones de *“Geografías e Imaginarios”*, ya que, esta obra logró vincular a la mayoría de integrantes de los distintos grupos inscritos a Bienestar Universitario de la UPN en pro de la consolidación de un producto escénico de gran formato, permitiendo la elaboración de un trabajo inter y transdisciplinar, fundamental en la formación de licenciados. Además de propiciar la circulación por teatros importantes de la capital: Teatro Colsubsidio Jorge Arias Pérez, Jorge Enrique Molina (Teatro México) y el Teatro Jorge Eliecer Gaitán; permitiendo llevar la experiencia fuera de la universidad, compartir las construcciones gestadas dentro de la institución y estrechar lazos entre los estudiantes de las diferentes licenciaturas y grupos representativos, que evidentemente generaron una visión diferente de universidad tanto al interior como al exterior de la misma.

Durante período se resalta la necesidad de solidificar diferentes eventos y espacios donde se compartan las diversas experiencias emergentes al interior de las universidades, por ello, es importante hacer mención del *“Primer Encuentro de Teatro*

*de la Universidad Pedagógica Nacional*”, el cual se establece en el año 2009 bajo la dirección del maestro Piracún. Es relevante mencionar que estuvo auspiciado por la dependencia de Extensión Cultural de la UPN dirigida por el maestro Órinzon Perdomo.

En el transcurrir de los años de este evento al interior de la universidad, se transforma el lugar de nominación, enunciándolo en su cuarta versión como “*IV Festival de Teatro de la UPN, 25 años creando en la escena*” (2012), de igual modo el “*V Festival de Teatro de la UPN. Porque el buen anfitrión, es un buen actor.*” (2013).

El Festival de Teatro de la Universidad Pedagógica Nacional, ha sido un pilar fundamental para la generación de vínculos con otros grupos universitarios, experimentales y profesionales de la ciudad, el cual ha generado un nicho de experiencias entre agentes creadores pertenecientes a otras instituciones de educación superior, convirtiéndose en un evento referencial para la comunidad del teatro universitario, aunando intereses institucionales y de los integrantes del grupo: la visibilización de la UPN desde lugares más reflexivos y el compartir de experiencias escénicas en pro de promover y estrechar lazos entre los diferentes creadores pertenecientes al sector y la comunidad universitaria de la capital.

Para finalizar, es vital reconocer e indagar por el pasado en pro de comprender las dinámicas en las que se desenvuelve la labor teatral actual, específicamente la del teatro universitario, para poder resaltar la importancia del teatro en la formación de futuros profesionales, las construcciones de sentido que surgen al interior de este tipo de espacios, reconociendo en las producciones escénicas gestadas al interior de las instituciones de educación superior, una posibilidad de sensibilización, de generación de conocimiento que va más allá de una malla curricular o un espacio formal de clase.

A la vez, es primordial que dentro de la LAE y las otras licenciaturas indaguen, cuestionen y exploren la formación artística como complemento a la formación pedagógica, sin duda, este trabajo, es sólo una breve aproximación a la importancia de la creación artística en los diversos escenarios donde puede gestarse, sin embargo, este

trabajo es un primer acercamiento en pro de conocer, re – conocer las prácticas artísticas al interior de los planteles de educación superior como una posibilidad de construcción de conocimiento vital para los diferentes escenarios formales, informales y no formales de la educación, permitiendo encontrar una relación interdisciplinar, que promueva la formación de seres intelectuales con una amplitud de lo sensible en su ser profesional.

Sin duda este tipo de espacios alternos dentro de la universidad potencian las habilidades expresivas de los futuros profesionales del país, conllevando a buscar nuevas alternativas dentro de sus prácticas pedagógicas y profesionales, permitiendo el encuentro de personas de diversas áreas de conocimiento, propiciando el compartir de saberes. De igual modo, permite que los diferentes directores indaguen sobre las posibilidades reflexivas desde lo pedagógico, lo cual inevitablemente permea su labor profesional en el campo teatral.

Para concluir este documento, es preciso hacer hincapié en aquellos relatos de los actores y actrices de esta experiencia viva, quienes decidieron compartir sus reflexiones para este trabajo. Por ello, esta última parte del documento, está dedicada a suscitar pequeños fragmentos de los ex integrantes de Teatro El Torreón:

“Yo creo que lo que alimenta el amor a este espacio, es el saber que es “amateur”, es decir, es algo que uno ama, algo que uno hace por pasión. Yo pienso que el grupo tiene una cosa maravillosa, y es que, le cambió la vida a más de uno. Además de posibilitar dramaturgos, actores desde las mismas apuestas creativas., este es el espacio para proponer, para hacer.” (Pérez, Entrevista a director -actor, 2019)

“Gracias a Teatro El Torreón, tuve esa constancia y compromiso, que permeó mi hacer en la carrera. A nivel pedagógico, todo lo que brinda la expresión corporal, la técnica vocal, todo esto es gratificante. Además, fue la oportunidad de profesionalizarme sin tener ningún cartón en lo que yo siempre quise ser, yo actualmente, hice una maestría en Artes Escénicas en Argentina, y gracias a todo lo que hice en el Torreón, fue mi carrera. Para mí el Torreón fue la posibilidad de estudiar en otro país, de hacer, el hacer teatro, y en un grupo que poca gente conoció y no saben lo importante que es. Literalmente hice dos carreras.” (Soler, Entrevista a actores y actrices, 2019)

“Entonces, para mí fue un hallazgo importante, entender mi cuerpo, entenderme como ser humano, pero con relación a los otros, y leer a los otros de una manera distinta, desde su cuerpo, sus necesidades de expresión, el qué, para qué y el cómo.” (Penagos, Entrevista a actores y actrices, 2019)

“Mi experiencia en el grupo para mí (no exagero), fue un antes y un después del Torreón. En el momento que ingresé al Torreón mi vida cambió, esa experiencia en el teatro me lo dio todo, conocí gente que me trajo a Francia; si yo no hubiese ido al Torreón yo no estuviese acá, mi rumbo hubiese sido otro y yo creo que a todos de alguna u otra forma nos cambió la vida.” (Pulido, Entrevista a actores y actrices, 2019)

“La identidad de una universidad se basa en muchos aspectos, entonces, un grupo teatral, da una visión al exterior de lo que es la universidad dentro, así sea de forma inconsciente. (...) Lo que se hacíamos en Terror y Miserias, Perversos, era mostrar que la Universidad Pedagógica Nacional tiene una postura con respecto a la vida, a la política, a lo social. Yo creo que eso lo genera un grupo como el Torreón, aportarle a la identidad de la universidad hacia el exterior.” (Suarez, Entrevista a actores y actrices, 2019)

“Ha sido una de las experiencias más surreales que he tenido; me dio la oportunidad de crecer, de madurar, de tomarme en serio, muy en serio esto. Me dio todas las herramientas para poder hacer una excelente labor docente y definitivamente fue algo que cambió mi vida, me enseñó mucho de mí misma y sobre todo a romper miedos temores (...) formar parte de algo y sobre todo desarrollar ese descubrimiento del ser humano desde la parte física, mecánica y emocional. El teatro le agradezco mucho de haberme sacado de la burbuja, haberme dado herramientas para desarrollar mi labor como docente y especialmente, por ayudarme a vencer muchos miedos que tenía y salir de esa burbuja en la cual estaba.” (Preciado, Entrevista a actores y actrices, 2019)

“Las personas que nos cruzamos en ese espacio, sin duda, somos más dados al otro, personas que aprendimos a sacrificar ciertas cosas por un objetivo en común, somos personas diferentes, que hacemos las cosas diferentes.” (Díaz, Entrevista a director-actor, 2019)

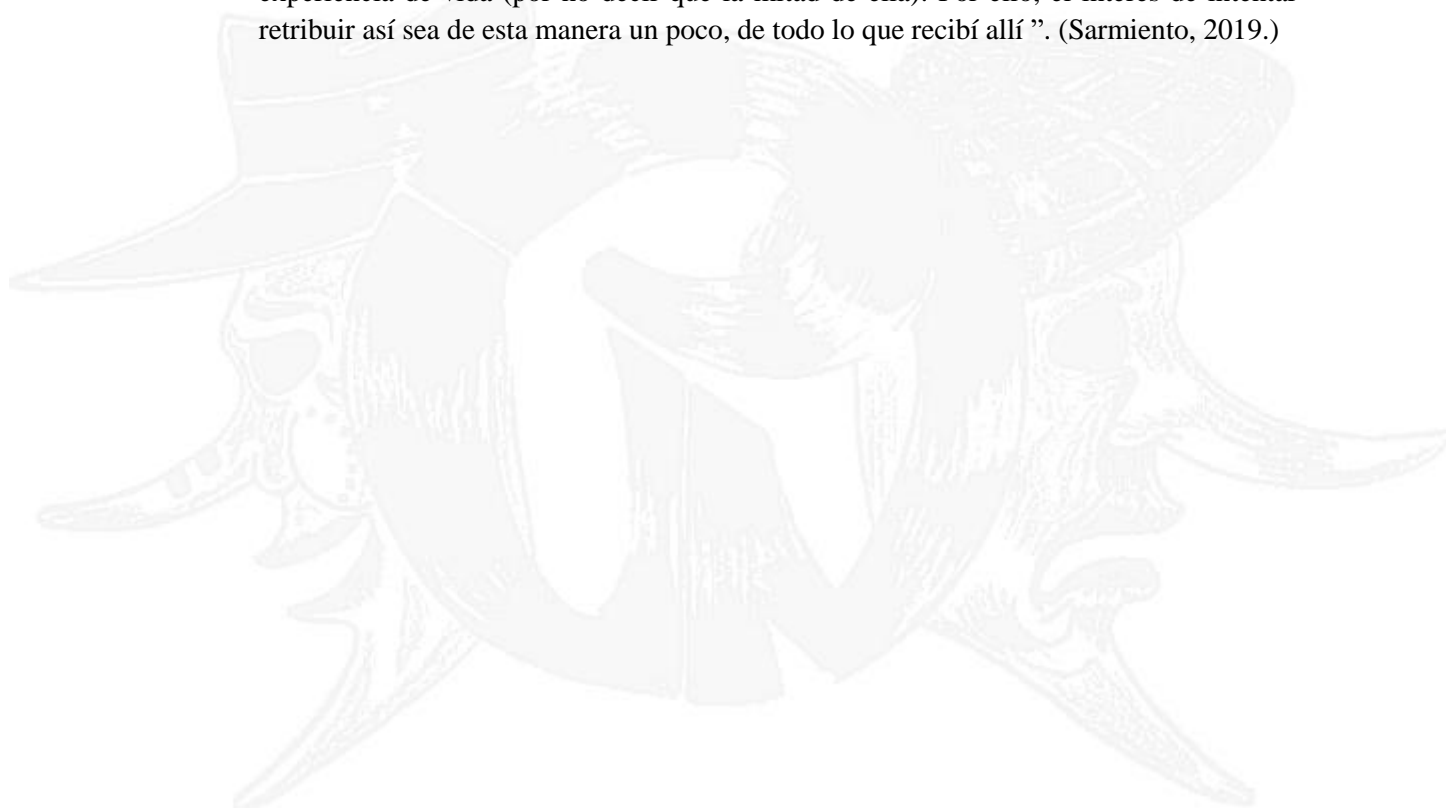
“Lo que me dejó el teatro fue afinar el gusto estético y la manera de ver el arte en general; la disciplina, la conciencia física, que han marcado mi vida docente y hablo de mi vida, pues, porque tengo muchas cosas que aprendí allí; además de los lazos que se tejen, mis grandes amigos, mi esposa, fue en el teatro donde los conocí ” (Pedraza, Entrevista a actores y actrices, 2019)

“Uno se encuentra con una cantidad de mundos, es súper enriquecedor desde todas las perspectivas, incluso, con el mismo maestro se encuentra tanto que aprender, precisamente ahí uno dice – Que linda es la Universidad Pública - .  
(...) Conocer a ti en ese lugar. No se podrá olvidar nunca a Javier Piracún, ni a Juan Tarquino, nunca. Aunque no me hubiese podido presentar en otras obras, verlos también era importante y ver cómo crecían esos montajes, como crecían quienes estaban en ellos, es interesante, bonito, significativo para mi vida”. (Ladino, Entrevista a actores y actrices, 2019)

“En mi proceso personal, desde vivir un embarazo hasta mantenerme cinco años después de egresar de la universidad. Salía del trabajo con un hijo, que en muchas ocasiones me tocaba llevarlo a los ensayos, todos consintiéndolo. Gran parte de lo que soy hoy en día fue gracias a esta experiencia, el trabajo corporal con el otro, genera unas relaciones que sólo nosotros entendemos. Tengo muchos amigos fuera de Colombia, también a Jesús Quintero, Miguel Alfonso, Hernando Parra; quienes hemos tenido esta experiencia sabemos lo que impactó nuestras vidas, y estaré eternamente agradecida.” (Herrera, Entrevista a actores y actrices, 2019)

“Cuando llegué era un niño, nunca había pensado estudiar en una universidad. Fueron mis compañeros y Javier Piracún quienes lo hicieron posible, ellos me dieron el dinero para poder inscribirme a la licenciatura.

El Torreón ha sido mi lugar para amar, soñar, vivir, para estar en familia; ha sido una experiencia de vida (por no decir que la mitad de ella). Por ello, el interés de intentar retribuir así sea de esta manera un poco, de todo lo que recibí allí”. (Sarmiento, 2019.)



## Bibliografía

- Alfonso, M (2012) *Educación artística sin didáctica?* En Memorias del Diplomado en educación artística. Ministerio de Cultura. Bogotá.
- Arcila, G. ( 1983). *Nuevo teatro en Colombia: actividad creadora y política cultural*. Bogotá: CEIS.
- Bernstein, B. (1990). *La Construcción Social del Discurso Pedagógico*. Bogotá: Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas: El Griot.
- Ciriza, A., Fernández , E., Prieto, D., & Gutierrez, F. (1992). *El Discurso Pedagógico*. San José, C.R.: Radio Nederland Training Centre, Division de Radio Nederland Internacional .
- Dubatti, J. (2012). *Introducción a los estudios teatrales, Propedéutica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ATUEL.
- Garces, J. F. (Agosto de 2018). *El Campo Conceptual de la Pedagogía*.
- Gómez, L. F. (Julio-Septiembre de 2008). *Los determinantes de la práctica educativa* . Obtenido de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>>
- Guevara, A. L. (2009). Introducción al Discurso Pedagógico . *Horizontes Educativos Vol. 14*, 51-63.
- Haidar, J. (2003). *El campo del Análisis del Discurso: aportes para el estudio de lo político*. Santo Domingo: Fundación Global Democracia y Desarrollo.
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Universidad Autónoma de Barcelona, España: Paidós.
- Lopes, M. I. (Enero de 2012). *La Investigación de la Comunicación : cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas*. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/270217733>
- Lucio, R. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones . *Revista de la Universidad de la Salle*.
- Martínez, A. (2016). *Voces en Tránsito: La Voz del Profesor Creador* (Tesis de Pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Oviedo, H. P. (2002). *Acerca de la formación de la obra de arte*. Medellín: Apotema.
- Pavis, P. (2000). *El análisis de los espectáculos*. Paidós.
- Peck, R. B. (2007). *Los Enfoques Metodológicos y La Administración Publica Moderna* . Obtenido de <https://semanariorepublicano.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25940/27253>
- Penagos, R. Á. (2007). *Fundamentos de Pedagogía : Hacia la comprensión del saber pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Perez, T. (s.f.). *Lo que significa ser maestro o maestra* . Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-341981\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-341981_recurso_1.pdf)
- Piedrahita, G. (1996). *La producción teatral en el movimiento del nuevo teatro colombiano*. Colombia: Corporación Colombiana de Teatro.
- Santana Gaitan, C., & Bogoya Maldonado, N. (2007). *¿Cuáles son los retos para el docente contemporáneo? Nodos y Nudos Vol.3*.

- Universidad Pedagógica Nacional . (7 de Febrero de 2013). *Geografías e Imaginarios III. Un acto a la Memoria* . Obtenido de [https://www.youtube.com/watch?v=gQmBh7q2E\\_s&t=1043s](https://www.youtube.com/watch?v=gQmBh7q2E_s&t=1043s)
- Universidad Pedagógica Nacional . (12 de Febrero de 2014). *Geografías e imaginarios II*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=7XnxsewU1zw&t=1183s>
- Universidad Pedagógica Nacional . (22 de Febrero de 2014). *Geografías e Imaginarios IV*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=XtKhuVwTgyE>
- Universidad Pedagógica Nacional. (09 de Febrero de 2016). *Geografías e imaginarios culturales*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=Zu4vxYpgABM&t=1400s>
- Zuluaga , O. L., Echeverri, A., Martínez , A., Quiceno, H., Saenz, J., & Alvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Editorial Delfín Ltda.

### Entrevistas:

- Alfonso, M. (28 de Septiembre de 2018). Entrevista a Directores. (A. Sarmiento, Entrevistador)
- Díaz, G. (24 de Febrero de 2019). Entrevista a actor-director. (A. Sarmiento, Entrevistador)
- Garzón, J. D. (27 de Septiembre de 2018). Entrevista a directores. (A. Sarmiento, Entrevistador)
- Herrera, J. (14 de Febrero de 2019). Entrevista a actores y actrices. (A. Sarmiento, Entrevistador)
- Ladino, M. (12 de Marzo de 2019). Entrevista a actores y actrices. (A. Sarmiento, Entrevistador)
- Parra, H. (06 de Octubre de 2018). Entrevista a directores. (A. Sarmiento, Entrevistador)
- Pedraza, M. (11 de Marzo de 2019). Entrevista a actores y actrices. (A. Sarmiento, Entrevistador)
- Penagos, D. (28 de Enero de 2019). Entrevista a actores y actrices. (A. Sarmiento, Entrevistador)
- Pérez, P. (01 de Marzo de 2019). Entrevista a actor-director. (A. Sarmiento, Entrevistador)
- Pérez, P. (5 de Marzo de 2019). Entrevista a actor-director. (A. Sarmiento, Entrevistador)
- Piracún, J. (17 de Mayo de 2018). Entrevista a directores. (A. Sarmiento, Entrevistador)

- Piracún, J. (31 de Octubre de 2018). Entrevista a directores. (A. Sarmiento, Entrevistador)
- Pulido, D. (11 de Marzo de 2019). Entrevista a actores y actrices. (A. Sarmiento, Entrevistador)
- Preciado, L. (11 de Marzo de 2019). Entrevista a actores y actrices. (A. Sarmiento, Entrevistador)
- Soler, A. (06 de Marzo de 2019). Entrevista a actores y actrices. (A. Sarmiento, Entrevistador)
- Suarez, O. (20 de Febrero de 2019). Entrevista a actores y actrices. (A. Sarmiento, Entrevistador)



## Tabla de Ilustraciones<sup>15</sup>

1. Programa de Mano “Un Hombre es un Hombre” de Bertolt Brecht – 1988.....	50
2. Fotografía: Un Hombre Es Un Hombre – Bertolt Brecht 1988.....	51
3. Programa de Mano "El Triciclo" 1989.....	52
4. Elenco El Triciclo - 1989.....	52
5. La Comedia de la Vanidad - 1990.....	53
6. Programa de mano Lux in Tenebris - 1991.....	54
7. Ensayos La Comedia de la Vanidad - 1990.....	56
8. Programa de mano "Deus Ex Machine" - 1993.....	57
9. Fotografía: “Se necesita Gente con Deseos de Progresar” - 1994.....	60
10. El Triciclo - 1990.....	63
11. Integrantes de "El Pozo de Morones" - 1995.....	64
12. Función de “Las Bacantes” en Universidad Nacional de Colombia - 1996.....	66
13. Función de “Las Bacantes” en Universidad Nacional de Colombia - 1996.....	66
14. Afiche "Emilio de mis Recuerdos" - 1998.....	68
15. Ubú Rey – Portada de la Revista No. 4 de Teatro Universitario “Malabares” - 2001.....	71
16. Madre Ubú – Fotografía de la Revista No. 4 de Teatro Universitario “Malabares” - 2001	74
17. La Intrusa – Maurice Maeterlinck 2005.....	77
18. La Intrusa – Maurice Maeterlinck 2005.....	78
19. El Héroe Nacional - 2007.....	80
20. El Héroe Nacional – 2007.....	82
21. El Héroe Nacional – 2007.....	83
22. La Paz o Anti-heroína – 2009.....	85
23. La Paz o Anti-heroína – 2009.....	86
24. Ensayo "La Granja Animal".....	87
25. Dulces Cuentos Solo Para Perversos – 2010.....	88
26. Dulces Cuentos Solo Para Perversos – 2010.....	89
27. Crisis en RE- sostenido 2010.....	89
28. Delirio a Dúo - 2010.....	90
29. Ciudad Navidad - 2011.....	91
30. Elenco Ciudad Navidad.....	91
31. Elenco No 2 - Ciudad Navidad.....	92
32. XIII Terror y Miserias – 2012.....	92
33. XIII Terror y Miserias – 2012.....	93
34. XIII Terror y Miserias – 2012.....	93
35. XIII Terror y Miserias – 2012.....	94
36. Elenco La Poética del Crimen – 2013.....	94
37. La Poética del Crimen – 2013.....	95
38. Geografías e Imaginarios II.....	96
39. Publicidad Geografías e Imaginarios II.....	97
40. Publicidad Geografías e Imaginarios III. Un Acto a la Memoria - 2012.....	98

<sup>15</sup> Las fotografías No. 2,4,7,9,11,12 y 13; son cortesía de Pastor Pérez. Las fotografías No. 15 y 16 son cortesía de Juliana Herrera. Las fotografías 17,18,19,21 son cortesía de Adriana Soler. La fotografía No 20 es cortesía de Hernando Parra. El restante, son imágenes recuperadas de diferentes fuentes durante la investigación.

41. Publicidad Geografías e Imaginarios IV – 2013 .....	98
42. Geografías e Imaginarios III. Un Acto a la Memoria - 2012 .....	100
43. Geografías e Imaginarios IV. Un Acto a la Memoria. Por La Dignidad de la Vida Que Descanse En Paz La Guerra. 2013 .....	101



## Anexos

Anexo 1. Anexo Referencial - Elementos de la creación.

Anexo 2. Repartos de las Producciones de Teatro El Torreón

Anexo 3. Anexo Documental de Teatro El Torreón

Anexo 4. Matriz !

Anexo 5. Cuadro 1 Por Correlatos

